

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

VÁCLAV SCHAFER

II. ročník – navazující kombinované studium

Obor: anglický jazyk – německý jazyk

**ASPEKTY SPOLUPRÁCE TŘÍDNÍHO UČITELE A
ŠKOLNÍHO PSYCHOLOGA NA STŘEDNÍ ŠKOLE**

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Šmahajová, Ph.D.

OLOMOUC 2016

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně a použil jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 20. 6. 2016

Děkuji PhDr. Veronice Šmahajové, PhD. za odborné vedení práce, poskytování rad a materiálových podkladů k práci, ale také učitelům s středních škol, u nichž jsem prováděl výzkum.

Anotace diplomové práce

Příjmení a jméno: Schafer Václav

Katedra: Katedra psychologie a patopsychologie PdF UPOL Olomouc

Název práce: Aspekty spolupráce třídního učitele a školního psychologa

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Šmahajová, PhD.

Počet stran: 100

Počet příloh: 2

Počet titulů použité literatury: 54

Klíčová slova: Třídní učitel.
 Školní psycholog.
 Kooperace.
 Školní poradenské centrum.

Resumé

Diplomová práce je zaměřena na aspekty spolupráce třídního učitele se školním psychologem. Analýzou odpovědí rozhovorů s třídními učiteli bylo zmonitorováno, v jakých případech dochází ke spolupráci mezi třídním učitelem a školním psychologem.

Obsah

Úvod.....	10
I. Teoretická část.....	11
1 Charakteristika školy	11
1.1 Historie chemické sekce.....	11
1.2 Historie logistické sekce	11
1.3 Studijní obory.....	12
1.4 Organizační schéma školy.....	14
2 Školská poradenská zařízení.....	15
3 Školní poradenské centrum	16
3.1 Výchovní poradce	18
3.1.1 Výchovně poradenská a diagnostická činnost.....	18
3.1.2 Odborně metodická činnost.....	19
3.1.3 Informační a koordinační činnost.....	19
3.1.4 Evidenční činnost	20
3.2 Metodik prevence.....	20
3.2.1 Metodická a koordinační činnost	20
3.2.2 Informační činnost	21
3.2.3 Poradenská činnosti.....	21
3.3 Školní psycholog.....	21
4 Školní psycholog	23
4.1 Definice školního psychologa	23

4.2	Psychologové jako součást škol	25
4.3	Legislativní vymezení práce školního psychologa	26
4.4	Náplň práce školního psychologa	26
4.4.1	Diagnostická činnost a depistáž	27
4.4.2	Poradenská činnost a intervence	28
4.4.3	Metodická práce a vzdělávací činnost.....	28
4.5	Metody a postupy práce školního psychologa (18, s. 22).....	29
4.6	Školní psycholog a jeho vztah s ostatními subjekty školy.....	31
4.6.1	Vztah školního psychologa a ředitele školy.....	31
4.6.2	Vztah školního psychologa s pedagogy	32
4.6.3	Vztah školního psychologa se žáky školy.....	34
4.6.4	Vztah školního psychologa s kolektivem třídy	35
4.6.5	Vztah školního psychologa s rodiči/zákonnými zástupci žáků.....	36
5	Třídní učitel	39
5.1	Definice třídního učitele.....	39
5.2	Osobnost třídního učitele	40
5.2.1	Pedagogické kompetence	42
5.2.2	Profesní kompetence	43
5.3	Práce třídního učitele.....	46
5.3.1	Třídní dokumentace	46
5.3.2	Výuka lidských práv	51
5.4	Management školní třídy.....	52

5.4.1	Klima třídy	53
5.4.2	Chyby ve vedení třídy (32)	55
5.4.3	Diagnostika vztahů mezi žáky	56
5.4.4	Třídnická hodina (34).....	57
5.5	Spolupráce třídního učitele se žáky a jejich rodiči.....	60
5.5.1	Třídní učitel a žák.....	60
5.5.2	Třídní učitel a řešení kázeňských problémů.....	61
5.5.3	Třídní učitel a rodiče žáků.....	62
6	Spolupráce školního psychologa a třídního učitele	66
7	Metodologie výzkumu.....	68
7.1	Cíle výzkumu	68
7.2	Plán výzkumu.....	69
7.3	Místo výzkumu.....	69
7.4	Výzkumný soubor	70
7.4.1	Základní údaje (rozhovory).....	70
8	Výzkumné nástroje.....	72
8.1.1	Elektronický dotazník	72
8.1.2	Kvalitativní výzkum.....	72
8.1.3	Práce s daty	73
9	Výsledky.....	74
9.1	Dotazníkové šetření.....	74
9.1.1	Otázka č. 1: Je na Vaší škole přítomen psycholog?	74

9.1.2	Otázka č. 2: Kolikrát týdně je psycholog na škole přítomen?.....	75
9.1.3	Otázka č. 3: Je, dle Vašeho názoru, přítomnost školního psychologa přínosem (pro studenty, pedagogy...)?.....	76
9.1.4	Otázka č. 4: Vyhledal (a) jste jakoukoli pomoc školního psychologa?	76
9.1.5	Otázka č. 5: Vyhledal některý z Vašich studentů pomoc školního psychologa? 77	
9.1.6	Otázka č. 6: V případě, že některý ze studentů vyhledal pomoc školního psychologa, jaký je nejčastější důvod návštěvy?	78
9.1.7	Otázka č. 7: Jste rádi, že je na vaší škole přítomen školní psycholog?.....	79
9.1.8	Otázka č. 8: Jste spokojeni s prací školního psychologa?.....	79
9.1.9	Otázka č. 9: Je podle Vás psycholog přítomen ve všech institucích sekundárního vzdělávání?.....	80
9.1.10	Otázka č. 10: Měl by být školní psycholog přítomen ve všech institucích sekundárního vzdělávání?.....	80
9.2	Rozhovory	81
9.2.1	Hodnocení třídy a používané metody	81
9.2.2	Případy spolupráce třídního učitele se školním psychologem	83
9.2.3	Osobnost školního psychologa.....	84
9.2.4	Práce školního psychologa z pohledu třídních učitelů	85
9.2.5	Školní psycholog a práce s pedagogy	86
10	Diskuze	88
	Závěr	89
	Bibliografie a jiné zdroje	90

Příloha 1: Dotazníkové otázky.....	96
Příloha 2: Otázky k rozhovoru.....	99

Úvod

Tato diplomová práce je zaměřena na aspekty spolupráce třídního učitele a školního psychologa. Školní psychologové si postupně budují své postavení ve školách a všechny subjekty školy si uvědomují jejich důležitost, neboť je veřejně známým faktem, že období školní docházky patří k náročným částem lidského života.

V úvodu teoretické části je charakterizována škola, na které působím. Dále je věnována členům školního poradenského centra a jejich práci, přičemž hlavní důraz je kladen na práci školního psychologa a jeho charakteristiku. Kapitola zabývající se třídním učitelem je věnována především osobnosti a kompetencím třídního učitele, marketingu třídního kolektivu a klima třídy.

Z názvu práce je patrné, že empirická část je zaměřena na konkrétní příklady aspektů spolupráce školního psychologa a třídního učitele, na střední škole. Na základě kvalitativního výzkumu jsou v této části prezentovány výsledky, jež popisují případy, kdy učitelé vyhledávají pomoc školního psychologa. Cílem práce je zdůraznit důležitost interní spolupráce třídního učitele a školního psychologa a návrh ideálního vzorce vzájemné kooperace.

I. Teoretická část

1 Charakteristika školy¹

Střední škola logistiky a chemie, Olomouc, U Hradiska 29 je poměrně mladá škola. Tedy mladá pouze svým názvem, který škola používá od 20. 2. 2009. Nejdůležitějším datem moderní historie školy je rok 2006, kdy Střední odborná škola vznikla sloučením Středního odborného učiliště spojů a Středního odborného učiliště farmaceutického. Střední škola logistiky a chemie je tedy rozdělena do dvou sekcí – sekce chemické a sekce logistiky. Z tohoto důvodu musí být historie školy popsána ve dvou úrovních, tedy dle jednotlivých sekcí. V současné době tuto školu navštěvuje 328 studentů. Celkem v ní pracuje 52 pracovníků, z nichž 28 zastává pozici učitele. Vzhledem ke skutečnosti, že při škole stojí sedmipatrová budova internátu, pracuje zde i mnoho vychovatelů.

1.1 Historie chemické sekce

První učňovský ročník byl zřízen v roce 1951, přičemž teoretická výuka v té době probíhala v budově školy na Kosinové ulici, zatímco praktická část výuky probíhala v prostorách podniku Farmakon. Nabírání nových učňů však bylo, bohužel, zastaveno hned rok poté a trvalo až do roku 1958. Během těchto let byly pořádány pouze školení v rámci Závodní školy a od roku 1954 mohli pracující navštěvovat dvouleté studium na průmyslové chemické škole. Odborné učiliště jako takové vzniklo v roce 1964 a sídlilo v prostorách Farmakonu. Po dvaadvaceti letech se škola přemístila do nové budovy postavené mimo podnik (kde sídlí až dodnes) a o pár let později byla přejmenována na Střední odborné učiliště farmaceutické.

1.2 Historie logistické sekce

Vznik logistické sekce je datován také do roku 1951. Škola nesoucí název Závodní učňovská škola se sídlem v Kosinové ulici měla již o dva roky později 83 žáků. Tento počet

¹ Informace poskytl Mgr. Petra SLÁDEČKOVÁ, sekretářka SŠLCH Olomouc. Olomouc 09. 12. 2015

se během dvou let navýšil o 101 žáků a škola byla přemístěna do provizorních prostor v Kateřinské ulici. V roce 1962 přeměnila škola svůj název na Odborné učiliště spojů. V průběhu několika málo let změnila škola své jméno ještě čtyřikrát na: Odborné učiliště pošt a telekomunikací, Střední odborné učiliště spojů, Střední odborná škola (po spojení se SOU farmaceutickým) a Střední škola logistiky a chemie. Zajímavým faktem je, že mezi lety 1977 – 1999 byla škola umístěna do budovy starého kláštera Voršilek v Kateřinské ulici.

1.3 Studijní obory

V současné době si studenti mohou na Střední škole logistiky a chemie v Olomouci vybírat ze tří maturitních a jednoho učňovského oboru. Různost těchto oborů je dána právě historií školy. Prvním oborem je **aplikovaná chemie**. Tento čtyřletý obor, jak již vyplývá z názvu, je především pro ty, kteří mají zájem o přírodní vědy, zvláště tedy chemii. Žáci si v průběhu studia mohou vybrat různá zaměření (farmaceutické substance, analytická chemie, výpočetní technika v chemii). Absolventi tohoto oboru mohou najít uplatnění jako:

- Chemický technik v oblasti chemie, farmacie, silikátů, textilu.
- Pracovník vodního a odpadového hospodářství (např.: kontrolor jakosti, normovač, aj.).
- Technický manažer provozu, technolog při zajišťování technické a technologické stránky výrobního procesu.
- Pracovník organizací zajišťujících dodržování hygienických norem.

Druhým oborem, který mohou žáci naší školy studovat, jsou **logistické a finanční služby**. Studenti získávají vědomosti a dovednosti týkající se poštovních, peněžních a logistických služeb, dále pak poznatky z ekonomiky, práva, bankovníctví, pojišťovnictví, logistiky a také základy účetnictví. Ovládají odbornou terminologii v cizím jazyce. Díky těmto znalostem a také díky ovládnutí principů obchodní korespondence najde absolvent studia své uplatnění:

- Na poštách.
- V přepravních společnostech (provozní pracovníci poštovního provozu a přepravy).
- Jako logisticy v dopravě a přepravě.
- Jako logisticy skladových operací.
- Jako pracovníci přepážky v pojišťovnách, bankách.

Poslední maturitním, tedy čtyřletým, oborem je **provoz a ekonomika dopravy**. Během studia tohoto oboru si žáci osvojí terminologii a poznatky z odborných předmětů v podobném složení jako u logistických a finančních služeb (ekonomika, právo, jazyk atd.). Mimo to se naučí řešit logistické problémy v oblasti materiálových, finančních a informačních toků a také problémy dopravních podniků. Absolvent zná dopravní geografii, členění materiálů a zboží, celní odbavování, obchodní korespondenci a díky tomu může najít své uplatnění například:

- Ve funkci technickohospodářských a administrativních pracovníků v oblasti provozu.
- V organizaci a obchodně-ekonomických činnostech ve specifických druzích dopravy.
- V profesích v rámci dopravní infrastruktury České republiky a Evropské unie.
- Jako technik, manažer, zasílatel, referent a logistik v dopravě a přepravě.

Jediným učňovským oborem je **manipulant poštovního provozu a přepravy**. Žáci si v průběhu studia osvojí základní vědomosti a dovednosti v oblasti poštovních, peněžních a logistických služeb, základní odbornou terminologii a naučí se orientovat v dopravní a přepravní síti České republiky a světa. Absolvent je po získání učňovského listu schopen práce jako:

- Pracovník poštovní přepravy.

- Pracovník vnitřní poštovní služby.
- Poštovní doručovatel.
- Pracovník v podnicích přepravních služeb (kurýrní služba, expresní služba, distribuce zboží).

1.4 Organizační schéma školy

O kvalitu teoretické výuky se stará zástupkyně ředitele. Dále jsou na škole vedoucí odborného výcviku a praxí, kteří mají na starosti praktickou výuku jednotlivých oborů, vedoucí domova mládeže a vedoucí ekonomického úseku. Mimo to se na řízení školy podílejí i žáci. Každý školní rok jsou vybíráni 2 zástupci jednotlivých tříd (třídní samospráva), kteří se dvakrát ročně setkávají s ředitelkou školy, aby projednali různá zlepšení výuky, vybavení apod. Mimo třídní samosprávu funguje i školní parlament. Studenti druhých ročníků zakládají své strany, prezentují volební program. Ostatní studenti potom ve volbách zvolí senátory na základě jejich „sympatií“ a ti se taktéž setkávají s ředitelkou a bojují za vylepšení. Dalším článkem je Školní poradenské centrum, tedy školní psycholožka, metodik prevence a výchovná poradkyně. Ti se pravidelně setkávají a řeší problémy žáků a vyučujících a předkládají je vedení školy k řešení. Posledním článkem je školská rada. Ta je tvořena dvěma zástupci ze strany zřizovatele, dvěma pedagogy a dvěma zákonnými zástupci studentů nebo jedním zástupcem a jedním zletilým studentem. Tito členové jsou voleni na 3 roky a scházejí se podle potřeby, nejméně dvakrát za rok. Schvalují výroční zprávu, změnu ŠVP, apod.

Střední škola logistiky a chemie nabízí rozličné a zajímavé obory, které jsou neustále potřebné v moderním světě. Z tohoto důvodu je možné říci, že může být perspektivní volbou pro studenty hledající uplatnění v budoucím životě.

2 Školská poradenská zařízení

Školská poradenská zařízení fungují ve „vnější sféře“, což znamená mimo vnitřní poradenský systém školy (versus školní poradenská centra). Ze zákona č. 109/2002 Sb., §116, o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů vyplývá, že *Školská poradenská zařízení zajišťují pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání. Školská poradenská zařízení spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, poskytovateli zdravotních služeb, popřípadě s dalšími orgány a institucemi. Za školské poradenské zařízení se pro účely tohoto zákona považuje také středisko výchovné péče, a to v rozsahu jeho činností stanovených zvláštním právním předpisem (1).* Školská poradenská zařízení mimo jiné spolupracují se soudy, zdravotnickými zařízeními a orgány sociálně právní ochrany.

Mezi základní činnosti těchto center můžeme zařadit následující:

- Speciálně pedagogické.
- Pedagogicko-psychologické.
- Preventivně-výchovné.
- Informační.
- Diagnostické.
- Poradenské, aj.

Z výčtu školních poradenských pracovišť je zřejmé, že odborníci nenechávají nic náhodě a v případě jakéhokoliv problému, jež se týká oblasti jejich působnosti, mají studenti (žáci) a/nebo jejich zákonní zástupci možnost se na ně obrátit a požádat o poskytnutí pomoci.

3 Školní poradenské centrum

Definice školního poradenského centra dle Věstníku MŠMT z roku 2005 (2) je následující: *Školní poradenské pracoviště spadá do oblasti poradenských služeb ve škole. Poradenské služby ve škole jsou obvykle zajišťovány výchovným poradcem, školním metodikem prevence, případně školním psychologem/školním speciálním pedagogem a jejich konzultačním týmem složeným z vybraných pedagogů školy.*

Školní poradenské centrum, někdy také nazývané jako školní poradenské pracoviště, není samostatnou organizační formou mající vlastní právní subjektivitu, což v praxi znamená, že podléhá hierarchii školského systému. Zodpovědnou osobou za poradenské služby je tedy v první řadě ředitel (případně jiná osoba, která byla ředitelem školy touto funkcí pověřena), který má na starosti kromě sestavení kvalifikovaného pedagogického sboru také jmenování pracovníků školního poradenského centra. Výše zmíněná osoba je odpovědná za vytvoření spolehlivého preventivního programu a podílí se na zajištění kvalitního výchovného poradenství. Základním pilířem školního poradenství je přítomnost výchovného poradce a školního metodika prevence. V posledních několika letech se nedílnou součástí poradenského programu mnoha škol stali i školní psychologové či speciální pedagogové. Uskutečnění fungujícího pedagogicko-psychologického poradenství závisí převážně na správné kooperaci mezi ředitelem školy a třídními učiteli, případně ostatními pedagogy.

Nejen práce pedagoga se odvíjí od jím předem stanovených osnov pro výuku daného předmětu, nýbrž i program speciálně – poradenského centra je každý rok aktualizován a následně předkládán řediteli školy ke schválení. Mezi stěžejní cíle školního poradenského centra patří hlavně:

- Vytvoření kvalitní primární prevence ve spolupráci se všemi subjekty školy.
- Vytvoření metodického zázemí pro stavbu a využití kvalitních metodických programů.
- Aplikace a kontrola účinnosti preventivních programů vytvořených školou.

- Sestavení a vytvoření vhodných podmínek pro integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a také pro žáky s různými sociálními a kulturními odlišnostmi.
- Včasné řešení problémů žáků nebo třídního kolektivu.
- Spolupráce s učiteli, rodiči a jinými rodinnými příslušníky při řešení problémů žáků (studijní výsledky, třídní klima, konflikty s pedagogy atp.).
- Zprostředkování metodických postupů učitelům při poskytování pomoci žákům.
- Zkvalitnění komunikace mezi rodiči a školou.

Dle §7 vyhlášky č. 72/2005 Sb. (3) se pedagogičtí pracovníci rozdělují podle náplně svých povinností do následujících dvou skupin:

- A. Poradenští pracovníci školy.
- B. Pracovníci, jež se podílejí na poradenských službách.

Mezi poradenské pracovníky školy jsou zařazováni výchovný poradce, metodik prevence (ti tvoří základní formu poradenské činnosti) a v některých školách jsou to také školní psycholog a/nebo školní speciální pedagog, kteří jsou financováni buď z vlastních zdrojů školy, nebo pomocí fondů a grantů Evropské Unie. Do řad pracovníků podílejících se na poradenských službách patří v první řadě třídní učitelé, dále pak metodici pro přípravu školního vzdělávacího programu a také učitelé (převážně ti, jež se věnují výuce různých typů výchov).

Mezi hlavní vykonávané činnosti pracovníků školního poradenského centra patří konzultování a řešení problémů žáků, jejich rodinných příslušníků (zákonných zástupců) a v neposlední řadě také učitelů. Co se nezletilých žáků týče, ve většině případů musí být pracovníkům ŠPC udělen souhlas jejich zákonného zástupce před poskytnutím jakýchkoli služeb. Výjimkou jsou případy, kdy by mohlo dojít k ohrožení zdraví žáka, a to jak tělesného, tak i duševního. Pracovníci jsou vázáni mlčenlivostí týkající se důvěrných informací o žácích,

vyplývající ze zákona č. 101/2000Sb. (4) o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Mimo něj se pedagogičtí pracovníci řídí také vyhláškou č. 116 z dubna roku 2011 (5), kterou se mění vyhláška č.72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních. Bližší informace týkající se výchovného poradce, školního metodika prevence, a školního speciálního pedagoga budou rozvinuty v následujících podkapitolách. Téma týkající se školního psychologa je, co se této práce týče rozsáhlejší, proto je mu věnována samostatná kapitola.

3.1 Výchovný poradce

Funkce výchovného poradce má v našich zemích vcelku dlouholetou tradici, první poradce se totiž na našich středních školách objevil již v 60. letech 20. století (6, s. 47-49). Jeho prvotní funkcí byla převážně pomoc s hledáním budoucí kariéry. Dle vyhlášky ministerstva školství České socialistické republiky o výchovném poradenství (7, s. 595-596) je výchovný poradce zodpovědný řediteli školy na niž působí, dále také příslušné pedagogicko-psychologické poradně, kterou je řízen z metodického hlediska. Náplň práce výchovného poradce je převážně výchovně poradenská, diagnostická, odborně metodická, informační, koordinační a evidenční (8).

3.1.1 Výchovně poradenská a diagnostická činnost

V případě potřeby výchovný poradce konzultuje se žáky a/nebo jejich rodiči (případně jinými zákonnými zástupci) veškeré možné postupy při řešení nejen výchovných a výukových problémů, nýbrž jakýchkoli problémů ovlivňujících správné komplexní fungování žáka. Zvláštní pozornost je věnována problémovým studentům v oblastech prospěchu, chování či nedostatečné podpory ze strany rodiny/zákonných zástupců. V případě podezření se také stará o zajištění diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb žáka příslušnou institucí. Po skončení každého klasifikačního období konzultuje výsledky a jejich možné příčiny s neprospívajícími studenty.

Další důležitou poradenskou funkcí je napomáhat řešení konfliktních situací. Jedná se především o konflikty mezi žáky, žáky a učiteli, ale také o spory mezi učiteli a rodiči. Mimo to je zodpovědný za sledování možného výskytu poruch učení u žáků a v případě diagnostiky takovéto poruchy předkládá veškeré možnosti řešení.

3.1.2 Odborně metodická činnost

Výchovný poradce odpovídá za zpracování přehledu metod, které jsou vhodně užívány k nápravě různých typů postižení. Vede přehled odborných termínů, jež jsou užívány pracovníky PPP a SPC, a jejich znalost je potřebná pro dostatečné porozumění zpráv poslaných z odborných pracovišť. Je tedy zodpovědný za další zdokonalování znalostí pedagogických pracovníků, aby všichni byli schopni řádně porozumět odborným termínům užívaných v poradenských službách. Zprostředkovává ostatním pedagogickým pracovníkům nové metody pedagogické diagnostiky. Z toho důvodu je nutné, aby se výchovný poradce dále vzdělával a účastnil se seminářů a akcí pořádaných školským úřadem, PPP, SPC i úřadem práce.

3.1.3 Informační a koordinační činnost

Hlavním bodem je informační činnost potřebná pro volbu dalšího studia či pro jinou přípravu na budoucí povolání žáka, pomoc s administrativními pracemi spojenými s volbou dalšího vzdělávání (vyplňování přihlášek) a také poskytování pomoci při problémech v aktuálním studiu. Výchovný poradce také poskytuje metodickou pomoc třídním i ostatním učitelům a to zejména v oblastech týkajících se budoucí profesionální orientace žáků, řešení problémů žáků, jež potřebují zejména intelektuální, sociální nebo hmotnou pomoc, či speciálního přístupu k žákům talentovaným a nadaným nebo k žákům se změněnou pracovní schopností. Samozřejmostí je, že se snaží dostatečně informovat nejen učitele a žáky, ale také jejich zákonné zástupce o činnosti a možnostech využití výchovného poradenství a o možnostech prevence výchovných i výukových problémů.

Hlavními koordinačními aktivitami je systematické dohlížení na vývoj žáků a jeho následné hodnocení společně s vytvářením podmínek pro zdravý sociální a psychický vývoj ve škole i v rodině.

3.1.4 Evidenční činnost

Neméně důležitou součástí profese výchovného poradce je vedení evidence veškerých jeho aktivit. Jeho povinností je písemně zaznamenat rozsah a obsah všech jeho činností, přehled navržených a realizovaných opatření tak, aby bylo v případě potřeby možné tyto dokumenty doložit. S tím úzce souvisí písemná evidence všech problémových a neprospívajících žáků. Mezi další činnosti výchovného poradce také patří zpracovávání osobní charakteristiky žáků, shromažďování odborných zpráv o žácích v poradenské péči a jejich zajištění v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů.

Dalším neméně důležitým úkolem výchovného poradce Střední školy logistiky a chemie Olomouc je, mimo výše uvedené, evidence a pravidelná kontrola plnění studijních povinností žáků, jimž byl schválen individuální vzdělávací plán.

3.2 Metodik prevence

Možnosti a pravomoci metodika prevence byly stanoveny ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních* (3), jež byla novelizována vyhláškou č. 116 z dubna 2011 (5). Hlavní náplní práce školního metodika je prevence sociálně nežádoucích jevů, jeho práci tedy můžeme klasifikovat do následujících činností: metodické, koordinační, informační a poradenské. Veškerá aktivita metodika prevence musí být řádně zaznamenána v dokumentaci.

3.2.1 Metodická a koordinační činnost

Hlavním bodem metodické a koordinační činnosti je preventivní program – jeho tvorba, realizace a kontrola. Dále pak uskutečňování aktivit, které se zaměřují na prevenci záškoláctví, všech typů zneužívání, závislostí, násilí a dalších sociálně patologických jevů.

Nedílnou součástí práce metodika je zajišťování dodatečné informovanosti pedagogických pracovníků o problematice sociálně patologických jevů a to nejen v třídním kolektivu. Mimo to koordinuje spolupráci školy s orgány státní správy a samosprávy, které se zabývají problematikou prevence sociálně patologických jevů a také řídí spolupráci s odbornými pracovišti (např.: poradenskými, terapeutickými, krizovými, apod.). V neposlední řadě shromažďuje odborné zprávy a informace a vede písemné záznamy o veškerých svých úkonech.

3.2.2 Informační činnost

Metodik prevence se stará o zajištění a následné předání informací týkajících se problematiky sociálně patologických jevů. Snaží se v problematice těchto jevů i nadále vzdělávat a získávat nové zkušenosti. Nedílnou součástí jeho práce je vedení a průběžné aktualizování databáze institucí spolupracujících se školou v oblasti prevence sociálně patologických jevů (patří sem zejména orgány státní správy a samosprávy, Policie ČR, orgány sociální péče, poradny, atp.), která slouží k doložení činnosti školního metodika prevence.

3.2.3 Poradenská činnosti

Jednou z hlavních aktivit metodika prevence je přímá spolupráce nejen se třídními učiteli a dalšími pedagogy, ale hlavně se samotnými žáky a jejich zákonnými zástupci. V případě potřeby jim pomáhá se zajištěním péče odpovídajícího odborného pracoviště. Podílí se na sledování všech rizikových faktorů, jež by mohly mít význam při rozvoji sociálně patologických jevů ve třídě, škole. V neposlední řadě se věnuje přípravě podmínek vhodných k integraci žáků s poruchami chování ve škole.

3.3 Školní psycholog

Posledním, avšak neméně důležitým členem školního poradenského centra je školní psycholog. V souvislosti s hlavním tématem této diplomové práce je školnímu psychologovi věnována samostatná kapitola vymezující nejen různé definice psychologa, ale také hlavní

náplň jeho práce (především se studenty), zákony, jimiž je povinen se řídit během vykonávání svého povolání, jeho vztahy s ředitelem školy, na které působí, vztahy s ostatními pedagogickými pracovníky a také práce s rodiči (či zákonnými zástupci) jeho klientů.

Školní poradenské centrum je pro mnoho studentů či jejich zákonné zástupce schůdným řešením jejich problému, jelikož působí přímo v místě školy. Mají nemalou výhodu oproti školním poradenským pracovištím – členové centra jsou totiž pro své klienty (studenty aj.) známými lidmi, což v jistých případech může být nápomocné.

4 Školní psycholog

Dle věstníku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy z roku 2005 (2) je školní psycholog nedílnou součástí školního poradenství. Ne každá (střední) škola (má svého školního psychologa. Hlavním důvodem je podle slov PhDr. Václava Mertina z Filozofické fakulty University Karlovy zvýšení ekonomických nákladů školy (9).

4.1 Definice školního psychologa

Podle www.britannica.com (10) se školní psycholog zabývá z velké části vzdělávacími posudky, psychologickými testy a poradenstvím studentů v základních a středních školách. Školní psychologové jsou vyškoleni v oblastech obecné, pedagogické a vývojové psychologie, v poradenství a dalších oborech.

The Free Dictionary (11) říká, že psychologové jsou vzdělávání v obecné psychologii, vývojové psychologii dětí a adolescentů, v jejich psychopatologii, učí se o různých praktikách práce s rodinou a jsou seznámeni s teorií osobnosti. Školní psychologové jsou školené osoby, jež mohou vytvářet psychologické posudky, poskytují poradenství, konzultace a řídí se etickými a právními kodexy své profese.

Zapletalová (12, s. 36 - 46) definuje školního psychologa jako osobu, jež zajišťuje chod školního poradenského centra a podílí se na tvorbě minimálního preventivního programu. Stejně jako ostatní členové školního poradenského centra, kterým je věnována předchozí kapitola, se i školní psycholog ve velké míře podílí na činnosti konzultační, poradenské, diagnostické, metodické a informační. Pracuje jak se žáky, tak i s pedagogy a rodiči.

V pedagogickém slovníku (13, s. 241) je školní psycholog definován jako psycholog, který prošel přípravou ve školní psychologii (pregraduální nebo postgraduální) a má pracoviště přímo ve škole. Jeho klientelu tvoří žáci, třídy, učitelé a rodiče. Jeho činnosti jsou nejen diagnostické a reedukační, ale zahrnují také intervenční zásahy přímo na půdě školy.

Výhodou školního psychologa oproti ostatním psychologům je znalost prostředí dané školy, může tedy zachytit problémy již v prvopočátcích a včas zasáhnout.

Jiné vymezení pojmu školního psychologa zní takto – školní psycholog je psycholog, který se od ostatních odlišuje tím, že poskytuje diagnostické a intervenční činnosti a psychologické poradenství ve vzdělávacích institucích (studentům, učitelům, rodičům), spolupracuje s dalšími odborníky na všech úrovních vzdělávacího systému. V mnoha zemích jsou školní psychologové definováni jako osoby, které poskytují služby pro studenty, jejich učitele a rodiny, zatímco v jiných zemích tento termín definuje akademické vzdělání v oboru pedagogické psychologie bez úmyslu připravit absolventy na budoucí poskytování služeb ve školních institucích.

Školní psycholog vytváří dokumentaci o svých činnostech v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů a etickým kodexem školního psychologa. Samozřejmostí je, že spolupracuje se specializovanými školskými a jinými poradenskými zařízeními, především tedy s pedagogicko-psychologickými poradnami, dále pak se zdravotnickými a sociálními institucemi a také se státními a soukromými organizacemi zabývajícími se péčí o děti a mládež.

Nedílnou součástí jeho práce je také komunikace s vedením školy, učiteli a žáky, případně jejich zákonnými zástupci.

Dle věstníku MŠMT z roku 2005 je školní psycholog *poskytovatel poradenských služeb spolu se školním metodikem prevence, výchovným poradcem, případně školním speciálním pedagogem a jejich konzultačním týmem složeným z vybraných pedagogů školy* (2). Je tedy nedílnou součástí školního poradenského centra a společně s výše zmíněnými pomáhá žákům či studentům s řešením problémů jakéhokoli původu. Na první pohled by se mohlo zdát, že tak jako je na všech školách zaměstnáván výchovný poradce, má své místo jisté i školní psycholog. Před tím, než jsem tuto práci začal vůbec psát, jsem rozeslal

dotazníky do mnoha střední škol ve všech krajích ČR. Tento dotazník² se v první řadě zabývá otázkou přítomnosti školního psychologa ve škole. Z mnoha středních škol mi napsali email, že školního psychologa (bohužel) nezaměstnávají,

NASP (*National Association of school psychologists*)³, což je americká asociace školních psychologů, definuje školní psychology jako jedinečně kvalifikované členy školních týmů, kteří rozvíjejí u studentů schopnost učení se a naopak učitelům napomáhají s rozvojem jejich výukových schopností. Uplatňují odborné znalosti v oblasti duševního zdraví, učení a chování, dále při pomoci dětem a mládeži uspět akademicky, sociálně, behaviorálně i emocionálně. Školní psychologové spolupracují s rodinami, učiteli, administrátory škol a dalšími odborníky, aby mohly vytvořit bezpečné, zdravé a podpůrné výukové prostředí, posilující propojení mezi domovem a školou.

4.2 Psychologové jako součást škol

Počátky české školní psychologie sahají do roku 1990, kdy byla založena Asociace školní psychologie ČSFR. Po rozpadu fungovala asociace nějakou dobu pouze na Slovensku a roku 1994 byla založena společná asociace Slovenské republiky a České republiky (14).

Nyní bývá školní psycholog součástí základních, zvláštních, středních a vyšších odborných škol – zájem o něj má své počátky již v 90. letech 20. století. Dle Zapletalové (15) na školách působí 100 až 120 psychologů a toto číslo se za poslední dobu moc nezměnilo a to i přes rozvoj informačních technologií, kdy si každý může snadno vyhledat, že školní přítomnost školního psychologa přímo v instituci školy má nepopíratelné výhody. Zapletalová uvádí nejčastější důvody, převážně je to absence organizačního a legislativního vymezení a finance. Častou nevolí, se kterou se můžeme setkat během řešení „nevýhod“ týkajících se přítomnosti psychologa přímo na půdě školy, je strach z odhalení tabuizovaných témat, tedy že psycholog zjistí až „příliš mnoho“.

² Viz příloha 1

³ Národní asociace školních psychologů USA

4.3 Legislativní vymezení práce školního psychologa

Kvalifikační normy týkající se práce školního psychologa, a také celého poradenského centra školy, jsou podrobně stanoveny zákonem č. 564/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (16)

Je všeobecně známou věcí, že psychologové se řídí zákonem o mlčenlivosti (17) a z toho důvodu je škola povinná zajistit psychologům vhodné prostory tak, aby nedocházelo k porušování zákona č. 101/2000 Sb. o ochranně osobních údajů a změně některých zákonů (4). Psychologové, a nejen školní, samozřejmě pracují s důvěrnými a také velmi citlivými informacemi, které jsou v souladu s výše zmíněným zákonem pečlivě uchovávány. Tyto prostory musí splňovat nejen platné hygienické a požární normy, ale měli by být také prostředím příjemným a vhodným pro poskytování psychologických činností.

Dle věstníku Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy z července roku 2005 je psycholog v souvislosti se zákonem č. 101/2000 Sb. o ochranně osobních údajů a změně některých zákonů povinen v případě rozvázání pracovního poměru zajistit předání dokumentace, veškerého vybavení a pomůcek (psychologické testy, diagnostické testy apod.) nově příchozímu odborníkovi nebo jiným pracovníkům školního poradenského centra.

4.4 Náplň práce školního psychologa

Z Vyhlášky 72/2005 Sb. *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních* a následně v její novele - *Vyhláška č. 116 ze dne 15. dubna 2011, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních* vyplývá, že školní psychologové mají za úkol včas rozpoznat jakékoli patologické jevy nebo učební problémy u žáků a navrhnout, a následně provést, nutná opatření k vyřešení zjištěných problémů (3,5).

I laické veřejnosti musí být jasné, že psychologem, a nejen tím školním, se nemůže stát každý. Tímto tvrzením však nemám na mysli vzdělání, které je pro toto povolání

samozřejmostí, nýbrž osobnostní rysy člověka, který se psychologem chce stát. I přesto, že někteří lidé vnímají psychology jako ty, kteří si v pracovní době pouze povídají se svými klienty a ještě za to berou peníze, většina lidí si snad uvědomuje složitost tohoto povolání a nutnost mít k vykonávání takovéto práce jisté předpoklady. Bázlivý, nemluvný člověk se těžko stane výborným psychologem.

Odborné kompetence psychologů se liší od těch pedagogických. V následujících několika podkapitolách bych rád nastínil základní pracovní náplň školního psychologa, a to z obecného pohledu. Není tedy v tuto chvíli důležité rozlišovat, zda psycholog působí na škole primárního či sekundárního stupně, jelikož se jedná o stejné, či téměř stejné úkoly.

4.4.1 Diagnostická činnost a depistáž

Na základních školách je školní psycholog přítomen zápisu dětí do první třídy, kde společně s ostatními členy ŠPC rozhodují o tom, zda je nový žáček dostatečně vyzrálý a připravený na uvedení do školního světa. Tato povinnost školním psychologům na střední škole odpadá, jelikož se předpokládá, že vlivem dostatečné intervence výchovných poradců na ZŠ došlo k adekvátnímu výběru střední školy. Rozhovor se školním psychologem tedy není nedílnou součástí přijímacího řízení sekundárních škol. Avšak i zde je role školního psychologa velmi důležitá. Jak je známé z praxe, často se žáci prvních ročníků středních škol potýkají s problémy ve výuce, což ne vždy znamená, že mají specifickou poruchu učení. Častou příčinou je například změna prostředí, nový kolektiv apod. V těchto případech je návštěva psychologa adekvátním řešením. Neméně důležitou součástí práce školních psychologů je také diagnostika nadaných a talentovaných žáků.

Z pohledu třídního učitele je jednou z hlavních aktivit psychologa ve školství zjišťování sociálního klimatu třídy. Pro dosažení co nejlepších výsledků jsou využívány různé metody, například screeningové a jiné dotazníky, ankety a podobně. K tomuto šetření dochází nejen při nástupu do prvních ročníků, ale v průběhu celého školního roku. S přechodem žáků

ze základní školy na střední může být spojeno mnoho potíží (začlenění se do nového kolektivu, noví učitelé, náročnost učiva, jiné metody výuky, atd.)

4.4.2 Poradenská činnost a intervence

Intervence je jednou z nejčastějších činností školního psychologa. Jeho práce je v mnoha aspektech společná s prací školního metodika prevence a výchovného poradce. Patří sem například kariérové poradenství žáků, prevence školního neúspěchu a vedení k jeho nápravě, problémy týkající se agrese, šikany, záškoláctví, výchovných problémů, dále pak péče o integrované žáky a sestavování jejich individuálního vzdělávacího plánu.

Školní psycholog se samozřejmě věnuje i problémům týkajících se interpersonálních vztahů – ty mohou být označeny jako hlavní předmět činnosti. Úkolem psychologa v těchto případech není nalézt bezprostřední řešení, nýbrž problémy řešit dlouhodobě. Pracuje se žáky jak individuálně, tak kolektivně v rámci třídy. Velmi často pracuje školní psycholog s celou třídou, aby mohl identifikovat rodiště určitého problému, a teprve poté pracuje samostatně s jednotlivými žáky. Individuálně se jim věnuje v případech, jež se většinou týkají osobních problémů žáků (rodinné, sexuální, studijní záležitosti apod..) Skupinově, tedy se třídou jako celkem, psycholog pracuje, týká-li se psychologova intervence vztahu mezi třídou a třídním či jiným učitelem, popřípadě vztahu žák - třídní kolektiv. V posledních několika letech, s růstem etnických rozdílů mezi žáky, je školní psycholog nucen řešit i multikulturní záležitosti. Samozřejmostí je i spolupráce se zákonnými zástupci žáků. Nutno podotknout, že psychologovo pole působnosti se rozšiřuje i k řešení problémů, kterými trpí pedagogičtí pracovníci školy.

4.4.3 Metodická práce a vzdělávací činnost

V některých případech se však role učitele a školního psychologa vymění. Každý učitel (především pak třídní učitel) by měl být schopen přebrat funkci psychologa, což je předurčeno jeho psychologickým vzděláním v rámci pedagogického modulu během

vysokoškolského studia, snažit se vyslechnout své žáky a pomoci jim. Na druhou stranu se i školní psycholog občas musí vžít do role učitele, převážně během krizových situací, kdy se stává „řídícím centrem“ pedagogického sboru a „učí“ a vede ostatní pedagogy ke správnému jednání a postupu řešení daného problému. Z těchto důvodů je samozřejmostí, že se školní psycholog účastní pedagogických porad.

Společně s ostatními členy školního poradenského centra koordinuje psycholog poradenské služby poskytované ve škole. Dle vyhlášky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 72/2005 Sb. se školní psycholog také podílí na přípravě přijímacího řízení na střední školy (3).

4.5 Metody a postupy práce školního psychologa

K tomu, aby se (nejen školní) psycholog mohl věnovat své hlavní aktivitě, tedy diagnostikování, využívá různé nástroje. Některé z nich byly vytvořeny právě školními psychology. Práce školního psychologa se od ostatních liší především tím, že diagnostikování žáka probíhá v jeho přirozeném prostředí a žák svého psychologa většinou zná.

Během diagnostikování si psycholog musí předem stanovit, co chce diagnostikovat, komu bude následně předávat informace a kdo bude s jeho závěry pracovat. Školní psychologové preferují screeningová šetření, dále pak klinické (explorační) metody a statické diagnostické metody.

Screening je metoda, která je využívána nejčastěji a to především díky nízké časové náročnosti. Jedná se o rychlý a přehledný sběr dat, k němuž jsou využívány různé diagnostické nástroje – pozorování, anketa, test nebo dotazník (18, s. 22).

Depistáž je ve školní psychologii prováděna převážně pro rychlé odhalení problematických jedinců, s jehož pomocí je možné zajistit včasnou intervenci (18, s. 22).

Extraspekce je definována jako nejpřirozenější diagnostický nástroj, který může být využíván v každodenní praxi, což je obrovskou výhodou školního psychologa, jelikož získává velké množství informací. Je zaměřená na přirozenou činnost žáků, chování, komunikaci (verbální i neverbální), reakce a interakce (18, s. 22).

Rozhovor je nejpoužívanější psychologická metoda vůbec. I přes svou přirozenost je velmi náročnou metodou a vyžaduje dokonalou přípravu. V psychologické praxi se můžeme setkat s rozhovorem diagnostickým, terapeutickým a výzkumným. Pro využití této metody je nutné připravit vhodné prostředí. Rozhovor by měl být také zdokumentován, buď písemně nebo pomocí audio- či videotechniky (18, s. 22).

Anamnéza využívá pro sběr informací především řízený rozhovor, ale v praxi jsou využívány i anamnestické dotazníky, jelikož jsou časově úspornější. Jedná se o získávání dat z předchozích období. Data jsou poskytována subjektivně, tedy přímo žákem, nebo objektivně od nejbližšího okolí. Anamnéza má několik podob podle typu informací, jež chce psycholog získat. Osobní anamnéza popisuje dosavadní vývoj žáka. Rodinná anamnéza sleduje situaci v rodině, její úplnost, kvalitu a styl výchovy, atd. Sociální anamnéza se zaměřuje na navazování vztahů s ostatními lidmi. Školní anamnéza sbírá data o studijních výsledcích žáka a jeho výchovných problémech. Dalšími typy jsou autoanamnéza, analýza spontánních produktů, analýza verbálního projevu, kresebné výtvořky a písemné projevy (18, s. 22).

Ankety představují jednoduchý způsob zjištění něčího názoru, postoje nebo určitého problému. Respondentům jsou předkládány formou dotazníku, ten si může každý psycholog připravit sám. Nejvyšší hodnotu mají odpovědi, pokud je anketa anonymní. V některých případech však může dojít ke skreslení informace vlivem použitých vulgarismů, recese, apod (18, s. 22).

Další používanou (subjektivní) metodou jsou **škály**. Ty jsou využívány převážně v případech, kdy psycholog potřebuje zjistit intenzitu problému, či jiného znaku. Škály bývají zpravidla číselné, slovní, grafické nebo kombinované (18, s. 22).

K posouzení schopností, dovedností, stavu nebo úrovně mohou psychologům sloužit různé typy **testů**, které byly k danému účelu sestaveny odborníky. Testy jsou využívány především pro zjištění kognitivních schopností, intelektu, stylů učení, dovedností, specifických poruch učení, atd (18, s. 22).

Dalšími používanými technikami jsou různé typy **projektivních metod, verbální metody, percepčně-vizuální techniky a expresivní projektivní techniky** (18, s. 22).

4.6 Školní psycholog a jeho vztah s ostatními subjekty školy

Tak jako se nový pedagog ve svých začátcích potýká se spoustou problémů, musí si i nový školní psycholog vydobýt své postavení. Velmi důležitou roli zde proto hraje ředitel školy, který by měl zajistit „hladký“ průběh začlenění psychologa do pedagogického sboru. Bohužel i přes snahu vedení školy mohou nastat mezi psychologem a pedagogem problémy plynoucí z nedostatečné akceptace psychologovi práce. Jejich příklady uvádím v kapitole rozebírající vztahy mezi učitelem a psychologem.

Učitelé a psychologové samozřejmě nepracují jen se sebou navzájem, ale hlavně se třídami a jednotlivými žáky. Zda žáci psychologa přijmou a budou ochotni s ním spolupracovat a vyjadřovat mu důvěru záleží především na osobnosti psychologa. Na druhou stranu dobrý třídní učitel, který má pozitivní vztah se svoji třídou, by měl psychologovi pomoci s přípravou půdy pro práci se žáky.

4.6.1 Vztah školního psychologa a ředitele školy

Ředitele uvádím na prvním místě záměrně, jelikož je hlavní osobou, která rozhodne o tom, zda na škole psycholog vůbec bude působit a je klíčovou osobou při jeho výběru.

Ředitel je tedy zodpovědný za poskytování poradenských služeb ve škole (jak uvádí většina dokumentů týkající se této problematiky).

Z praxe vyplývá, že existuje několik hlavních důvodů, které ředitele přesvědčí k zaměstnání školního psychologa. Jedním z nich je víra ve zlepšení stavu školy a řekněme, že i prestiže školy tím, že je ve škole přítomna osoba, která svými odbornými znalostmi bude schopna pomoci žákům s řešením jejich problémů a problémového chování, bude pomáhat učitelům při práci s těmito studenty a bude nápomocná všem kolegům při řešení pracovních i soukromých obtíží. Společně s třídními učiteli se postará o komunikaci s rodiči žáků a s ostatními členy školního poradenského centra vypracuje veškerá nutná opatření. Tak jako je ředitel nadřazený ostatním učitelům, je ve stejné pozici i ke školnímu psychologovi, avšak s tím rozdílem, že ve většině případů je ředitel laikem v oboru psychologie. Proto je nutné, aby si na začátku spolupráce jasně vymezili, jaké bude psychologovo pole působnosti a jaké bude mít pravomoci. Ředitel by měl být připraven i na možnost, kdy psycholog nebude schopen věnovat se určitému problému, například z důvodu nedostatečného vybavení školního pracoviště.

Osobnost psychologa, jeho odborné kompetence a um zapojit se do běžného života školy ovlivňují vytvoření kladného vztahu s pedagogickým sborem, se žáky a jejich zákonnými zástupci. Vztah mezi ředitelem a psychologem by měl být vřelý a kladný, jelikož bude klíčem k pozitivnímu přijetí mezi pedagogy. I proto je ředitel důležitou osobou v profesi psychologa.

4.6.2 Vztah školního psychologa s pedagogy

Přítomnost školního psychologa je v posledních několika letech běžným jevem na mnoha školách, učitelé tedy mají jisté informace o náplni a aspektech jeho práce i v případě, že na jejich škole žádný nepůsobí. Toto rozšíření psychologů do škol bylo zapříčiněno také

díky projektům VIP kariéra (2005 – 2007) a VIP kariéra II (2010 – 2015) (19), jejichž cílem je rozvoj integrovaného systému školních poradenských služeb a kariérového poradenství.

Kdykoliv se (třídní) učitel setká s problémem jeho žáků, má možnost se obrátit na pracovníky pedagogické poradny a spolu s nimi najít řešení – toto je běžný postup v případech, kdy škola nezaměstnává školního psychologa. Hlavním benefitem jeho prezence přímo ve škole je možnost ovlivňovat využít jeho práci přímo v tu chvíli, kdy je nutná.

Aby mohla takováto spolupráce dobře fungovat, je třeba, aby psycholog dobře znal aspekty učitelského povolání. Je tedy výhodou, když je psycholog zároveň i učitelem, protože v těchto případech ho ostatní učitelé uznají jednodušeji, jelikož je jejich kolegou, rozumí tedy jejich problémům a ví, jak to ve výuce chodí. Tento stav je však spíše výjimečným a z toho důvodu učitelé v některých případech neberou práci psychologa jako pomoc, ale spíše jako „zbytečného kolegu navíc“. Nevěří, že jim dokáže pomoci, jelikož nemá učitelskou praxi nebo v něj nemají důvěru.

Psycholog ve škole však nemusí být nápomocný pouze při řešení školních záležitostí a problémů týkajících se studentů, učitelů a jejich vztahů na pracovišti. Pokud to situace dovolí, měl by být schopen řešit i soukromé problémy pedagogů. Záleží však pouze na jeho rozhodnutí, zda to dovolí a zda bude schopen to „ustát“.

Při spolupráci s vyučujícími by se měl psycholog soustředit na správnou formulaci problému, tedy vyjadřovat se srozumitelně, aby nedošlo k mystifikaci, či špatnému pochopení ze strany pedagoga (tímto tvrzením bych se nerad jakkoli dotkl učitelů, nemám v úmyslu je dehonestovat, pouze tím chci zdůraznit, že ne všichni pedagogové jsou odborníky v psychologii a proto se nemusí orientovat v některých odborných termínech a metodách).

Během výuky se učitelé mohou setkat s různými problémy, které zrovna nespádají do pole jejich působnosti, a proto se při jejich řešení obrací na školního psychologa. Dle Brauna, Markové a Nováčkové (18) se jedná hlavně o následující obtíže:

- Studijní obtíže bez jasné etiologie.
- Problematické chování žáků.
- Neposlušnost ve třídě.
- Krizové situace ve třídě.
- problémy žáků, které vyžadují zvláštní péči.

Mimo výše uvedené sem patří také práce s nespolupracujícími rodiči nebo rodinnými příslušníky a spolupráce s jinými státními orgány, jako např. Policie nebo Orgán sociálně-právní ochrany dětí.

Velkým problémem, který mezi psychologem a učitelem může nastat – a bohužel k němu v reálném životě dochází – je nedostatečný respekt a profesionalita ze strany pedagogů. Jedná se především o pedagogy, kteří před žáky kritizují a dehonestují práci školního psychologa, přesvědčují je o jeho nadbytečnosti, řeší před kolektivem třídy citlivé informace, které se týkají někoho z žáků (jeho tíživá sociální či ekonomická situace apod.) nebo dokonce i ostatních pedagogů. Dalším příkladem potíží, se kterými se psycholog může setkat, je neochota pedagogů podporovat jeho práci a navazovat na ni.

4.6.3 *Vztah školního psychologa se žáky školy*

Je všeobecně známou věcí, že se školní psychologové věnují především žákům školy. Hlavním cílem spolupráce psychologa se žáky je vytvoření optimálních podmínek pro jejich bezproblémové fungování v procesu vzdělávání. Důležitým předpokladem pro správné fungování je navázání důvěrného vztahu mezi žákem a psychologem, což je mimo jiné podmíněno i osobnostními vlastnostmi psychologa (viz samostatná kapitola).

Jak již bylo řečeno, výhodou školního psychologa oproti jiným poradenským institucím je možnost jeho (téměř) každodenního přímého kontaktu se žákem. Může s ním tedy jednoduše pracovat opakovaně, dlouhodobě. Obvyklými důvody, proč se žák stane klientem, jsou nesnadné (rodinné, sexuální, školní, ...) situace. Obtížnost takovéto situace si

žák ani nemusí sám uvědomovat, může být diagnostikována psychologem, vyučujícím či kýmkoli jiným ze žákova okolí. Důležité je, aby žák souhlasil s intervencí psychologa a jeho následnými činnostmi.

Aby bylo možné úspěšně navázat spolupráci mezi žákem a psychologem, je důležitým faktorem způsob, jakým dojde k navázání kontaktu. Běžnými možnostmi známými z praxe jsou:

- Žák samotný vyhledá pomoc školního psychologa.
- Rodiče žáka se spojí se školním psychologem.
- Spolužák/kamarád žáka kontaktuje školního psychologa.
- Jiné odborné pracoviště informuje školního psychologa.
- Školní psycholog naváže kontakt se žákem/s jeho zákonnými zástupci na základě pozorování třídního klima.

4.6.4 *Vztah školního psychologa s kolektivem třídy*

Školní třída a práce s ní je nevyhnutelně spojena s činnostmi třídního učitele, který je předurčen k zajištění správného chodu třídy, k monitorování vztahů mezi jednotlivými žáky třídy a mezi nimi a učiteli. Třídní učitel však není vždy dostatečně kvalifikován k řešení určitých typů problémů, zde se dostává do hlavní role školní psycholog. Úkolem psychologa je pomocí rozličných psychologických metod a postupů diagnostikovat veškeré možné patologické jevy. Školní psycholog vede (nejen v případě potřeby) intervenční a diagnostická setkání s jednotlivými třídami. Mimo výše uvedené řeší se žáky i různá témata, která se týkají především:

- Chování žáků ve třídě i mimo ni a s tím související interpersonální a intrapersonální vztahy mezi žáky.
- Řešení mezilidských problémů.
- Problémy související se školním neúspěchem a jejich možné příčiny.

- Konflikty mezi učiteli a celým kolektivem třídy.

Takováto setkání školního psychologa se třídou mohou být připodobňována třídnickými hodinami, které jsou vedeny třídním učitelem. Hodiny vedené psychologem jsou však účinnější z hlediska diagnózy problémů vzhledem k jeho odbornému vzdělání a z něj vyplývajících schopností identifikovat možné budoucí problémy.

4.6.5 *Vztah školního psychologa s rodiči/zákonnými zástupci žáků*

Školní psycholog pracuje hlavně se žáky a jejich vyučujícími, rodina žáků tedy není předmětem práce psychologa. Vzhledem ke skutečnosti, že školní psycholog pracuje většinu času s nezletilými klienty, dochází často k jeho kontaktu s rodiči nebo zákonnými zástupci žáků. Tato setkání jsou většinou na bázi informativní, kdy v případě problému dochází k jeho popisu problematického chování žáka. Hlavním cílem takovýchto setkání je najít vhodné řešení problému.

Vhodnou příležitostí k seznámení rodičů se školním psychologem jsou třídní schůzky. Pokud se bavíme o střední škole, jedná se o informativní třídní schůzky prvních ročníků při nástupu žáků na novou školu. Zde by měl opět správně zafungovat třídní učitel, který by měl zajistit představení psychologa rodičům.

Aby mohl psycholog vykonávat své činnosti, je třeba, aby dobře věděl, kdo je zákonným zástupcem jeho klienta (ne vždy je to osoba, která se o dítě stará), znal rodinné poměry a měl veškeré kontaktní údaje. Z vlastní zkušenosti vím, že se o žáka mohou starat například prarodiče nebo sourozenci jednoho z rodičů. Zde je tedy na místě spolupráce s třídním učitelem, který je o těchto skutečnostech dobře informován.

Ideálním případem je, když jsou rodiče ochotni spolupracovat, docházejí na pravidelné konzultace, podílejí se na navrhování nových opatření a postupů řešení. Existují ovšem i případy, kdy rodiče spolupracovat nemohou (vzhledem ke špatnému zdravotnímu stavu, jsou ve výkonu trestu,...), což poněkud stěžuje situaci. Vůbec nejsložitější je spolupráce s rodiči,

kteří o ni zájem nemají a nemají snahu se s psychologem setkat. Zde musí zapracovat osobnostní rysy psychologa a jeho schopnost navázat kontakt s prvotně nepřístupnými rodiči.

Velmi častým jevem jsou komunikační manévry rodičů, jimiž se snaží vyhnout spolupráci, očistit jednání svého dítěte, popřít jejich selhání atd. Braun (18) jmenuje nejběžnější z nich:

- Nemáte rádi mé dítě.
- Zasedli jste si na něj.
- Ublížíte mu.
- Nerozumíte individualitě mého dítěte.
- Může za to někdo jiný.
- Doma nic takového nedělá.
- Nevím, co mám dělat, nemám na to čas.
- Vy jste odborník.
- Vy ve škole musíte změnit přístup.
- Je ovlivňován/a svými spolužáky.

Školní psycholog i třídní učitel se ve své praxi často setkávají s rodiči, s nimiž je vzhledem k patologickým rysům jejich osobnosti, velmi těžká spolupráce (pokud k ní vůbec dojde). Martincová (tamtéž) definuje šest různých typů rodičů: úzkostně-agresivní, narcistně-agresivní, bezohledně-agresivní, úzkostný, pedanterní a osobnost s histrionskými rysy. Ať už spadá rodič do kterékoli ze zmíněných kategorií, vyžaduje profesionální přístup, trpělivost a unikátní způsob řešení. Dalším ovlivňujícím faktorem je výchovný styl rodiny.

Školní psychologové dodržují stejná pravidla jako ostatní psychologové, to znamená, že nesmí pracovat se žáky, pokud nemají písemný informovaný souhlas rodičů. O jeho získání se většinou starají třídní učitelé, kteří jej rozdají rodičům při prvních třídních schůzkách.

Je jasné, že odborné znalosti a psychologické kompetence (ač jsou velmi důležité) nejsou jedinými aspekty, které z psychologa dělají výborného psychologa. Práce školního psychologa nemůže fungovat dobře, pokud nebudou fungovat jeho vztahy s klienty, jejich zástupci, vedením školy a pedagogy. Psycholog by měl mít takovou osobnost, která dokáže ostatní subjekty přesvědčit, že je odborníkem ve své práci, že mu mohou důvěřovat a nemusí se strachovat obrátit se na jeho osobu s problémem jakéhokoli typu.

5 Třídní učitel

Každý z nás si pod tímto pojmem vybaví svého oblíbeného třídního učitele, někdo i toho méně oblíbeného. Pracoval s námi minimálně jeden školní rok, byl s námi na základní škole, ale i na té další (sekundárního typu). Hodnotil chování, dohlížel na pořádek ve třídě, kontroloval omluvenky, v případě nouze kontaktoval rodiče a dělal mnoho dalších činností. V tom dobrém případě jsme s ním zažili i spoustu příjemných zážitků během mimoškolních aktivit, jako byly různé výlety a exkurze. Myslím si, že téměř každý by dokázal definovat pojem „třídní učitel“ a to právě díky výše zmíněnému – snad každý se s ním během života setkal.

První myšlenku třídního učitele uvedl ve své Velké didaktice Jan Ámos Komenský, který navrhoval, aby jednu třídu vedl jeden učitel. Připodobňoval toto tvrzení vztahu Slunce – Země, kdy Slunce vůči Zemi vykonává spoustu činností a je „řídícím centrem“ (20, s. 165).

5.1 Definice třídního učitele

Průcha, Walterová a Mareš (13) definují třídního učitele jako osobu, která organizačně řídí a výchovně vede kolektiv žáků ve třídě, koordinuje vychovatelskou a vzdělávací činnost učitelů vyučujících v dané třídě a v neposlední řadě spolupracuje s rodiči žáků. Vede pedagogickou dokumentaci a provádí administraci ve třídě.

Dle Janíčkové (21) se třídní učitel odlišuje od řadového učitele tím, že je zodpovědný za svoji třídu, navrhuje výchovná opatření, snížené známky z chování, úzce spolupracuje s rodiči nebo jinými zákonnými zástupci žáků a je hlavním činitelem výchovně-vzdělávací práce ve své třídě. Mimo výše uvedené spolupracuje s výchovným poradcem, školním psychologem, metodikem prevence, speciálním pedagogem, sociálním pracovníkem, s pedagogicko-psychologickou poradnou a samozřejmě s učiteli, kteří v jeho třídě učí.

Odborně bývá třídní učitel popisován jako pedagogický pracovník jmenovaný do funkce ředitelem školy a plnící veškeré povinnosti vyplývající z popisu jeho práce.

Hermochová (21) popisuje třídního učitele jako styčný bod mezi rodinou, žákem a vedením školy.

Odlišnost třídního učitele od řadových učitelů je stanovena i jejich umístěním v odlišné platové třídě, kdy je třídní učitel, dle metodického výkladu k odměňování pedagogických pracovníků a ostatních zaměstnanců škol a školských zařízení a jejich zařazování do platových tříd podle katalogu prací z roku 2013, považován za vykonavatele specializované metodologické a psychologické činnosti.

5.2 Osobnost třídního učitele

Předpokladem k vykonávání práce (třídního) učitele není pouze úspěšné zakončení studia na vysoké škole, nýbrž i jeho osobnost. Pozice třídního učitele, stejně jako školního psychologa, vyžaduje jisté vlastnosti, rysy, nutné ke správnému zvládnutí náročnosti obou povolání. Toto povolání vyžaduje jisté profesní kompetence a vrozené osobnostní kvality. Během školních let se snad každý setkal s učitelem, jehož vědomosti přesahovali naše chápání, avšak jeho pedagogická osobnost byla této úrovni na míle vzdálená. Vliv osobnosti učitele, aniž by si to možná někteří učitelé uvědomovali, má dalekosáhlé důsledky na vývoj a chování žáka. Proto je důležité, aby si učitelé uvědomovali svoji schopnost „páchat škody“ ve vývoji žáka (22).

Píšová a Černá (21) rozlišují následující osobnostní rysy (třídního) učitele:

a) Obecné:

- emocionální kvality,
- volní kvality,
- intelektuální kvality,
- sociální dovednosti,
- úroveň sebepoznání,
- schopnost sebeřízení.

b) Profesně orientované:

- rozhodovací schopnosti,
- prevence konfliktů,
- reflektivní dovednosti,
- schopnost sebehodnocení a seberegulace,
- vyrovnávání se s neúspěchem,
- vztah k profesním hodnotám,
- ...

Je obvyklé, že žáci po příchodu do prvního ročníku na střední škole netrpělivě očekávají příchod nového třídního učitele, na druhou stranu jsou většinou plni nervozity, jelikož nového učitele předem neznají a neví, co mohou očekávat. V dnešní moderní době mohou nově příchozí studenti kontaktovat stávající studenty školy, na kterou mají nastoupit, a zjistit si od nich informace o tom, jaký jejich budoucí třídní je. I přes tuto možnost nemohou vědět, co by měli od nového učitele očekávat. Při prvním setkání se svoji novou třídou by měl třídní učitel využít jejich zvýšené pozornosti jeho osobě k upevnění své pozice.

Třídní učitel by měl být schopen předvídat chování svých žáků, což mu pomůže při tvorbě pravidel třídy. Neverbální komunikace je dalším pomocníkem při práci třídního učitele. Řeč jeho těla mnohdy nahradí lecjaký slovní příkaz.

Nejdůležitější vlastností třídního učitele je férovost. Je běžné, že někteří studenti jsou učitelům bližší než ostatní, nikdy by to však nemělo ovlivnit jejich jednání. Všichni učitelé by se měli řídit příslovím „na každého stejný metr“.

Další vlastností, jež by měl správný třídní učitel mít, je důvěryhodnost. Součástí práce třídního učitele je i psychologická činnost. Vzhledem k rozmanitosti zázemí, ze kterých jednotliví studenti pochází, mohou nastat problémy různého původu. Třídní učitel by měl mít všechny informace týkající se sociálního zázemí svých studentů, rodinných vztahů apod..

Budou-li žáci svému třídnímu důvěřovat, budou ochotni s ním konzultovat své problémy a zvýší se tím šance k jejich vyřešení či zmírnění jejich následků.

Holoušková (20, s. 175) uvádí, že třídní učitel by měl být také důsledný, pečlivý, komunikativní, pozitivní, přátelský, nápomocný, zajímavící se o své studenty, čestný, zásadový, trpělivý, laskavý, ohleduplný, přímý, držící své slovo aj.

5.2.1 Pedagogické kompetence

Pedagogické kompetence jsou společně se specifickými schopnostmi, dovednostmi a vědomostmi součástí pedagogické způsobilosti (23, s. 22). V různých publikacích se setkáme s odlišným rozdělením a zařazením pedagogických kompetencí a mnohdy bývají stírány rozdíly mezi kompetencí a způsobilostí.

Dle Piřhy a Heluse (24, s. 19-24) jsou pedagogické kompetence shrnuty do následujících způsobilostí:

- způsobilost účinně žáky motivovat,
- způsobilost reflektovat účinky své osobnosti a svého jednání s žáky na jejich učení a klima ve třídě,
- způsobilost pracovat s různorodou populací žáků,
- způsobilost interpretovat příčiny kázeňských problémů a schopnost realizovat jejich řešení,
- způsobilost praktikovat žákům jejich hodnocení,
- způsobilost kooperovat s ostatními učiteli,
- způsobilost jednat a získat je pro spolupráci atd.

Do jiných skupin rozděluje kompetence učitele Švec (25, s. 22)

a) Kompetence k vyučování a výchově:

- psychopedagogické kompetence,

- komunikativní kompetence,
- diagnostické kompetence.

b) Osobnostní kompetence:

- odpovědnost učitele za svá rozhodnutí a za jejich důsledky,
- tvořivost,
- flexibilita,
- schopnost empatie,
- autenticita,
- sebeakceptace, aj...

c) Rozvíjející kompetence:

- adaptivní kompetence,
- informační kompetence,
- výzkumné kompetence,
- sebereflektivní kompetence,
- autoregulační kompetence.

5.2.2 *Profesní kompetence*

Profesní kompetence představují soubor schopností, dovedností, postojů a návyků typických pro práci učitele. Vyjadřují schopnost adekvátního jednání učitele očekávaného veřejností a rodiči. (26, s. 20-23).

Dle Píšové a Černé (21) jsou profesní kompetence rozděleny následovně:

a) Příprava a plánování:

- plánování aktivit,
- plánování vyučovací jednotky,
- užívání mezipředmětových vztahů.

b) Organizace procesů výuky:

- efektivní zvládnání jednotlivých fází výuky,
- používání vhodných vyučovacích strategií a technik,
- efektivní komunikace,
- podpora iniciativy žáků,
- individuální přístup k žákům.

c) Řízení třídy:

- vytváření prostředí podporující procesy učení,
- motivační a stimulační dovednosti,
- udržování kázně.

d) Hodnocení pokroku žáků:

- monitorování práce žáků v hodině,
- využívání různých možností hodnocení,
- testování.

e) Diagnostické dovednosti:

- schopnost identifikovat a reagovat na individuální potřeby žáků,
- schopnost určení příčiny problémů žáků v učení.

f) Profesní učitelské dovednosti:

- znalosti v oblasti předmětové a schopnost zprostředkovat je žákům,
- pedagogicko-psychologické znalosti.

g) Administrativní dovednosti:

- práce s pedagogickými dokumenty (třídní kniha, katalog, omluvné listy, tematické plány,...).

Jiné rozdělení profesních kompetencí uvádí Klapal (26, s. 21 - 22):

- a) odborně předmětová kompetence,
- b) psychodidaktická kompetence,

- c) komunikativní kompetence,
- d) organizační a řídicí kompetence,
- e) diagnostická a intervenční kompetence,
- f) poradenská a konzultativní kompetence,
- g) sebereflexivní kompetence.

Mimo pedagogické a profesní kompetence by měl každý (třídní) učitel prokázat i profesionální kvalifikace. Holoušová (20, s. 170-172) uvádí následující:

- diagnostické schopnosti,
- didaktické schopnosti,
- pedagogická expresivnost,
- konstruktivní schopnost,
- výrazové schopnosti,
- organizační schopnosti,
- pedagogická autorita,
- komunikativní schopnosti.

Práce třídního učitele vyžaduje také klíčové kompetence v obecné rovině.

Hermochová (21, s. 6) jmenuje následující:

- kompetence ke komunikaci a práci,
- kompetence k řešení problémů a tvořivost,
- kompetence k samostatnosti a výkonnosti,
- kompetence k odpovědnosti a spolehlivosti,
- kompetence k myšlení a učení,
- kompetence ke zdůvodnění a hodnocení.

I přesto, že rozdělení jednotlivých kompetencí a osobnostních rysů (třídního) učitele se liší dle autorů, je jisté, že profesní kompetence patří mezi základní předpoklady k výkonu práce učitele a jeho kvalifikaci. Důležitou roli při výkonu práce učitele hrají také jeho osobnostní kvality ovlivňující jak výkon jeho povolání, tak jeho pedagogickou autoritu.

5.3 Práce třídního učitele

Práce třídního učitele se pohybuje v několika rovinách. Učitel má dvě základní povinnosti – tedy učit (předměty, které jsou, v lepším případě, spojeny s jeho aprobací) a vychovávat žáky. Třídní učitel musí kromě vyučování provádět mnoho dalších činností, které jsou s třídnictvím úzce spojeny.

V následujících podkapitolách uvádím přehled základních činností, jež jsou běžnou pracovní náplní třídních učitelů. I přes to, že množství úkonů, které musí třídní učitel plnit oproti řadovým učitelům je vysoké, z vlastní zkušenosti mohu říct, že finanční odměna za třídnictví není zrovna vysoká.

5.3.1 Třídní dokumentace

Každý den by měl třídní učitel zkontrolovat správnost údajů v **třídní knize**, během roku musí být pravidelně aktualizovány údaje v **třídním výkazu**, v **katalogových listech** a v **osobních listech**. Běžně se třídní učitelé setkávají také se **studentským průkazem/žakovskou knížkou** a **vysvědčením**. V některých případech musí vyplnit také **záznam o školním úrazu a hlášení o pojistné události**.

Třídní kniha

Práce s třídní knihou patří k těm každodenním a časově náročným úkolům, se kterými je činnost třídního učitele úzce spjata. Moderní doba počítačů usnadňuje práci třídního učitele díky elektronické třídní knize a elektronickým programům k zapisování známek. Tento program má své zastánce i odpůrce. Pozitivem je, že již nemůže dojít ke ztrátě třídní knihy,

což není zrovna příjemná věc, která třídního učitele stojí spoustu času (přepisování třídní knihy). Výhodou této formy třídní knihy je také její přehlednost a přístupnost rodičům.

Třídní učitel je tedy zodpovědný za vedení třídní knihy (ať už elektronické nebo papírové) a za správnost údajů, které jsou v ní uvedeny. Musí kontrolovat zápisy hodin učitelů vyučujících v jeho třídě, případně zajistit jejich doplnění. Pomocí třídní knihy kontroluje a pracuje s absencí žáků (omlouvání, neomluvené hodiny, poznámky v třídní knize, pozdní příchody, atd.). Při zjištění záškoláctví kontaktuje zákonné zástupce a provádí příslušná opatření.

Třídní výkaz

Další složkou třídní dokumentace je třídní výkaz. V hlavičce úvodního listu výkazu je uveden obor vzdělání, jeho kód a zaměření, školní rok a třída, které se výkaz týká, dále pak forma vzdělávání, datum předání vysvědčení v obou pololetích a podpis učitele stvrzující shodu vysvědčení s třídním výkazem. Výkaz musí být podepsán třídním učitelem a ředitelem školy a musí být označen razítkem školy. Veškeré záznamy vede a změny provádí třídní učitel. Výkaz obsahuje seznam žáků a datum jejich nástupu do školy či jejich odchodu. Seznam tedy musí být řádně aktualizován. Dále je ve výkazu uveden seznam předmětů vyučovaných v daném pololetí, kde každý z vyučujících stvrdí svým podpisem, že provedl klasifikaci uvedeného předmětu.

Katalogový list

Za aktualizaci katalogových listů odpovídá také třídní učitel. Školy využívající elektronickou třídní knihu mají tu výhodu, že součástí programu jsou i elektronické katalogové listy. Obsahují záznamy týkající se veškerých výchovných opatření, jsou tedy kompatibilní se záznamy s pedagogických rad. Katalogové listy obsahují podrobné informace o žácích, jejich rodičích, případně jiných zákonných zástupcích. Jedná se o veškeré osobní informace (matrika studenta – jméno, příjmení, rodné číslo, adresa, státní příslušnost, číslo

občanského průkazu, kontakty a údaje o rodičích nebo jiných zákonných zástupcích; třída, obor studia, opravné zkoušky, výchovná opatření, známky, individuální vzdělávací plány, katalogové číslo, jméno třídního učitele), soupis předchozího vzdělávání, specifické vzdělávací potřeby, zdravotní či sociální znevýhodnění a jiné (např.: Souhlas s orientačním testováním na přítomnost alkoholu a omamných psychotropních látek, Souhlas s činností školního psychologa, Souhlas se zpracováním osobních údajů). Součástí katalogového listu je také výpis známek z předmětů pro každé pololetí všech ročníků a sumarizace celkového prospěchu, průměrného prospěchu, celkového počtu zmeškaných hodin, počtu neomluvených hodin a soupis dat, kdy došlo k předání vysvědčení pro jednotlivá pololetí.

Osobní list žáka

Osobní list žáka je tištěný dokument (na rozdíl od Katalogového listu vedeného pomocí programu *Bakaláři*). V osobních listech jsou opět uvedeny údaje z matričních knih, sloužící třídnímu učiteli v případě jejich potřeby, plus informace na víc. Najdeme v něm tedy jméno a příjmení, datum narození a rodné číslo, místo a okres narození, národnost a státní příslušnost, číslo občanského průkazu, název zdravotní pojišťovny, číslo mobilu a email, trvalé bydliště, kontakt na zákonného zástupce 1 a 2 (jméno, příjmení, trvalé bydliště, adresa zaměstnavatele a telefon do zaměstnání, povolání, email, telefonní číslo), kontakt na ošetřujícího lékaře (jméno a příjmení, adresa, telefon), zdravotní omezení žáka, případné uvolnění žáka z tělesné výchovy, informace o dojíždění (odkud, v kolik a čím) a zda je žák ubytován na domově mládeže (internátu).

Studijní průkaz

Studijní průkaz pro střední školy je jakousi žákovskou knížkou, která je používána na základních školách. Slouží ke vzájemnému písemnému styku mezi pedagogy a rodiči, či jinými zákonnými zástupci. Některé studentské průkazy obsahují i stránky pro zápis známek, studenti si však do něj známky většinou zapisují sami, takže nejsou zcela relevantní. Na školách, kde používají elektronický zápis známek, tato možnost odpadá, průkaz pak tedy

slouží převážně jako omluvný list. Další část průkazu je věnována sdělení rodičům. Každá střední škola si vzhled studijního průkazu může přizpůsobit svým požadavkům, například otištěním loga na první stranu. Na zadní straně bývá otištěna tabulka pro rozvrh hodin.

Vysvědčení

Vysvědčení je žákům předáváno dvakrát ročně, tedy na konci každého pololetí. Mimo hodnocení z jednotlivých předmětů musí hlavička vysvědčení obsahovat identifikační údaje žáků (jméno, příjmení, datum narození, rodné číslo, místo narození, státní občanství a číslo v třídním výkazu) a také údaje o škole (název a adresu školy, obor vzdělání – jeho kód a název, zaměření, název školního a vzdělávacího programu, školní rok, formu vzdělávání, třídu a IZO). Na zadní straně je uveden seznam splněných nepovinných předmětů a jejich hodnocení, počet zameškaných (omluvených a neomluvených hodin), celkové hodnocení, datum předání a podpisy třídního učitele a ředitele/ředitelky školy, ve spodní části je uvedena stupnice hodnocení).

Záznam o školním úraze

Tento dokument slouží k záznamu úrazu, ke kterému došlo během vyučování na půdě školy, nebo během školní akce mimo budovu školy. V hlavičce formuláře musí být uvedeny informace týkající se školy (název, sídlo, identifikační číslo, typ školy) a samozřejmě následující informace týkající se žáka:

- jméno a příjmení,
- datum narození,
- třída, ročník,
- místo trvalého pobytu zraněného,
- jméno, příjmení a místo trvalého pobytu zákonného zástupce.

Nejdůležitější částí záznamu o úrazu žáka je přesný popis události a zranění žáka.

K tomu slouží jednotlivé kolonky formuláře:

- datum, čas a místo úrazu,
- datum, čas a způsob vyrozumění zákonného zástupce,
- zdravotnické zařízení, kdy byl zraněný ošetřen, případně léčen,
- zda byl úraz smrtelný (pokud ano, uvádí se čas úmrtí),
- popis události,
- zraněné části těla,
- předpokládaná příčina úrazu,
- zda došlo k zavinění cizí osobou,
- věc, kterou bylo zranění způsobeno,
- preventivní opatření, které mělo úrazu předejít a bylo školou nebo školským zařízením přijato v době před úrazem,
- druh činnosti (vyučovací hodina, přestávka, praktické vyučování/praxe, tělesná výchova, exkurze, školní výlet, atd.),
- ovlivnění úrazu či jeho způsobení jinou osobou (jméno, příjmení, místo trvalého pobytu),
- spolupůsobení přírodních živlů nebo zvířat,
- jméno, příjmení a podpis svědků,
- datum sepsání záznamu,
- jméno, příjmení a funkce osoby vykonávající dozor v době úrazu,
- podpis zraněného (pokud to jeho stav umožňuje),
- jméno, příjmení, podpis vedoucího zaměstnance a razítko,
- datum aktualizace, poskytnutí náhrady za bolest, poskytnutí za ztížení společenského uplatnění, zda se jednalo o smrtelný úraz a kdy došlo k úmrtí.

Hlášení o pojistné události

Formulář hlášení o pojistné události se vzhledově liší v závislosti na typu pojišťovny, základní informace, které musí být uvedeny, jsou však identické. Jedná se o údaje o pojištěném, údaje o poškozeném a údaje o úrazu, případně přílohy (záznam o úrazu, lékařské posudky apod.). Uvádí se datum vypsání hlášení a vše musí být stvrzeno podpisem a razítkem pojištěného (organizace).

Veškerá třídní dokumentace musí být pravidelně aktualizována (mimo hlášení o pojistné události a záznamu o školním úrazu). Správnost údajů stvrzují zletilý žáci svým podpisem, nezletilým žákům správnost potvrzují zákonní zástupci.

5.3.2 Výuka lidských práv

Škola, společně s rodinou, by měla předávat žákům také znalosti lidských práv a naučit je tato práva respektovat. Většinou jsou tomuto tématu věnovány části třídnických hodin. Žáci by si měli uvědomovat svá práva a naučit se vážit si jich, chránit si je. Osvojí si tak důležitost lidské důstojnosti. Dle Mészárošové (21) je cílem samozřejmě vzdělání v oblasti lidských práv a rozvoj následujících dovedností:

- schopnost naslouchat druhým,
- tvorba morální analýzy,
- komunikace a řešení problémů,
- aktivní podílení se na ochraně lidských práv.

Jelikož je výchova lidských práv neoddělitelnou součástí výchovné-vzdělávacího procesu a v učebních plánech škol jim není věnován samostatný předmět, je třídnická hodina vedená třídním učitelem příležitostí, kde žákům předložit témata týkající se lidských práv.

Nedílnou součástí práce třídního učitele je vedení jeho třídy. Třídní management je složitým úkonem vyžadujícím mnoho znalostí, proto mu věnuji samostatnou podkapitolu.

5.4 Management školní třídy

Jak napovídá samotný název, jedná se o vedení, řízení třídy. Slovo management pochází z anglického slovesa *to manage*, řídit, ovládat. Management třídy úzce souvisí s klimatem třídy a patří mezi nejnáročnější činnosti třídního učitele, kdy vede žáky ke spolupráci s učiteli, motivuje ke kázni a učení. Důležité je, aby učitel zvolil vhodnou strategii a využil své pedagogické kompetence (13, s. 207).

Dle Kasíkové (27) můžeme management třídy popsat jako vytvoření příznivých podmínek pro zapojení žáků do třídních aktivit.

Jde tedy o celkové působení učitele (hlavně třídního) na třídu, který pozoruje vývoj vztahů ve třídě a pomáhá s řešením problémů. Třídní management je často označován klíčovou činností třídního učitele. Pro toto působení je důležité, aby třídní učitel získal důvěru svých žáků. Vzhledem k počtu lidí ve třídě ji můžeme označit jako malou sociální skupinu a každá skupina je charakterizována určitými znaky a atmosférou, která je označována jako klima třídy.

Pedagog – především tedy třídní učitel – je řídicím prvkem při vedení třídního kolektivu, bývá proto označován jako manažer školní třídy. Tato funkce samozřejmě není snadná, a proto je nutné, aby se třídní učitel vyznačoval jistými kompetencemi (viz kapitola 5.2 Osobnost třídního učitele). Výuka jako hlavní činnost pedagoga není tou nejtěžší prací, kterou je povinen vykonávat, je to management třídy.

Úspěchem k vytvoření pozitivního třídního klima je podle Spilkové (28) třídní učitel a jeho osobnostní a pedagogické rysy, jeho přístup a vztah k žákům i způsob hodnocení, který požívá.

5.4.1 *Klima třídy*

V Pedagogickém slovníku je klima třídy definováno jako *sociálněpsychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálněemocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě.*

V praxi můžeme říci, že školní klima představuje postoje, chování a reakce žáků na dění ve třídě (29). Typickým znakem klimatu třídy je, že není jednotné, je totiž ovlivněno nejen momentální stavem a naladěním žáků a učitele (vlivem zdravotního stavu, psychického stavu, aj.), ale také odlišností osobností jednotlivých žáků. Ze zkušenosti nejen mých, ale i mých kolegů učitelů je jisté, že každá třída reaguje na totožnou hodinu zcela jinak. Společně s rodinou, je školní třída velmi důležitá pro rozvoj žákovy osobnosti a jeho vývoj.

Třídní klima je většinou rozdělováno do dvou kategorií – **pozitivní** a **negativní** (30). Pozitivní klima se vyznačuje sbližováním učitele se žáky, čímž přispívá k vytvoření kvalitních podmínek výuky a k plnění požadavků. Dochází také k pozitivnímu psychosociálnímu vývoji a žák získá pozitivní zkušenosti, které si odnese do budoucího života. Pozitivní třídní klima navíc přispívá ke zvyšování výkonů žáků při práci, ta je totiž více baví, než ve třídě s negativním hodnocením třídního klimatu, které většinou vede ke ztrátě motivace.

Mezi znaky pozitivního klimatu třídy patří (31):

- sociálně integrační výchovný přístup učitele,
- povzbuzování,
- věcná a tvořivá atmosféra,
- motivovanost učitele i žáků,
- efektivní organizovaná práce,
- čas a klid na práci,
- jasná pravidla,

- otevřená komunikace,
- společné cíle,
- tolerance.

Mezi nejčastější znaky negativního klimatu třídy patří (31):

- autoritativní přístup učitele,
- převaha kritiky,
- nepříliš tvořivá atmosféra,
- přílišná organizovanost/chaos,
- spěch,
- nejasná pravidla,
- nepohoda,
- rivalita a nepřátelské vztahy,
- škodolibost při neúspěchu,
- přítomnost rušivých vlivů,
- jednostranné upřednostňování potřeb,
- intolerance, atd.

Do klimatu třídy se také promítá způsob, jakým třídní učitel vede svoji třídu. Mezi základní styly vedení patří autoritativní styl, liberální styl a demokratický styl (26, s. 16 – 17)

1. *Autoritativní styl* – učitel řídí třídu výhradně pomocí příkazů, je striktní a jasně vymezuje, co se smí/nesmí. Po žácích vyžaduje dodržování specifických norem chování. Výkony žáků, jež jsou pod vedením učitele užívajícího autoritativní styl výuky, bývají sice lepší než u ostatních, třídní klima je však v těchto případech negativní.
2. *Liberální styl* – učitelův přístup je v tomto případě spíše laxní, jelikož učitel neprosazuje svoji pozici, autoritu. Třída není nijak řízena, vedena, což vede

k vzniku negativního klima třídy, jelikož je poznamenané bezmocností a rozrušením jak žáků, tak učitele.

3. *Demokratický styl* – je založen na rovnocenném a rovnoprávném postavení osobností žáka a učitele, sociální interakce a postavení jsou však dodržovány. Učitel je v takovém případě rádcem, facilitátorem, vzorem. Výsledky žáků bývají dobré, třídní klima je pozitivní.

Klima třídy úzce souvisí se schopností učení, jakmile je klima nekvalitní, negativně to ovlivňuje žakovu osobnost i jeho schopnosti učit se. Třídní učitel hraje ve vytváření třídního klimatu velkou roli společně s pracovníky školního poradenského centra (školní psycholog a výchovný poradce) a měl by na něm pracovat již od začátku. Z toho důvodu jsou na některých středních školách pořádány adaptační kurzy. Ty se obvykle konají během přípravného týdne a jsou několikadenní. Slouží především k tomu, aby se před žáci nástupem do školy seznámili jak mezi sebou, tak se svým novým třídním učitelem. Kurz je většinou pod metodickým vedením pracovníků ŠPC, kteří předem důkladně připraví obsah a průběh kurzu tak, aby došlo k navázání co nejlepších vztahu mezi členy nového kolektivu. Na klimatu třídy je však důležité pracovat po celou dobu, co bude existovat, aby nedocházelo k jeho „poškození“.

5.4.2 *Chyby ve vedení třídy*

Vedení jakéhokoliv kolektivu je obtížnou prací, která, jak již bylo řečeno, vyžaduje určité kompetence. I přes to však může docházet k určitým chybám. Nejčastější chybou je *sociální distance*, tedy odstup mezi třídou a jejím třídním učitelem, což značně narušuje jejich vztah a s ním spojenou důvěru. Příčinou může být například syndrom vyhoření učitele, či jiný psychický problém, případně když má třída pocit, že je učitel nemá rád (32).

Další chybou ve vedení třídního kolektivu je **špatná komunikace**. Jedná se o případy, kdy třídní učitel nejeví zájem o své žáky, o jejich životy, problémy apod., a veškerá jejich komunikace je založena pouze na bázi příkazů a zákazů (32).

Opačným případem je **extrémní vliv** učitele, kdy je jeho zájem o třídu až nepřiměřeně velký, čímž může docházet k oslabování samostatnosti žáků (32).

Dle mého názoru velmi častým problémem je **zasahování do hierarchie třídy**, kdy se učitel orientuje pouze na skupinku svých oblíbených žáků, se kterými řeší veškeré záležitosti či problémy týkající se třídy a preferuje/přijímá převážně jejich názory. Tuto „nespravedlnost“ někteří žáci nesou velmi špatně (32).

Opačným extrémem jsou případy, kdy **třídní učitel není součástí třídního kolektivu** a netuší, co se v něm děje. Nezná vztahy mezi žáky, kdo s kým kamarádí, jaké mají vazby, jaké jsou jejich vztahy s vyučujícími a podobně (32).

Dalšími chybami mohou být také **potlačování přirozeného projevu žáků** a jejich **přílišné moralizování** (32).

5.4.3 Diagnostika vztahů mezi žáky

Nejčastější situací, kdy třídní učitel spolupracuje se školním psychologem, je diagnostika vztahů v jeho třídě. V případě, že škola psychologa nezaměstnává, zůstává tento úkol právě na třídním učiteli., i když by vzhledem k jeho náročnosti měl být svěřen do rukou odborníkovi, z toho důvodu je dobré, aby se třídní učitel předem poradil s kompetentní osobou. Toto šetření by mělo probíhat pravidelně, v určitých intervalech. Aby byli výsledky validní, měl by být během těchto šetření přítomno alespoň 80% žáků.

Mezi často používané testové metody patří například⁴:

⁴ Informace poskytl PhDr. Veronika Šmahajová, vedoucí DP.

1. **SORAD** (sociometrický ratingový dotazník) – vytvořený docentem V. Hrabalem slouží k testování žáků ve věku od 12 let. Pro využití této metody musí být učitel proškolen k tomu určeným personálem. Tato metoda slouží k diagnostice emocionálního klimatu a struktury vztahů ve třídě. Tato metoda je však vzhledem k potřebným materiálům finančně náročnější.
2. **Dotazník B3** – dotazník PhDr. Richarda Brauna slouží ke zjišťování vztahů ve třídě, může být použit od 4. třídy základní školy výše. Výhodou této metody je, že může být vyhodnocena pomocí speciálního programu. Díky této metodě může být diagnostikována hierarchie třídy, míra oblíbenosti žáků a pohled žáků na kvalitu třídy. Podmínkou je opět minimálně 80% účast žáků.
3. **Monitorovací systém problémových projevů chování** – tato screeningová metoda PhDr. Zapletalové slouží k odhalení problémů studentů středních škol pomocí průběžného zaznamenávání projevů chování studentů. Metoda je založena na přímém pozorování.

K diagnostice vztahu dochází nejčastěji během třídnických hodin, v nichž může třídní učitel využít různé diagnostické hry. Učiteli jsou využívány zejména metody **tužka-papír**, tedy metody, kdy student zaznamenává odpovědi na papír, nebo různé **pohybové hry**, během kterých žák vyjadřuje svůj postoj nebo názor pomocí pohybu. Dobré je průběh této metody zaznamenat na video. Dobře slouží také pro rozehrání na začátku práce s třídním kolektivem.

5.4.4 Třídnická hodina

Vedení třídnických hodin je další z hlavních činností, která odlišuje třídní učitele od ostatních. Jedinečnost třídnických hodin spočívá v možnosti pravidelné práce se vztahy ve třídě. Třídnické hodiny by měli být využívány (i ve spolupráci se školním psychologem) k řešení aktuálně se dějících problémů ve třídě, k rozvoji vztahů ve třídě a k prevenci sociálně nežádoucích jevů (35, s. 4). Pokud se žáci mohou vyjádřit k tomu, co se jim ve třídě líbí nebo naopak nelíbí, umožňuje to předejít problémům.

Témata třídnických hodin mohou být různá, většinou se však týkají aktuálního dění či řešení aktuálních problémů (34):

- absence žáků,
- výchovné problémy třídy,
- neplnění povinností třídy (úklid třídy, dodržování pravidel třídy, atd.),
- předání informací ze školního parlamentu,
- předání informací z pedagogických rad,
- předání informací před školní akcí,
- seznámení s novými opatřeními školy.

Správně vedená třídnická hodina by měla mít promyšlenou strukturu. Na začátku by měla zahrnovat úvodní aktivitu k prolomení ledu a nastartování atmosféry, následovat by měla aktivita související s tématem třídnické hodiny, na závěr by mělo dojít ke shrnutí hodiny a žáci by se k ní měli vyjádřit.

Během třídnických hodiny je nejlepší, pokud se žáci mohou posadit do kruhu, což je psychologicky nosná forma, kdy učitel sedí mezi nimi a zapojuje se do aktivit. Jelikož má být třídnická hodina příjemná nejen učiteli, ale i žákům, je důležité dodržovat pravidlo *STOP*. Toto pravidlo dává žákovi právo nezúčastnit se aktivity a to z jakéhokoliv důvodu. Učitel by po tomto důvodu neměl pátrat. Dalším pravidlem je, aby žáci pokládali své dotazy až po kompletním zadání.⁵

Nejčastěji používanými aktivitami jsou: *místa si vymění, ruka, koláče* či *strom s postavami* (34).

Během prvních třídnických hodin by měla být stanovena pravidla třídy, jimiž se jednotliví žáci budou řídit během celého „pobytu na škole“. Je dobré, aby si alespoň většinu z nich navrhli sami (je však důležité klást důraz na jejich relevantnost a použitelnost).

⁵ Z rozhovoru s PhDr. Veronikou Šmahajovou, vedoucí DP

Některé střední školy využívají k sestavení pravidel třídy adaptační kurzy prvních ročníků, kde studenti tato pravidla stvrdí vlastnoručními podpisy a poté si je vyvěsí ve třídě. Pravidla by měla být sestavována konkrétně a pozitivně. Důležité je ocenit dodržování pravidel nebo naopak potrestat jejich porušení.

Důležitost třídnických hodin spočívá také v tom, že se žáci naučí aktivně zapojovat do plánování jejich dalšího studia předcházet vzniku konfliktů, získají tak dovednosti, které si jim budou hodit při ochraně lidských práv (21).

5.5 Spolupráce třídního učitele se žáky a jejich rodiči

„Učitelé jen pijí kafe, pouští žákům filmy a mají volno“. S těmito „teoriemi“ o učitelském povolání se snad každý setkal nesčetněkrát. Učitelské povolání není vždy společností hodnoceno kladně, důležité však je, aby se žáci a rodiče oprostili od těchto teorií. Stát se tak může i díky dobře odvedené práci třídního učitele, záleží pouze na tom, jakým směrem se vyvinou jeho vztahy se žákem a jeho zákonnými zástupci. K tomu, aby se žák na škole cítil dobře, a aby rodiče navázali kvalitní a dlouhotrvající kontakt s třídním učitelem. Důležitá je nejen práce třídního učitele, ale také jeho dovednosti a osobnost.

5.5.1 Třídní učitel a žák

Udělat dobrý dojem hned na poprvé je důležité i ve škole, proto někteří učitelé dbají na to, aby první školní den udělali dobrý dojem na své žáky (pod pojmem první dojem vidí každý něco jiného, pro některé učitele je to dojem sympatického kantora, někteří učitele se již od prvního dne snaží navodit děsivou atmosféru). Z pozice třídního učitele je to obzvláště důležité, jelikož to, jakým způsobem se rozvinou jeho vztahy se třídou, se s ním ponese celé čtyři roky. Velice důležitou vlastností učitele by měla být schopnost oprostit se od stereotypů a předsudků. Podle Pettyho (36, s. 71) by (třídní) „učitel měl být férový, neměl by nikomu nadřizovat ani si na nikoho zasednout“. Každý žák by měl cítit, že jeho třídní učitel k němu chová stejně „city“ jako k jeho spolužákům, že je pro kolektiv stejně důležitý jako ostatní a že je stejně hodnocen, jako jeho kolegové. V praxi se však často setkáváme s tím, že učitelé mají své oblíbené žáky a naopak ty, kterých si téměř nevšímají.

K tomu, aby se z učitele stal respektovaný učitel mající autoritu je, mimo dostatek času a pedagogické schopnosti, dobré dodržet následující zásady (36, s. 79):

- Projevovat opravdový zájem o každého žáka.
- Chválit žáka za jeho pokusy se něčemu naučit.
- Stanovit jasná pravidla.

- Důsledně dodržovat pravidla a být spravedlivý.
- Oslovovat žáky jménem.
- Projevovat úctu žákům (prosit a děkovat).
- Nezesměšňovat žáky, nebýt sarkastický.
- Nebýt arogantní.
- Nepřerušovat žáky v řeči.
- Být trpělivý.

Každý třídní učitel si v průběhu let, během své praxe, osvojí vlastní pravidla chování a komunikace s žáky a to nejčastěji formou pokus/omyl. I zde by se dal použít citát *“chovej se k ostatním tak, jak chceš, aby se oni chovali k tobě“*. Tedy s úctou a respektem.

5.5.2 Třídní učitel a řešení kázeňských problémů

Jednou ze stinných stránek profese třídního učitele je řešení chování problémových žáků. Neustále stěžování si kolegů na žáky jeho třídy je jeden z nejnepříjemnějších bodů spojených s prací třídního učitele. Takovýmito problémům, tedy kázeňským problémům ve třídě, může každý učitele předejít. Kázeň totiž ovlivňuje především připravenost hodiny, jasně stanovená pravidla a osobnost učitele.

Příčin nekázně může být několik, nejčastěji jsou to (tamtéž, s. 90-95):

- a) Nevhodná práce – práce není přiměřená úrovni znalostí žáků, je příliš dlouhá, nebo nebyly jasně podány instrukce.
- b) Zkoušení učitele – někteří žáci rádi testují výdrž učitele.
- c) Snaha upoutávat pozornost – jedná se o žáky, co se rádi předvádějí, tedy tzv. „šašky“, snaží se co nejvíce upoutat pozornost učitele, zejména negativně.
- d) Neúčinné užívání autority učitele – učitelé s nedostatečnou autoritou a nedostatečným respektem se často musí potýkat s provokacemi žáků, kteří

zkoušejí, co vše učitel vydrží. Pro učitele, který je dlouhodobě vystavován šikaně ze strany žáka/žáků, může tento problém skončit i tragicky.

Učitel by při řešení konfliktu měl vždy postupovat profesionálně a s chladnou hlavou. Spolupráce s výchovným poradcem či školním psychologem většinou vede ke správnému řešení kázeňských problémů, proto by měl v případě potřeby vyhledat jejich pomoc.

5.5.3 Třídní učitel a rodiče žáků

Úzká spolupráce mezi rodiči a třídním učitelem je potřebná k efektivní výchovné činnosti učitele. Důležité je, aby učitel s rodiči navázal takovou formu spolupráce, která přinese nejlepší výsledky. Hlavními cíli jejich spolupráce jsou (37):

- Spoluúčast rodičů ve výchovně – vzdělávacím procesu.
- Snaha o sjednocení výchovného působení ve škole a v domácím prostředí.
- Snaha o vytvoření partnerství mezi rodiči a školou.
- Zvyšování povědomí rodičů o výsledcích jejich dítěte.
- Spolupráce v oblasti vývoje žáka.

Dobře vedená spolupráce rodičů s učiteli přináší ovoce v podobě pozitivní a kvalitní vzdělávací atmosféry ve škole i doma. Vztahy mezi rodiči a učiteli mohou být velmi citlivé, proto je důležitá správná komunikace. Umění jednat s rodiči je další důležitou schopností, kterou by měli všichni učitelé ovládat. Podle Štecha (21, s. 12-14) rozlišujeme 2 typy vztahů – **tradiční** a **partnerský**.

Tradiční vztah se vyznačuje odlišností rolí a odpovědnosti učitele a rodičů při výchově. Je založena na bázi jednosměrného kontaktu, tedy od učitele k rodičům. Je informativního charakteru. Většinou ke komunikaci dochází z negativních důvodů, kdy jsou rodiče obeznámeni s problémy žáka, špatnými výsledky apod. Rodiče jsou aktivními účastníky pouze tehdy, když je škola požádá o spolupráci.

Opakem je právě partnerský vztah, který je založen na společné odpovědnosti rodičů a učitele za výchovu žáka. Komunikace je oboustranně vedená, jelikož si rodiče uvědomují důležitost pravidelné komunikace s třídním učitelem. Důraz je kladen nejen na školní úspěchy, ale také na sociální a psychický vývoj žáka.

K vytvoření vhodných podmínek vzdělávacího procesu a k dosažení uspokojivých výsledků je potřeba, aby rodiče a učitelé úzce spolupracovali a splnili několik podmínek.

Podmínky potřebné ke spolupráci učitele a rodičů

Obě strany pracují pro dobro stejného dítěte, proto je důležité sjednotit výchovné metody, aby dosáhli co nejlepšího výsledku. Předpokladem je: otevřenost, respekt, dobrá vůle a poctivost (37). K vybudování toho správného vztahu je třeba, aby učitelé učinili první krok k navázání spolupráce, oprostili se od předsudků a byli připraveni komunikovat se všemi rodiči. Učitel by se měl snažit zapojit všechny rodiče a vytvořit příjemnou atmosféru ke komunikaci. Učitelé by si měli uvědomit, že kvalita spolupráce závisí na obou stranách, tedy pokud rodiče o spolupráci nejeví zájem, nemůže nikdy fungovat tak, jak si představujeme. V neposlední řadě by měl učitel být schopen přijímat kritiku klidně a umět na ni profesionálně reagovat.

Návod ke správné spolupráci učitele a rodičů jejich žáků je podle *Cooperation between school and parents, supporting the educational process* (37) následující:

- Upřímnost, otevřenost, komunikativnost.
- Poslouchat, nechat rodiče mluvit, ukázat porozumění.
- Nemyslet si, že jako učitel máte vždy pravdu.
- Nelpět na klišé.
- Být flexibilní, otevření návrhům a změnám.
- Mluvit jasně a srozumitelně.
- Pomoci rodičům s řešení problémů týkajících se jejich dítěte.

- Neurážet se v případě kritiky a zdravě ji přijmout.

Správně fungující spolupráce školy a rodičů má své výhody. Oba subjekty mají společný cíl a tím je vývoj žáka, dojde tedy ke sjednocení výchovných postupů doma a na půdě školy. Vybudování přátelské atmosféry vede k rozvoji vzdělávání žáka.

Třídní schůzky

Třídní schůzky jsou běžným jevem fungujícím (nejen v českém školství) již dlouhou řádku let. Představují obrovskou příležitost pro třídního učitele setkat se se zákonnými zástupci žáků svých tříd. Aby schůzky plnili svou funkci, je důležité, aby se na ně učitel dobře připravil. Především na první setkání s rodiči. Setkání učitele s rodiči žáků je poměrně stresující situací pro obě strany, jelikož pro některé rodiče znamená opětovné zasednutí do školní lavice vyvolání ne zrovna příjemných vzpomínek z mládí. Je velmi důležité, aby se učitel po celou dobu choval profesionálně a jednal s citem, bez příliš autoritativních projevů svého chování. Učitel by měl dát rodičům dostatek prostoru k vyjádření jejich názoru na probírané téma. Pro zjemnění situace může učitel občas zažertovat.

Dobrá příprava učitele mu zajistí, že během schůzek nebude tolik nervózní. Vhodná úprava zevnějšku je samozřejmostí, je však podstatné mít na mysli několik věcí, kterých je dobré se během třídních schůzek vyvarovat. Podle Rampouchové (21) by měl učitel oslovovat všechny rodiče zároveň, měl by se však vyhnout přílišné paušalizaci. Dále by se měl vyvarovat kritice, hodnocení chování a výsledků jednotlivých žáků (jedná se totiž o citlivé informace, jež mají být sděleny výhradně rodičům žáka). Během setkání by tedy měli být předány obecné informace o plánu třídy (výlety, akce), případně mohou být řešeny problémy týkající se celé třídy nebo její většiny (šikana apod.). Po tomto setkání se všemi rodiči obvykle následují individuální konzultace, při kterých učitel a rodiče řeší převážně klasifikaci a výchovné problémy konkrétního žáka.

Třídní schůzky bývají většinou konány přímo v učebně konkrétní třídy, lavice jsou uspořádány klasicky (podporují frontální vystupování učitele). Pokud chce učitel zpříjemnit atmosféru, může zajistit odlišné uspořádání lavic (například do tvaru U). Pokud by chtěl učitel zajít ještě dále, může třídní schůzky uspořádat mimo učebnu, dokonce i mimo školu. Setkal jsem se také s tím, že jistá učitelka se s rodiči pravidelně setkávala v kavárně. Velice si tuto možnost chválila, jelikož si rodiče chválili neutrálnost prostředí.

Učitel má možnost vybírat z mnoha forem třídních schůzek. Důležité však je, aby se všichni účastníci cítili dobře a hlavně aby toto setkání splnilo svůj účel.

Práce třídního učitele je náročná, jelikož mimo své pedagogické povinnosti (výuka předmětu) se musí zabývat i „výchovou“ žáků své třídy. Nedílnou součástí jeho práce je také komunikace se zákonnými zástupci žáků (a to nejen během třídních schůzek), na kterou by měl být dobře připraven.

6 Spolupráce školního psychologa a třídního učitele

Školní psycholog a třídní učitel by měli být ve velmi blízkém kontaktu, jejich souhra je důležitá při řešení třídních konfliktů. Pomoc psychologa je v těchto případech velmi cenná díky jeho odbornému vzdělání a znalosti psychologických postupů, které řešení problémů usnadňují. I přes jistou důležitost tématu není mnoho knih, které by se jím blíže zabývaly. Prostudoval jsem několik publikací od psychologů zvučných jmen a prošel jsem mnoho vědeckých článků, ale nenarazil jsem na žádný, který by se hlouběji věnoval vztahu mezi třídním učitelem a školním psychologem – většina z nich popisuje postup práce psychologa nebo třídního učitele se třídou, žádná z nich však nepracuje s konkrétní myšlenkou hluboké spolupráce mezi nimi.

Během mého výzkumu, kdy jsem sbíral data pomocí rozhovorů, jsem se kromě odpovědí na mé otázky získal také mnoho návrhů, kdy by psycholog a třídní učitel měli spolupracovat, jedná se tedy a jakýsi popis ideální spolupráce školního psychologa a třídního učitele

Vzhledem k tomu, že je můj výzkum zaměřen na střední školu, první velkou spoluprací by měla být adaptace žáků prvního ročníku. Vstup do nové školy, nového kolektivu je významným mezníkem v životě dítěte, může být proto náročným a stresujícím. Na mnoha školách jsou *adaptační kurzy* pro nové žáky běžnou záležitostí.

Třídní učitel a školní psycholog by však měli být součástí jednoho týmu během celého školního roku, ne jen při těchto kurzech. Ideální je, aby alespoň jednou za pololetí provedl psycholog *depistáž třídy*, zjištěné výsledky prokonzultoval s třídním učitelem a společně našli vhodný postup k vyřešení případných problémů.

Dalším velmi důležitým bodem spolupráce by mělo být také pravidelné *vzdělávání pedagogů v oblasti školní psychologie*. Školní psycholog by mohl v pravidelných intervalech

vést metodické semináře přímo v budově školy. Učitelé i psycholog by zde vždy prokonzultovali postupy řešení vzorových problémů.

Ideální, podle mě však také utopickou, formou spolupráce je také práce psychologa s (třídním) učitelem na rozvoji jeho sociálních kompetencí, neboť povolání třídního učitele vyžaduje jejich ovládní.

Samozřejmostí by také měla být *kooperace při jednání se zákonnými zástupci žáků*. Během svého působení je třídní učitel povinen jednat se zákonnými zástupci žáka minimálně během třídních schůzek. V horších případech musí učitel pozvat zástupce žáků do školy i mimo třídní schůzky a to v případě jakéhokoliv problému, který je nutno řešit i s vedením školy a členy ŠPC. Tato situace je většinou nepříjemná pro všechny strany, i zde tedy školní psycholog může využít svých kompetencí.

Povinností třídních učitelů je vedení *třídnických hodin*, nejméně jednou měsíčně. Mimo klasický průběh této hodiny, kdy pedagog a jeho žáci řeší spíše věci informativního charakteru (např.: plán na následující období) nebo věci spojené se studiem (absence žáků), by bylo vhodné, aby učitelé (po předchozí poradě se školním psychologem) vzdělávali své žáky i v osobnostní a sociální výchovné pomoci různých aktivit (například Místa si vymění ti,...). Zde je nutná dobrá příprava, jelikož třídní učitel je v mnoha případech vzorem pro své žáky a cílem jistě není mít na své žáky negativní vliv.

Věřím, že výše zmíněné případy jsou využívány i v praxi, snad tedy alespoň částečně. Jedná se o oblasti, na nichž by se učitelé a psycholog měli bezpodmínečně podílet, míra jejich spolupráce však může být dalekosáhlejší, záleží jen na konkrétní škole (příprava projektových dnů, dny otevřených dveří, apod.).

7 Metodologie výzkumu

Následující kapitola je věnována výzkumu, který jsem provedl. Během zkoumání jsem se snažil zjistit, jak třídní učitelé vnímají školního psychologa, jaké jsou jejich představy o jeho osobnosti a v neposlední řadě jejich konkrétní zkušenosti s prací školního psychologa. Důležitou informací pro mne také bylo, zda školního psychologa shledávají potřebným.

Jak jsem již popsal v teoretické části, pro svůj výzkum jsem zvolil kvalitativní výzkum, jelikož mi v dané situaci přišel jako nejvhodnější. Společně s tímto výzkumem jsem využil i možnosti krátkého dotazníku, který sloužil k prvotnímu zmapování vztahu třídního učitele ke školnímu psychologovi. Tento dotazník jsem rozeslal do několika středních škol (alespoň jedna z každého kraje) a na základě výsledků jsem vytvořil grafy.

Vzhledem k tématu práce je výzkumná část orientována pouze na střední školy.

7.1 Cíle výzkumu

Během monitoringu diplomových prací různých vysokých škol, které se věnují tématu (třídní učitel-školní psycholog) jsem zjistil, že se většinou jedná o práce, které byly vytvořeny studenty psychologie a z tohoto důvodu se věnují převážně pohledu na školního psychologa. Hlavním zájmem této práce je osoba třídního učitele a jeho možnosti a důvody spolupráce se školním psychologem. Z toho vyplývá, že cílem této práce bylo tedy zmapování pohledu třídních učitelů na spolupráci se školním psychologem, zhodnocení její kvality a důležitosti. Dále jsem se snažil zjistit, zda jsou třídní učitelé vůbec ochotni se na školního psychologa obracet nebo raději spoléhají sami na sebe (na své zkušenosti) a problémy své třídy řeší bez pomoci školního psychologa (případně zda využívá jiné členy ŠPC).

Na základě takto stanovených cílů jsem sestavil tyto výzkumné otázky:

1. Jak třídní učitel vnímá svoji třídu a jakým způsobem s ní pracuje?

2. V jakých případech se třídní učitel obrací na školního psychologa a jak ovlivňuje jeho práci?
3. Jaké představy má třídní učitel o osobnosti školního psychologa?
4. Jaké představy má třídní učitel o práci školního psychologa?
5. Jak má školní psycholog (dle třídních učitelů) zasahovat do mezi-pedagogických vztahů?

7.2 Plán výzkumu

Během příprav na výzkum jsem se rozhodl, že nejdříve zmapuji situaci, tedy jak je to s přítomností školních psychologů na středních školách v České republice. Ten jsem rozeslal do škol ještě před tím, než jsem začal psát práci. V průběhu práce jsem vytvořil otázky potřebné k rozhovorům. Důležitou součástí bylo promyšlení výběru výzkumného souboru - volba byla usnadněna tím, že skrze téma této práce mohli být respondenty pouze třídní učitelé středních škol. Dále jsem se snažil kontaktovat vyrovnané množství mužů a žen, což vzhledem k situaci nebylo zcela možné.

Jako druhý krok jsem musel provést plánování sběru dat, tedy rozhovorů. Bylo třeba získat respondenty, kontaktoval jsem tedy školní psychology určitých středních škol v Olomouci, popsal jim situaci a poprosil je, aby promluvili s třídními učiteli a připravili mi půdu pro rozhovory.

7.3 Místo výzkumu

Rozhovory jsem vedl s třídními učiteli ze tří Olomouckých škol – jedné odborné školy a dvou gymnasií. Na všech těchto školách je školní psycholog součástí pedagogického sboru již delší dobu a velmi se osvědčil. Po předchozí dohodě s učiteli jsem je navštívil přímo u nich na pracovišti, kde jsem jim (většinou v jejich kanceláři nebo nějaké třídě) položil stanovené otázky a celý rozhovor jsem pro pozdější zpracování nahrál na diktafon.

7.4 Výzkumný soubor

Výběr účastníků byl limitovaný, což bylo samozřejmě způsobeno tématem práce, kdy respondenty mohli být pouze třídní učitelé. Výzkumný vzorek dotazníkové metody se skládal z 50 učitelů několika středních škol České republiky. Vzhledem k povaze dotazníku a z ní vyplývající anonymity respondentů nemohou být předložena konkrétní data, jelikož nejsou známa. Celkem na dotazník odpovědělo 50 učitelů⁶.

Výzkumný vzorek kvalitativní analýzy tedy vytvořen z 18 učitelů (6 mužů a 12 žen ve věkovém rozpětí 27 – 46 let) z následujících středních škol: Střední školy logistiky a chemie, Gymnasia Olomouc – Hejčín a Gymnasia Olomouc – Čajkovského. Během výběru souboru jsem se projevila nerovnoměrnost v počtu mužů (pouze 15, 79% z dotazovaných byli muži) a žen, což bylo způsobeno tím, že na učitelské pozice se hlásí většinou ženy. Rozdíl se, vzhledem k různému věku, projeví také v délce praxe a v počtu školních psychologů, se kterými se během své profese setkali. Homogenost se projevila ve vzdělání, což je samozřejmě způsobenou profesí, která vyžaduje vysokoškolské vzdělání respondentů. Někteří pedagogové nebyli bohužel ochotni spolupracovat, jelikož se i přes anonymitu rozhovoru báli zveřejnit své názory na adresu školních psychologů. Ve většině případů jsem se však setkal s ochotou a vřelým přijetím pedagogů.

7.4.1 Základní údaje (rozhovory)

RESPONDENT	ROK NAROZENÍ	PRAXE (LET)	POČET PSYCHOLOGŮ/PRAXE	POČET ŽÁKŮ
A1	1989	2	2	18
B1	1988	1	2	19
B2	1985	5	1	22
B3	1985	6	2	23
D1	1988	3	1	21
D2	1972	20	3	21
D3	1956	26	3	11

⁶ Viz kapitola 8.1.1. Elektronický dotazník.

F1	1988	3	1	22
H1	1970	24	3	29
J1	1970	23	2	26
J2	1972	20	2	25
J3	1971	15	3	17
K1	1990	1	1	13
L1	1977	15	3	34
M1	1979	10	2	18
M2	1973	19	2	24
P1	1989	4	1	30
V1	1987	5	2	26

8 Výzkumné nástroje

Při sběru dat byly použity dvě metody. Nejdříve jsem do několika škol rozeslal elektronické dotazníky pro získání představy o prezenci školních psychologů na středních školách. K získání kvalitativních dat jsem pro hlavní část svého výzkumu využil metody rozhovoru.

8.1.1 *Elektronický dotazník*

Během přípravné fáze jsem připravil dotazník týkající se spolupráce třídního učitele se školním psychologem. Dotazník byl vypracován v elektronické podobě a následně odeslán do několika středních škol z různých krajů, o nichž jsem díky informacím na jejich webových stránkách věděl, že školního psychologa zaměstnávají. Některé školy byly vybrány náhodně. Výše zmíněný dotazník jsem poslal i s průvodním dopisem vedení školy. Z výsledků, které byly zpracovány do grafů, je patrné, zda školy psychologa mají, jak často je přítomen, zda jej učitelé a jejich žáci využívají a zda je pro ně přítomnost psychologa přínosná.

8.1.2 *Kvalitativní výzkum*

Dotazníkové metody (i přes to, že patří mezi oblíbené metody) jsem vzhledem k očekávané rozmanitosti dat musel pro hlavní výzkum zavrhnout. Pro lepší a detailnější analyzování výsledků jsem se rozhodl pro kvalitativní výzkum, který se jevil jako nejvhodnější metoda. Výsledky poskytují informace o názorech respondentů na konkrétní téma a jejich pohled na věc. Kvalitativní výzkum je variabilní, jelikož mohou být výzkumné otázky měněny i během výzkumu. Sbíráni dat může probíhat v různém prostředí a v různých (především dlouhých) časových intervalech. Nejčastějším způsobem sběru dat je rozhovor. Jejich následný rozbor pomocí kódování umožňuje detailní analýzu jednotlivých případů. Vzhledem ke své povaze bývá tato metoda často připodobňována k práci policistů při vyšetřování a získávání informací během výslechu (23).

8.1.3 *Práce s daty*

Data získaná z dotazníků byla později zpracována do grafů a následně podrobněji rozebrána a vyhodnocena

Rozbor dat fenomenologického výzkumu probíhal pomocí otevřeného kódování přepsaných rozhovorů. Tyto rozhovory jsem musel rozebrat, porovnat a zjištěné informace rozřadit do kategorií. Podle Švaříčka a Šed'ové je kódování základem zakotvené teorie (24, s. 43). Hlavním cílem pro mne tedy bylo najít, co mají odpovědi společného a v čem se naopak odlišují.

Pro zachování anonymity respondentů jsem záměrně neuváděl jejich jména, každému z nich bylo přiřazeno písmeno a číslo. Písmeno bylo vybráno dle iniciály křestního jména a číslo pro rozlišení jednotlivých respondentů, jelikož docházelo k případům, kdy jména různých učitelů měla identickou iniciálu (například X2, kde X vzešlo ze jména Xaver a číslo 2 značí, že se jedná o druhou osobu, jehož křestní jméno začíná písmenem x). Pokud byly autentické výpovědi citovány v práci, jsou psány kurzívou.

9 Výsledky

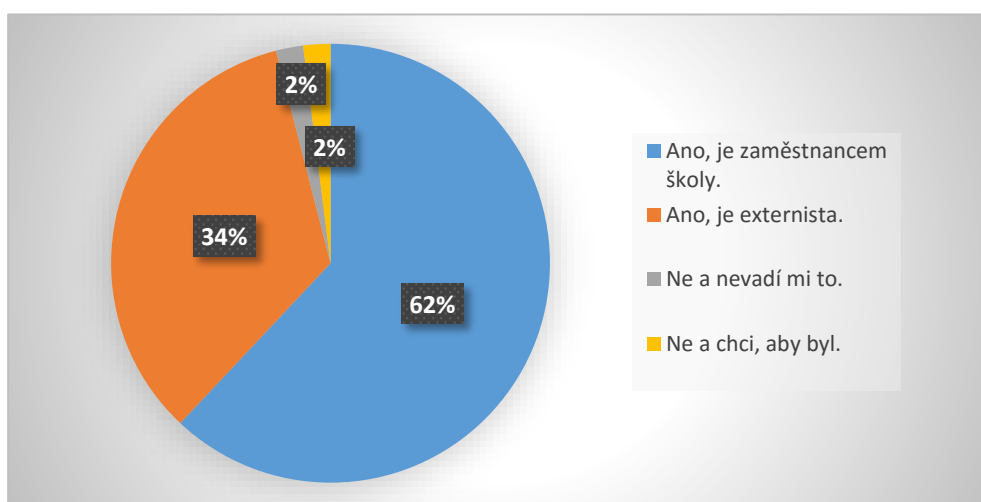
Vzhledem k tomu, že jsem svůj výzkum začal dotazníkovým šetřením a teprve potom jsem vedl rozhovory s třídními učiteli, prezentace výsledků mého výzkumu bude mít stejný postup.

9.1 Dotazníkové šetření

Po celou dobu své praxe učím na škole, kde je zaměstnán již několikátý školní psycholog, má tedy určitou tradici. Z tohoto důvodu jsem očekával, že se jedná o běžnou věc, a tudíž je situace na ostatních školách podobná a pokud nemají vlastního psychologa, využívají alespoň služeb externisty. Po určité době jsem samozřejmě zjistil, že situace není taková, jakou si představuji. Během různých seminářů jsem se totiž setkal s vyučujícími, kteří s podivem poslouchali mé vyprávění o přítomnosti školního psychologa přímo v naší instituci. Podobné situace se opakovali několikrát a na základě této zkušenosti jsem se rozhodl vytvořit dotazník, který bych mohl poslat do mnoha středních škol na území České republiky, který by mi pomohl odpovědět na otázku, kde tedy psychologa mají.

Vytvořený dotazník (N=50 pro otázku č. 1; N=48 pro otázky 2-10) se zabýval pouze základními otázkami, přičemž ta první logicky sloužila k zjištění, jestli daná škola psychologa zaměstnává. Validita výsledků souvisí se zvolenou metodou. Je pravděpodobné, že většina respondentů působících na škole bez psychologa neodpovídala na dotazník vůbec.

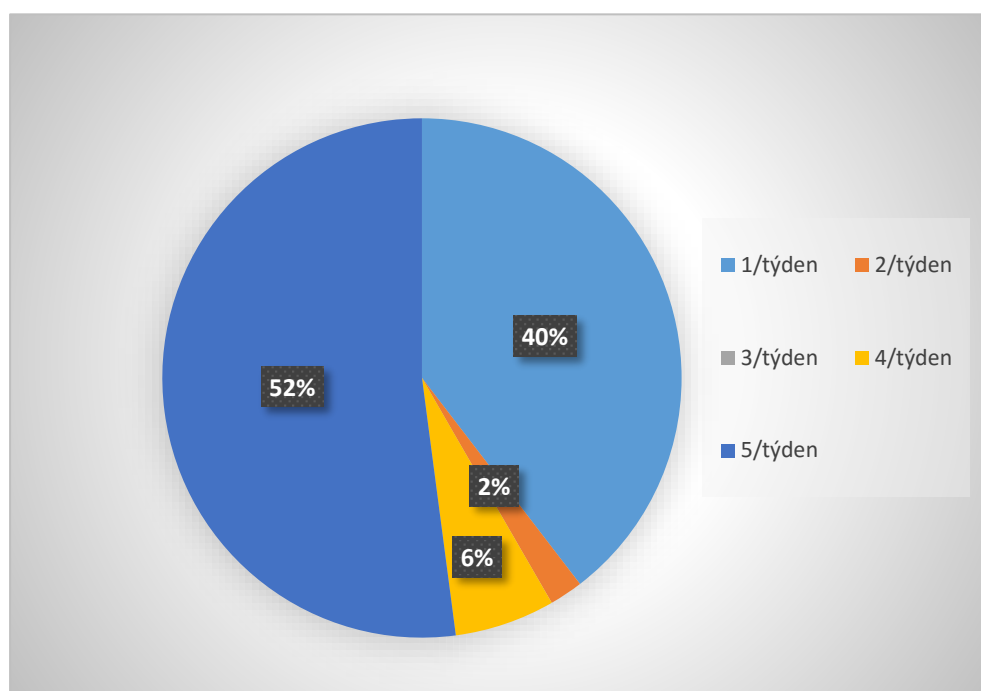
9.1.1 Otázka č. 1: Je na Vaší škole přítomen psycholog?



Z výsledků je zřejmé, že 62% dotazovaných odpovědělo, že školní psycholog je zaměstnancem školy, dalších 34% pedagogů pracuje ve škole, jež spolupracuje s psychologem externě a podle 4% respondentů škola psychologa nemá vůbec. Z padesáti dotazovaných pouze dva odpověděli, že jejich škola s psychologem nespolupracuje.

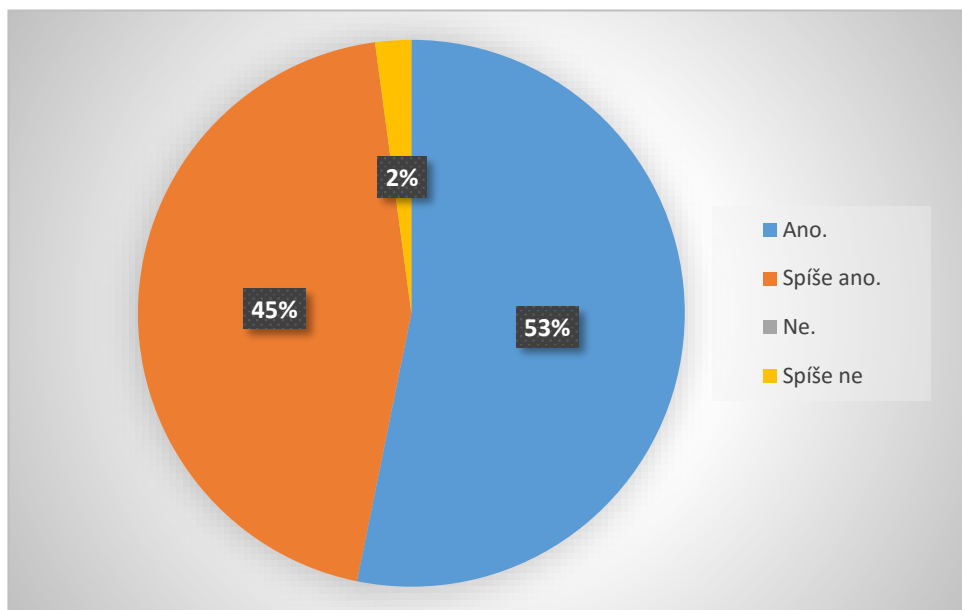
V případě že škola psychologa nezaměstnává, dostali respondenti instrukci, že nemají odpovídat na následující otázky, jelikož se jich dále netýkají. Je možné, že někteří nepochopili instrukce zcela správně, neodpověděli ani na první otázku a díky tomu mohou být výsledky zkreslené. Je to však pouze domněnka.

9.1.2 Otázka č. 2: Kolikrát týdně je psycholog na škole přítomen?



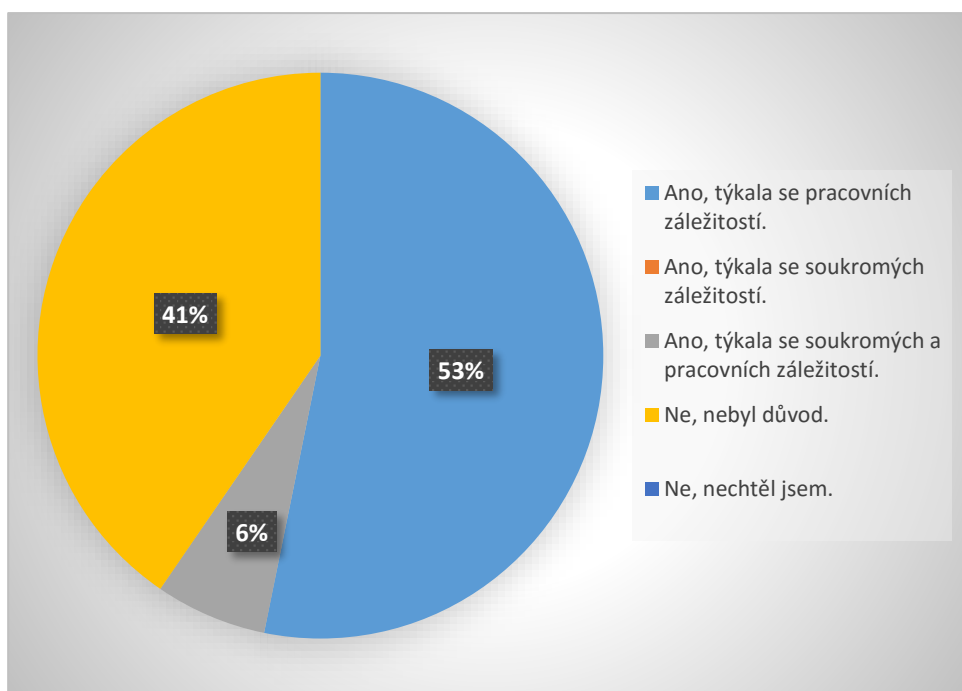
Ve většině případů, tedy v 52.1% případech je školní psycholog přítomen na půdě školy denně, pětkrát za týden. Procentuálně druhá nejčastější odpověď (39,6%) byla, že je psycholog přítomen pouze jednou. Ani jeden z respondentů neodpověděl, že by byl psycholog přítomen třikrát do týdne. Dvakrát za týden je psycholog přítomen v 2%, čtyřikrát týdně v 6% případů.

9.1.3 Otázka č. 3: Je, dle Vašeho názoru, přítomnost školního psychologa přínosem (pro studenty, pedagogy...)?



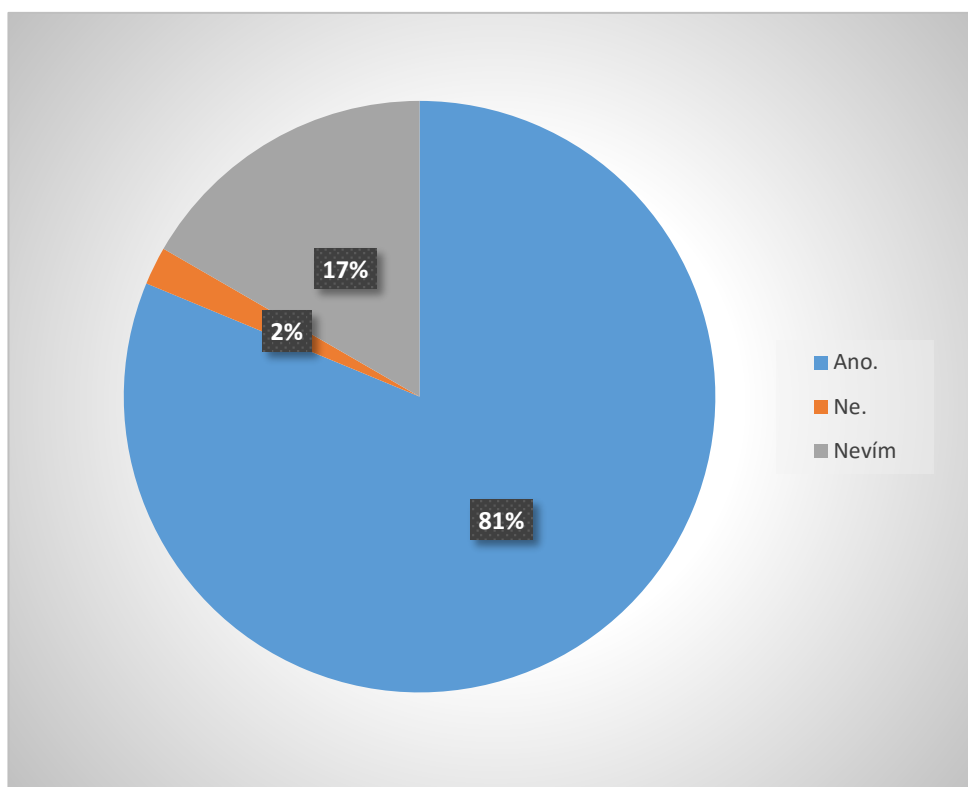
I u třetí otázky byli odpovědi z většiny pozitivní, jelikož žádný z respondentů na tuto otázku neodpověděl negativně. Pouze jeden z dotazovaných zastává názor, že přítomnost psychologa na půdě školy není nijak zvlášť přínosná. Podle 53% dotazovaných je psycholog na půdě školy shledáván potřebným.

9.1.4 Otázka č. 4: Vyhledal (a) jste jakoukoli pomoc školního psychologa?



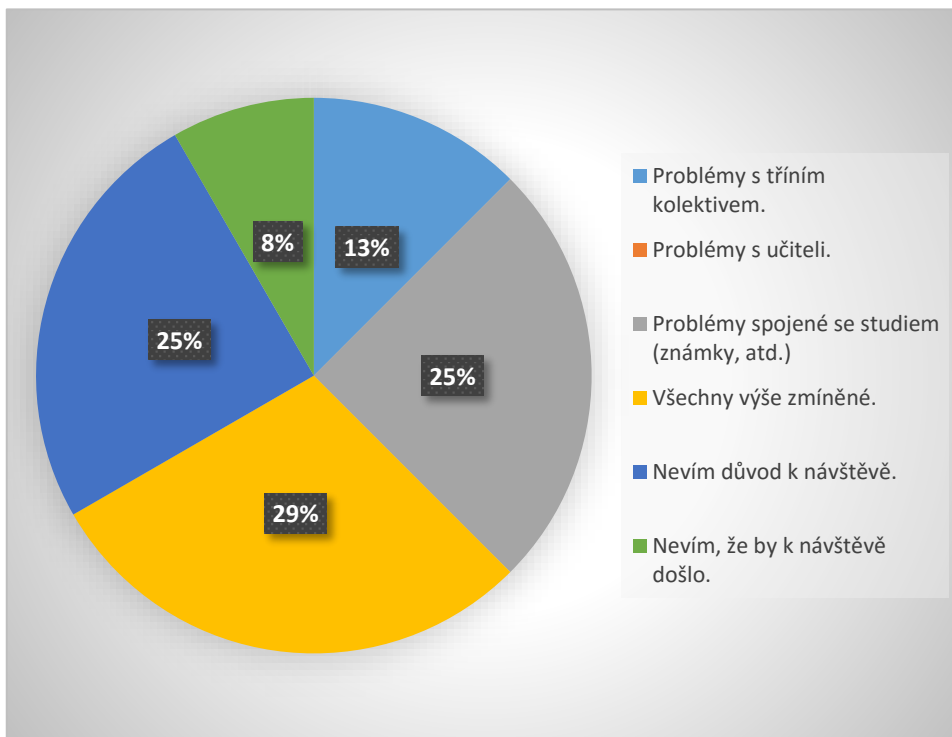
Ze čtvrtého grafu můžeme vyčíst, že více jak polovina třídních učitelů (n=25), kteří odpovídali na otázky v dotazníku, vyhledala pomoc školního psychologa. Vysoké procento (n=19) dotazovaných také uvedlo, že k návštěvě školního psychologa neměli důvod. Bohužel jsou i tací, kteří by důvod ke konzultaci s psychologem měli, ale nechtěli tuto možnost využít (n=1).

9.1.5 Otázka č. 5: Vyhledal některý z Vašich studentů pomoc školního psychologa?



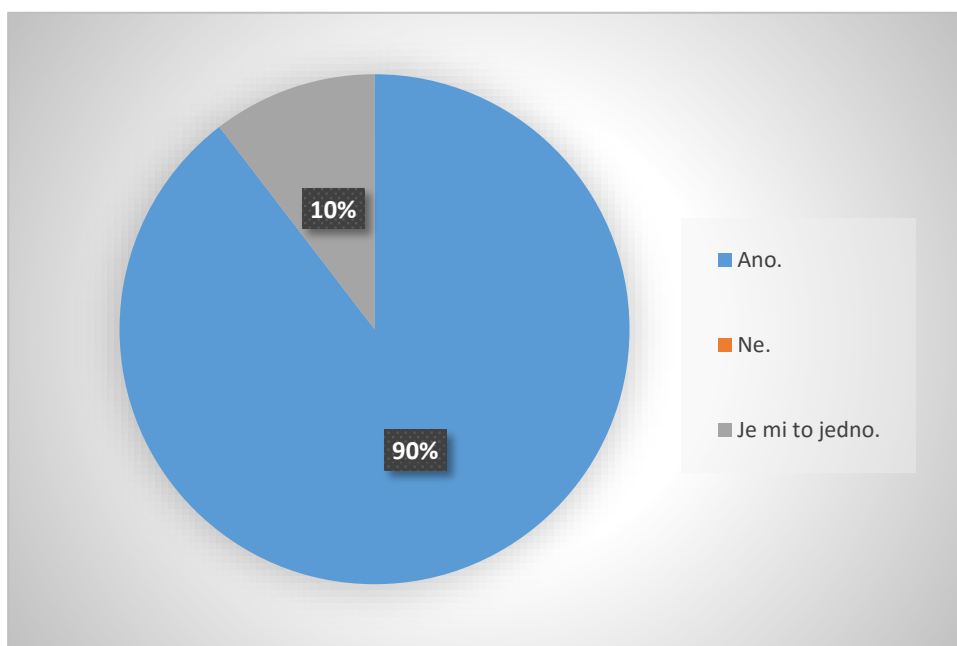
Míru potřebnosti školního psychologa demonstrují výsledky odpovědí na výše uvedenou otázku, z nichž vidíme, jak vysoké procento (n=39) studentů využívá možnost konzultací se školním psychologem. Z grafu sice nevyčteme, zda o pomoc požádali opakovaně, avšak i jediná návštěva je pro oblast mého zkoumání podstatnou informací a měla by demonstrovat, jak je přítomnost psychologa na půdě školy potřebná. Pouze jeden z učitelů mohl jasně odpovědět, že žádný z jeho studentů ke školnímu psychologovi nechodí. V 16,7% případech vyučující nevěděli, zda jejich studenti někdy psychologa navštívili, proto nemohli odpovědět konkrétně

9.1.6 Otázka č. 6: V případě, že některý ze studentů vyhledal pomoc školního psychologa, jaký je nejčastější důvod návštěvy?



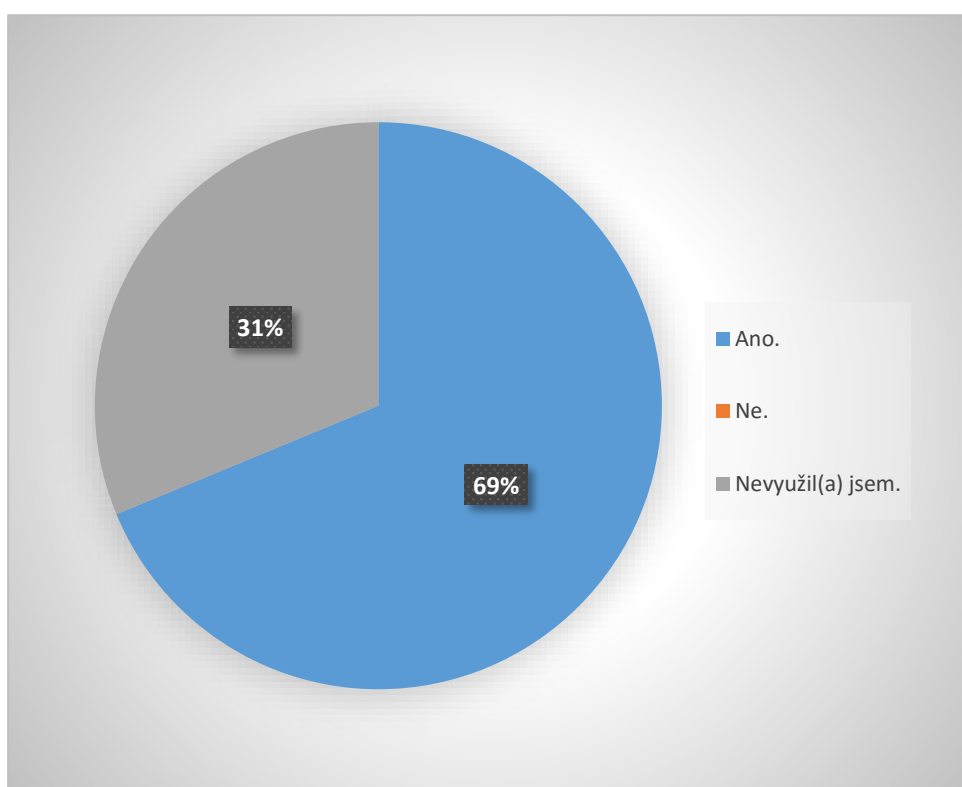
V případě, že třídní učitelé věděli důvod, který vedl jejich studenty k oslovení školního psychologa, většinou uvádí, že jsou tyto důvody různé a svým způsobem vyrovnané (n=14). Dalšími důvody jsou pak především problémy týkající se třídního kolektivu (n=4) a studia (n=12).

9.1.7 Otázka č. 7: Jste rádi, že je na vaší škole přítomen školní psycholog?



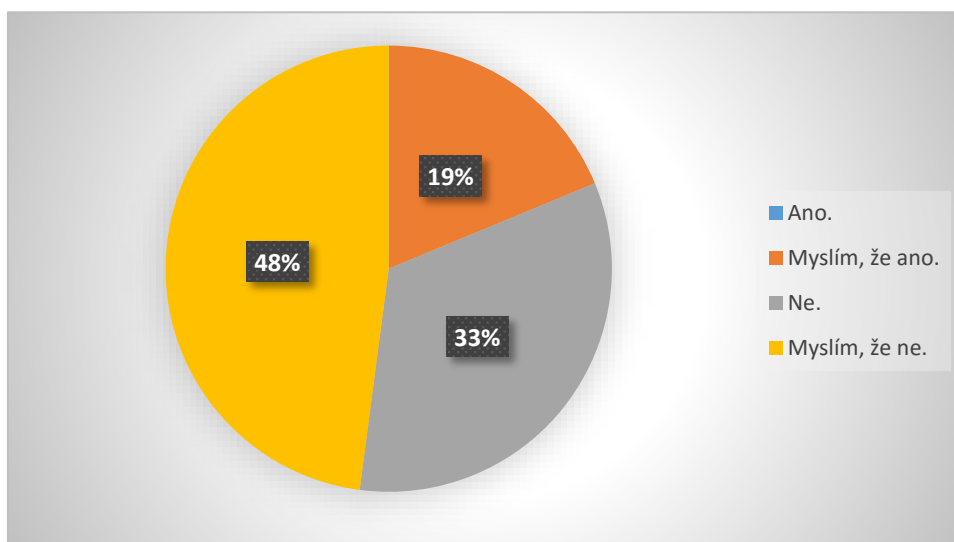
Nyní nám výsledky dotazníku prozrazují postoj učitelů, tedy jejich vnímání školního psychologa. Opět můžeme vidět, že většina třídních učitelů ($n=43$) podporuje jeho přítomnost na půdě školy a považuje ji za důležitou. Jako důkaz nám slouží i nulová hodnota pro odpověď „NE“. Zbýlých 10% se o tuto problematiku nezajímá.

9.1.8 Otázka č. 8: Jste spokojeni s prací školního psychologa?

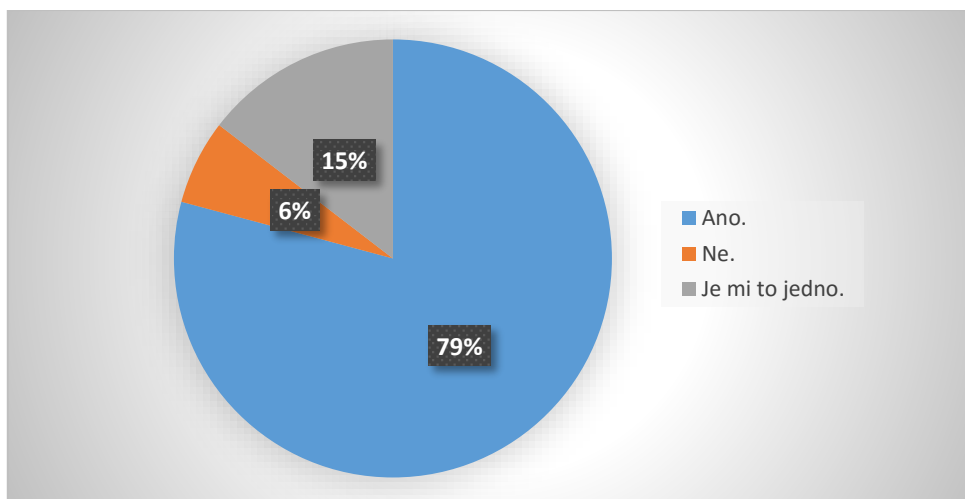


Také osmá otázka týkající se spokojenosti s prací školního psychologa pozitivně potvrzuje, že přítomnost školního psychologa má smysl a je potřebná. Všichni z těch, co využili jeho služeb (n=33) mají pozitivní zkušenost s jeho prací na škole. Výsledky ukazují, že 31% z dotazovaných pomoc psychologa nevyužilo.

9.1.9 Otázka č. 9: Je podle Vás psycholog přítomen ve všech institucích sekundárního vzdělávání?



9.1.10 Otázka č. 10: Měl by být školní psycholog přítomen ve všech institucích sekundárního vzdělávání?



Z prezentace posledních dvou grafů vidíme, jaká je realita a jaké je přání pedagogů – větší počet školních psychologů na střední škole. Malé procento (n=3) odpovědělo, že není třeba, aby byl psycholog přítomen na všech středních školách (otázka číslo 10), avšak 80,9% procent mělo právě opačný názor. Zbylým 12% je to jedno. Z předchozího grafu (otázka číslo 9) je patrné, kolik z dotazovaných pedagogů se domnívá, že přítomnost školního psychologa na střední škole není samozřejmostí (n=16). Nikdo z dotazovaných (n=0) si nemyslí, že je psycholog přítomen na všech školách, 17,4% si však myslí, že ano.

9.2 Rozhovory

Během přípravy rozhovoru jsem si stanovil hlavní témata, která mě při výzkumu nejvíce zajímala a jejichž výsledky pro mne byly nejdůležitější. V prvé řadě jsem se zajímal o *práci* třídních učitelů *se třídou*, dále o *spolupráci* třídních učitelů se školním psychologem, jaká by měla být jeho osobnost a jak si představují náplň jeho práce. Věnoval jsem se také názoru, jestli by se školní psycholog měl zabývat i vztahy mezi pedagogy. Do otázek rozhovoru jsem začlenil také dvě, které nejsou součástí výzkumných otázek, ale velmi mne zajímali odpovědi, tedy potřebnost školního psychologa na škole a naopak negativní vlivy, které může jeho přítomnost na škole přinášet. Ve většině případů byly odpovědi týkající se všech kategorií téměř identické.

Je důležité upozornit, že výzkumný vzorek pro rozhovor byl jiný než výzkumný vzorek dotazníků. V případě rozhovoru bylo N=18. Podrobnější data jsou uvedena v kapitole 7.4.1.

Odpovědi na výzkumné otázky jsou vždy uvedeni na konci jednotlivých podkapitol.

9.2.1 *Hodnocení třídy a používané metody*

Vztah třídního učitele ke třídě je velmi důležitý, zvláště proto, že je hlavním činitelem ovlivňujícím jeho práci s ní. Pokud si třídní učitel nevybuduje vazbu ke svým žákům, jakákoli práce s nimi nemusí mít zrovna kladné výsledky. Během svých rozhovorů jsem se většinou

(n=16) setkal s vyučujícími, kteří mají kladný vztah ke své třídě. Soudím tak na základě slov, které volil k popisu jejího kolektivu. Ve většině případů vyučující popsali jak kladné, tak i záporné vlastnosti svých tříd, přičemž některé atributy se opakovali snad ve všech hodnoceních. Z průměru tedy mohu tvrdit, že třídy jsou většinou přátelské, upovídané, nápadité a samozřejmě různorodé. Abychom se však nepohybovali spíše v pozitivních hodnoceních tříd, mnoho z učitelů (n=8) popsalo své žáky jako líné, nepozorné, neposedné. Paní učitelka H1 hodnotila své žáky jako těžce zpracovatelné. Velmi zajímavý popis třídy uvedla D2: *“Nejde s nimi moc vycházet, je to třída bez samostatného úsudku, která neumí vyjádřit vlastní názor a když něco neví, tak raději neřeknou nic”*⁷. Na druhou stranu, J1 svoji třídu hodnotí jako: *“...vesměs veselá, v podstatě se ale dá říct různorodá”*.

Někteří učitelé (n=2) již rezignovali a přestali řešit problémy týkající se třídního kolektivu či jednotlivých žáků a rovnou je pošlou ke školnímu psychologovi (D1), což rozhodně není správný postup řešení. Většina (n=16) se však snaží problém řešit (pokud je to v jejich silách): *“Nejdřív vše řeším domluvou, to většinou stačí, no když ne tak pak poznámka, ale to nemám moc ráda”*(J1); *“Pokud si nevím rady, jdu za odborníky, se kterými danou věc proberu, zeptám se jich na jejich názor a postup řešení, případně prevenci do budoucna”* (B3).

Nejčastější metodou je rozhovor s jednotlivcem nebo celou třídou. *“Já se pak vždycky ještě tajně zeptám těch žáků, u kterých jako vím, že jim můžu věřit, že mi fakt řeknou pravdu, jak to jako doopravdy bylo a co si jako o tom myslí”* (L1). Mnoho třídních učitelů (n=13) také uvedlo, že se svoji třídou zatím neměli žádné větší problémy, tudíž nemohou adekvátně odpovědět, avšak i tito by rozhodně nejdříve využili rozhovoru. Většina učitelů (88,89%) samozřejmě využívá třídnických hodin, kde otevřeně debatují o problémech týkající se třídy jako celku, u kterých není nutný rozhovor s jednotlivci v soukromí kanceláře.

⁷ Veškeré citované odpovědi byly přepsány přesně tak, jak byly řečeny, tedy mnohdy nespisově a s chybami ve slovosledu.

Jsou však i učitelé, kteří využívají i jiné metody při práci se třídou (n=2), tedy například hlasování: „*Když se třeba máme domluvit na nějakym postupu řešení nebo se snažíme na něčem domluvit, což, jak asi znáte z vlastní zkušenosti, není vždycky jednoduchý, tak o tom s děckama hlasuju a musím říct, že se mi to jako dost osvědčilo už*“ (A1).

Jak vyplývá z výzkumu, jednotlivé kolektivy tříd se liší, je to samozřejmě způsobeno různorodostí obsahu. Stejně tak se liší i vztah třídního učitele ke svým žákům. 88,89% učitelů se snaží problém řešit sami, pomocí rozhovoru. Teprve v případě neúspěchu osloví psychologa.

9.2.2 Případy spolupráce třídního učitele se školním psychologem

Součástí pedagogického vzdělání, jak již bylo zmíněno, je také psychologické minimum. Třídní učitel tedy zná základní metody a postupy práce s jedinci, kteří vykazují známky problémového chování, či se s jakýmkoli problémem potýkají: „*snažím se vyřešit problémy nejprve sama*“ (B3). Až na pár výjimek vidí učitelé ve školním psychologovi oporu a možnost se o někoho opřít: „*Psycholog mě ponouká, abych byla empatičtější, a dává mi jistý nadhled*“ (B2). Někdy je však nutné poradit se s odborníkem – například když pedagog nezná postup řešení nebo se chce ujistit, zda řešení, které zvolil je správné. I respondenti často uváděli tuto možnost ve svých odpovědích: „*Je to jakási jistota, že když se necítím úplně kompetentní nebo se potřebuju poradit, tak se mám na koho obrátit, na odborníka, kterej je spolehlivej a ve většině případů pomůže*“ (P1).

Téměř všichni (n=17) ve svých výpovědích uvedli, že by školního psychologa požádali o spolupráci, kdyby měli podezření na šikanu či užívání omamných látek jejich žáky: „*...kdyby to bylo závažný, jako šikana a drogy, tak to bych za ním šla hned!* (M1)“.

Dalším velmi frekventovaným tématem je soukromí studentů (n=14), hlavně rodinné záležitosti - i v těchto případech se třídní učitelé spíše spoléhají na školního psychologa. Bohužel se učitelé také setkávají se sebepoškozováním a sebepodhodnocováním u svých

žáků. V dnešní době plně moderních komunikačních technologií není překvapením, že se vysoké procento studentů potýká s kyberšikanou.

Analýza odpovědí na druhou výzkumnou otázku prokázala, že 11, 11% učitelů nevidí v přítomnost školního psychologa jako podporu při řešení problémů, spoléhají se sami na sebe. Pokud by měli rozhodnout, kdy by problém s dítětem neřešili a rovnou jej poslali k psychologovi, jednalo by se o šikanu (94,44%) a problémy v rodině (77, 78%).

9.2.3 Osobnost školního psychologa

Práce školního psychologa vyžaduje jisté osobnostní rysy, které jsou předpokladem k tomu, aby se člověk mohl stát dobrým psychologem, ani zde nebyli odpovědi příliš odlišné. Hlavními vlastnostmi školního psychologa by, nejspíše nejen z pohledu třídních učitelů, měli být empatie, ochota vyslechnout, trpělivost, komunikativnost a schopnost udržet tajemství: „...určitě by neměl všude trusit to, co mu tam to děcko řekne, že..., sou teda případy, kdy si myslím, že to říct musí, když by třeba ten žák něco ukradl nebo, nevím, prostě udělal něco, co je proti zákonu, tak tam asi to musí oznámit, říct to třeba policii nebo tak“ (Z1).

Dle D2 by se školní psycholog neměl nechat snadno zmanipulovat a více respondentů se stejně jako D2 vyjádřilo k tomu, že by jeho vztahy se žáky neměly sklouznout do kamarádské úrovně. S tím jistě také souvisí případy, kdy žáci využijí služeb školního psychologa jen proto, aby se „ulili“ z hodiny. A s tímto názorem se ztotožňuje více jak 60% dotazovaných.

Dále bych zde také rád uvedl výpovědi dvou pedagogů (F1, D3): „Neměl by rozhodně zneužívat svého postavení a vlivu na osobnost dítěte“ a „Neměl by být otrávený a všechny problémy žáků shazovat ve stylu, že jsou i horší věci...“.

Výsledky ukazují, že 14 dotázaných je přesvědčeno, že psycholog by neměl být příliš kamarádský k žákům. Všichni (tedy 100% z respondentů) se shodli, že školní psycholog musí

být empatický a trpělivý. Další (n=17) považují za nezbytné, aby psycholog byl komunikativní

9.2.4 Práce školního psychologa z pohledu třídních učitelů

Pro výkon každého povolání je nutná jistá odbornost, znalost postupů a zkušenost, nejinak je tomu u školního psychologa. Zde se shodlo všech 100% pedagogů, s nimiž jsem prováděl dotazníkové šetření. Dle V1 je školní psycholog: „... *profesionál ve své práci, má praxi, takže má zkušenosti, znalosti metod a asi i kontakty*“. Školní psycholog by dle pedagogů měl mít svůj vlastní kabinet (kancelář) neboli místo, kde může v soukromí vést rozhovory se svými klienty. Toto místo by mělo být vybavené tak, aby se tam žáci cítili příjemně. Podle některých by měl mít školní psycholog také možnost uvolňovat žáky z výuky, avšak zde se projeví asi největší rozdíly mezi názory pedagogů. Podstatnou výhodou školního psychologa při práci s dětmi je jeho odlišný vztah k nim, není tolik zaujatý: „... *on má velkou výhodu v tom, že ty studenty nebere tak, jak já...já sem někdy jak rodič trochu a tak jsem možná tak trochu jako maminka*“ (L1).

Výkon povolání školního psychologa vyžaduje dodržování pravidel a zákonů, i učitelé jsou si vědomi toho, že psycholog musí dodržovat zákon o ochraně osobních údajů a měl by dodržovat něco jako lékařské tajemství. Jsou však případy, kdy je nutný zcela jiný postup: „...*musí být složité slíbit dítěti anonymitu, ale pokud se stalo něco, co je za hranicí zákona, je podle mě nutné to jít nahlásit. Tady bych viděla ten rozpor, třeba když mám zanedbané dítě, ale vím, že je hrozně vázané na matku, tak bych jako psycholog asi musela hodně přemýšlet, jestli by mu fakt prospělo, kdybych ho nechala odebrat z rodiny*“ (D1). Váže se k tomu i odpověď P1: „*Musela bych asi hodně přemýšlet, do jaké míry je vhodné si ty informace uchovat jako tajemství a kdy už bych informovala rodiče, vedení, polici a tak*“.

Všichni z dotázaných učitelů (n=18) si uvědomují, že s prací psychologa je spojena spousta pravidel a zákonů, že jsou například svázáni mlčenlivostí. Učitelé jsou si také

vědomí, že psycholog může své povolání vykonávat pouze na základě svého vzdělání a znalostí (n=18).

9.2.5 Školní psycholog a práce s pedagogy

Odpovědi na otázky týkající se zásahu školního psychologa do vztahů mezi pedagogy a jejich soukromí mne zajímali nejvíce. V globálu mohu potvrdit, že menší počet pedagogů (n=6) zastává názor, že školní psycholog by měl řešit pouze záležitosti spojené se školou, neměl by se tedy zabývat soukromím vyučujících. Ostatní (n=12) myslí, že pokud je požádán pedagogem o pomoc, měl by mu poradit.

„Školní psycholog by měl na škole fungovat pro všechny, jak pro žáky, tak pro učitele. Určitě dokáže poradit dobře i dospělým“. Takto odpověděl respondent F1 a toto tvrzení jsem vybral jako představitele názoru většiny pedagogů. Konkrétním příkladem, kdy se školní psycholog může podílet na řešení problému mezi pedagogy je výpověď P1: *„Myslím si, že by bylo na místě, kdyby psycholog řešil třeba pracovní vztahy mezi učiteli, šikanu na pracovišti nebo syndrom vyhoření“.* Někteří (asi 30%) se spíše přiklánějí k tvrzení opačnému, že by se do těchto záležitostí školní psycholog neměl vměšovat vůbec, ani když by o to byl požádán: *„...je to prostě náš kolega a může bejt zaujatej“* (V2). Pokud by k tomu mělo přeci jen dojít, nemělo to být na denním pořádku, ale pokud je to opravdu třeba, je například nějaký problém mezi dvěma pedagogy a oba dva to chtějí řešit, tak by měl pomoci: *„Tak sám by se neměl pouštět do ničeho, ale pokud je o to požádán, tak si myslím, že by měl pomoci s čímkoliv, pomoc a poradit“* (J1).

Výsledek výzkumu ukazuje, že 33,33% učitelů se domnívá, že by se psycholog měl zabývat pouze pracovními záležitostmi a vztahy pedagogů. Dvanáct z osmnácti dotázaných je názoru opačného, tedy pokud je vyučujícím požádán o pomoc soukromého charakteru, měl by ji poskytnout.

S prací školního psychologa jsou spojené i podotázky, o kterých jsem se zmínil v úvodu této podkapitoly. Opět mohu tvrdit, že se všichni respondenti shodli a to při otázce týkající se přítomnosti psychologa přímo v prostorách školy. Všichni učitelé by tuto možnost uvítali, i kdyby se školní psycholog objevoval ve škole jen jedenkrát týdně. Nadpoloviční většina si také dokáže představit, že by byl školní psycholog externě zaměstnán na více školách: „*nejsem si teda jistej, ale myslím, že jsem někde slyšel, že to tak funguje někde a to mi připadá dost super*“ (J3). „*určitě y měl působit na všech školách tak jako metodik prevence, měla by to být povinnost*“ (Z1). Jako příklad uvádím ještě jednu odpověď: „*Jo, myslím, že jo. Není to od věci na všech stupních a typech. V každé škole jsou problémy a učitelky jsou zaujatý, takže to chce někoho z venku*“ (J2).

Snažil jsem se zjistit, jestli může být přítomnost školního psychologa za určitých okolností škodlivá, přičemž jsem dotazované upozornil, že je počítáno s tím, že tuto práci vykonává odborník, jelikož jsem se chtěl vyhnout odpovědím týkajících se právě odbornosti. Někteří žádný negativní dopad jeho přítomnosti nevidí, ale jak již bylo zmíněno dříve: „*Už jsem se setkal s tím, že se některý děcka chtěli vyhnout písemce a tak šli radši za psychologem, že maj jako nějaký problém. No a to je pak takový blbý, protože ten psycholog podle mě asi těžko tuší něco o tom, že to děcko má zrovna psát písemku a hlavně si asi nemůže dovolit někoho jen tak odmítnout, protože co když je ten dotyčnej zrovna na tom fakt špatně, psycholog ho odmítne, jo, neřijme ho na konzultaci a on si pak někde něco udělá nebo někomu jinýmu a ještě na půdě školy... s tím by se mu, jako tomu psychologovi, pak asi blbě žilo, si myslim*“ (F1).

Z výsledků výzkumu je patrné, že třídní učitelé (tedy alespoň ti, s nimiž jsem, vedl rozhovory) přítomnost školního psychologa vítají a využívají jeho služeb (i když ne vždy). Je však třeba se zamyslet i nad negativními body, které z jeho přítomnosti vyplývají.

10 Diskuze

Je nutné mít na paměti, že výsledky zveřejněné v této práci nemohou být použity k vyvození obecných definic a soudů, jelikož se jednalo o dostupný výběr vzorku, což mohlo způsobit jisté skreslení. Jedná se o kvalitativní výsledky, které snad přinesou nové poznatky z praxe a budou jednou brány v potaz při tvorbě dalších teorií.

V této práci jsem se snažil zajistit také kvantitativní výzkum, nedostalo se mi však závatného počtu odpovědí na můj dotazník. I přes snahu vytvořit co nejstručnější dotazník (jelikož z praxe vím, že lidé se neradi zabývají dlouhými dotazníky), jeho návratnost nebyla nijak zvlášť vysoká. Je však důležité podotknout, že tento dotazník byl vytvořen pro prvotní monitoring situace okolo školních psychologů v České republice, nejednalo se tedy o hlavní výzkum.

Pokud bych měl v několika větech zhodnotit, jak třídní učitelé vnímají školního psychologa, má výpověď by vypadala takto: *Školní psycholog je osoba, která je pedagogům oporou a rádcem při řešení problémů různého charakteru, které nemusí být pouze pracovní. Pokud je o to požádán, může se zabývat i soukromým pedagogů, ale nedoporučují to.*

Přítomnost školního psychologa dává (většinou) pedagogů pocit jistoty, pokud totiž musí řešit problém, se kterým si neví rady, mají se na koho obrátit. Školní psycholog je také pomocníkem v managementu třídy, jelikož s ní, díky svým znalostem, umí pracovat a rozpoznat indikátory případného problému. Osobnost a kompetence školního psychologa jsou vedle vzdělání velmi důležitým aspektem, který slouží k hodnocení kvality školního psychologa. Školní psycholog má být hlavně empatický, schopný dobře naslouchat a měl by spolupracovat s ostatními členy ŠPC a s vedením školy. Přítomnost psychologa na škole však může mít i negativní účinky, a to když žáci vyhledají jeho pomoc účelově, tedy aby se vyhnuli výuce.

Závěr

Na základě zjištěných výsledků si troufám tvrdit, že školní psycholog je již zakotvenou součástí kolektivu na velkém počtu škol. Mnoho (nejen třídních) učitelů si již zvyklo na jejich přítomnost, a snaží se využívat jejich pomoci. Vztahy mezi nimi však nemohou být takto jednoduše popsány a zobecněny. Stále je totiž určité číslo pedagogů, o kterých vím, že se školním psychologem nespolupracují a o takovou formu spolupráce ani nestojí. Zde je však na místě zapřemýšlet, zda je to známkou kvalitních znalostí pedagoga v oboru psychologie nebo naopak jeho neprofesionality.

Nejen v mém okolí je však stále mnoho škol, které školního psychologa z různých důvodů nezaměstnávají. Doufám, že se tato situace brzy změní a trend v podobě vlastního školního psychologa se bude i nadále vyvíjet, neboť přítomnost školního psychologa není výhodou jen pro učitele, ale především pro žáky. Učitel si vždy dokáže nějakým způsobem poradit, zeptá se kolegů, vedení nebo může kontaktovat poradnu. Ale žák mající problém nemusí být natolik uvědomělý a odvážný, aby se obrátil na pedagogickou poradnu. Pokud má však možnost využít psychologa přímo v budově školy, kterého zná, jelikož se ním v průběhu roku setkává, cesta k pomoci je mnohem jednodušší.

Za určitých okolností může školní psycholog pomoci i s řešením komplikovaných vztahů na pracovišti. K tomu je však třeba splnění několika podmínek a také zvážení psychologa, zda se do těchto vod má vůbec pouštět. V první řadě by si psycholog měl sám určit limity, zda může být 100% objektivní. Hlavní podmínkou je snaha a ochota obou stran najít řešení problému.

Školní psycholog má ve škole zvláštní pozici, protože na rozdíl od ostatních členů ŠPC není zároveň učitelem, což ho v jistých situacích může posouvat na okraj pedagogického sboru, záleží však jen a jen na povaze učitelů, zda ho mezi sebe přijmou jako rovnocenného člena kolektivu.

Bibliografie a jiné zdroje

1. Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů
2. MŠMT. Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole. In *Věstník MŠMT* č. 7/2005, s. 2-8.
3. MŠMT. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2005, částka 20, s. 490-502.
4. Zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů. In *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2000, částka 32, s. 1521-1526.
5. MŠMT. Vyhláška č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o ochraně a poskytování osobních údajů a o změně některých zákonů. In *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2011, částka 43.
6. BENDL, Stanislav, Anna Kucharská (ed.) a kol. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2008. ISBN 978-80-7290-366-5.
7. MŠ. Vyhláška č. 130/1980 Sb., o výchovném poradenství. In *Sbírka zákonů, Československá socialistická republika*. 1980, částka 31.
8. Výchovné poradenství. Střední škola logistiky a chemie Olomouc. [online]. [cit. 2016-02-27]. Dostupné z: http://www.sslch.cz/vychovne-poradenstvi-skolni-poradenske-centrum-k_147.html.
9. Eva Labusová. *Potřebuje každá škola svého psychologa?.* Stránky pro živou rodinu. [online]. © 2006-2016 [cit. 2016-02-28]. Dostupné z: http://www.evalabusova.cz/rozhovory/v_mertin2.php.

10. School psychology. *Encyclopaedia Britannica*. [online]. ©2016 [cit. 2016-03-19].
Dostupné z: <http://www.britannica.com/science/school-psychology>
11. School psychologist. *The free dictionary*. [online]. ©2003-2016 [cit. 2016-03-19].
Dostupné z: <http://encyclopedia.thefreedictionary.com/School+psychologist>.
12. *Pedagogika*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2001. ISSN 2336-2189.
13. PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
14. Asociace školní psychologie. *Unie psychologických asociací ČR*. [online]. ©2008-2016 [cit. 2016-03-19]. Dostupné
z: <http://www.upacr.cz/index.php?lng=cs&kap=pedagogic>.
15. Zapletalová, J.. Co dělá školní psycholog. *Pedagogika, Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. [online]. 5/2001 [cit. 2016-03-19]. Dostupné
z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2267&lang=cs>
16. Zákon č. 564/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.
17. Návrh zákona České národní rady o psychologické činnosti a Psychologické komoře České republiky. *Poslanecká sněmovna parlamentu ČR: Digitální depozitář*. [online]. [1993] [cit. 2016-03-19]. Dostupné
z: <http://www.upacr.cz/index.php?lng=cs&kap=pedagogic>.
18. BRAUN, Richard, Dana MARKOVÁ a Jana NOVÁČKOVÁ. *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0176-2.
19. VIP Kariéra II – KP. *Národní ústav pro vzdělávání*. [online]. ©2011 – 2016 [cit. 2016-03-24]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2267&lang=cs>.
20. KANTOROVÁ, Jana, Helena GRECMANOVÁ, Drahomíra HOLOUŠKOVÁ, Eva URBANOVSKÁ, Lumír KANTOR. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. Vzdělávání. ISBN 978-80-7409-024-0.

21. KASÍKOVÁ, Hana, Martina BUDINSKÁ a Vít BERAN (eds.). *Třída - návod k použití: komplexní průvodce pro práci s třídním kolektivem*. Praha: Josef Raabe, 2008-. Nahlížet - nacházet. ISSN 1803-5612.
22. Osobnost učitele. *Psychologie v teorii a praxi*. [online]. ©2009 [cit. 2016-03-30]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie-osobnosti-ucitele-a-vychovatele>.
23. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
24. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
25. LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-115-4.
26. PÍŤHA, Petr a Zdeněk HELUS. *Návrh pojetí občanské školy*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-96-8.
27. ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-70-2.
28. PODLAHOVÁ, Libuše (ed.). *Učitel sekundární školy: studijní opora*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 978-80-244-1828-5.
29. VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ (eds.). *Pedagogika pro učitele: podoby vyučování a třídní management, osobnost učitele a jeho autorita, inovace ve výuce, klíčové kompetence ve vzdělávání, práce s informačními prameny, pedagogická diagnostika*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
30. SPILKOVÁ, V. Tvorba kvalitního klimatu (školy, třídy) – výzva pro učitelské vzdělávání. In Chráska, M., Tomanová, D., Holoušová, D. (ed.), *Klima současné*

- české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČpdS. (341-349). Brno: KONVOJ, 2003.
31. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
32. Klima třídy. *Osobnostní rozvoj pedagoga: Zvyšování pedagogických kompetencí*. [online]. [cit. 2016-04-01]. Dostupné z:<http://osobnostnirozvojpedagoga.cz/moduly/m1d/1-1-0-klima-tridy.html>
33. Znaký pozitivního a negativního klimatu třídy. *Osobnostní rozvoj pedagoga: Zvyšování pedagogických kompetencí*. [online]. [cit. 2016-04-01]. Dostupné z:<http://osobnostnirozvojpedagoga.cz/moduly/m1d/1-1-1-znaky-pozitivniho-a-negativniho-klimatu-tridy>.
34. Chyby v managementu třídy. *Osobnostní rozvoj pedagoga: Zvyšování pedagogických kompetencí*. [online]. [cit. 1970-01-01]. Dostupné z:<http://osobnostnirozvojpedagoga.cz/moduly/m1d/1-3-1-chyby-v-managementu-tridy.html>.
35. SORAD – Sociometrická ratingová metoda. *Hogrefe: Metoda pro vytvoření sociogramu školní třídy*. [online]. [2011] [cit. 2016-04-01]. Dostupné z:<http://osobnostnirozvojpedagoga.cz/moduly/m1d/1-1-1-znaky-pozitivniho-a-negativniho-klimatu-tridy.html>.
36. SKÁCELOVÁ, Lenka. *Metodika vedení třídnických hodin* [online]. 2012. [cit. 2016-06-14]. ISBN 978-80-7476-006-8. Dostupné z:www.adiktologie.cz/cz/articles/download/5306/imprim-METODIKA-TH-via-02-pdf.
37. DUBEC, Michal. *Třídnické hodiny: metodika práce třídního učitele s tématy osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-20-3.

38. PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 5. Překlad Štěpán Kovařík. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-427-4.
39. Zespół Szkół im. Władysława Szybińskiego w Cieszynie. *Cooperation between school and parents. Supporting the educational process*. [online]. [cit. 1970-01-01]. Dostupné z: http://www.szybinski.cieszyn.pl/szybinski_new/sites/default/files/wsp%C3%B3%C5%82praca%20z%20rodzicami%20-%20regio%20handout_ENGLISH_0.pdf.
40. BENDL, Stanislav. *Ukázňená třída, aneb, Kázeňské minimum pro učitele*. Praha: Triton, 2005. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-624-4.
41. BERAN, Vít. *Učím s radostí: zkušenosti, lekce, projekty*. Praha: Agentura Strom, 2003. ISBN 80-86106-09-8.
42. BIRCH, Paul. *Koučování*. Brno: CP Books, 2005. V kostce (CP Books). ISBN 80-251-0581-4.
43. CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 5. Překlad Milan Koldinský. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-650-6.
44. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Překlad Karel Balcar. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
45. GABURA, Ján a Jana PRUŽINSKÁ. *Poradenský proces*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995. Série učebnic navržená ediční radou kateder sociální práce. ISBN 80-85850-10-9.
46. GIMPEL PEACOCK, Gretchen. *Practical handbook of school psychology: effective practices for the 21st century*. London: Guilford Press, c2010. ISBN 9781593856977.
47. GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-7409-010-3.
48. LEE, Steven W. (ed.). *Encyclopedia of school psychology*. Thousand Oaks: Sage Publications, c2005. Sage reference publication. ISBN 0-7619-3080-9.

49. MAIKOWSKI, Rainer., Peter MATTES a Gerhart ROTT. *Psychologie und ihre Praxis: Materialien zur Geschichte und Funktion einer Einzelwissenschaft in der Bundesrepublik*. Originalausg. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1976. ISBN 3436023582.
50. PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel v nezvyklé školní situaci*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Knihovnička učitele. ISBN 80-04-23897-1.
51. SVĚTLÍK, Jaroslav. *Marketingové řízení školy*. Praha: ASPI, 2006. Řízení školy (ASPI). ISBN 80-7357-176-5.
52. WALTER C. BORMAN. *Handbook of psychology*. New York: Wiley, 2003. ISBN 0471384089.
53. ĎURÍČ, Ladislav, Jozef ŠTEFANOVIČ a Ján GRÁC. *Pedagogická psychológia*. 2. zrevidované vyd. Bratislava: Jaspis, 1991. ISBN 80-900477-6-9.
54. STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.

Příloha 1: Dotazníkové otázky

1. Je na Vaší škole přítomen školní psycholog?
 - a. Ano, je zaměstnancem školy.
 - b. Ano, ale pouze jako externista.
 - c. Ne a nevádí mi to (dále neodpovídejte).
 - d. Ne, ale chci, aby byl (dále neodpovídejte).
2. Kolikrát týdně je psycholog na škole přítomen?
 - a. 1/týden.
 - b. 2/týden.
 - c. 3/týden.
 - d. 4/týden.
 - e. Denně.
3. Je, dle Vašeho názoru, přítomnost školního psychologa přínosem (pro pedagogiky, učitele, studenty, rodiče, ...)?
 - a. Ano.
 - b. Spíše ano.
 - c. Ne.
 - d. Spíš ne.
4. Vyhledal (a) jste jakoukoli pomoc školního psychologa?
 - a. Ano, pomoc se týkala školních záležitostí.
 - b. Ano, pomoc se týkala soukromých záležitostí.
 - c. Ano, pomoc se týkala školních i osobních záležitostí.
 - d. Ne, nebyl důvod.
 - e. Ne, byl sice důvod, ale nechtěl jsem.

5. Vyhledal některý z Vašich studentů pomoc školního psychologa?
- Ano.
 - Ne.
 - Nevím o tom.
6. V případě, že některý z Vašich studentů vyhledal pomoc školního psychologa, čeho se týkala?
- Problémy s třídním kolektivem.
 - Problémy s pedagogickým sborem.
 - Problémy spojené se studiem (známky, neschopnost dostatečné přípravy na výuku, atd.).
 - Všechny výše zmíněné ve stejné míře.
 - Nevím důvod návštěvy.
 - Nevím, že by k návštěvě došlo.
7. Jste rád (a), že je na Vaší škole přítomen školní psycholog?
- Ano.
 - Ne.
 - Je mi to jedno.
8. Jste spokojen (a) s prací školního psychologa?
- Ano.
 - Ne.
 - Nevyužil (a) jsem služby psychologa.
9. Je podle Vás školní psycholog přítomen na všech sekundárních školách?
- Ano.
 - Myslím, že ano.
 - Ne.
 - Myslím, že ne.

10. Měl by být školní psycholog přítomen ve všech institucích sekundárního vzdělávání?

- a. Ano.
- b. Ne.
- c. Je mi to jedno.

Příloha 2: Otázky k rozhovoru

1. Jak byste charakterizoval/a Vaši třídu?
2. Jakým způsobem vnímají Vaši žáci přítomnost školního psychologa?
3. Musíte často řešit problémy týkající se Vaší třídy?
4. Jakým způsobem řešíte případné problémy žáků ve vaší třídě?
5. Jakou máte za svoji praxi zkušenost se školním psychologem?
6. Stalo se, že některý z Vašich žáků vyhledal pomoc školního psychologa?
Pokud ano, z jakého důvodu?
7. Vyhledal/a jste někdy Vy sám/sama pomoc školního psychologa?
8. Cítíte se jistější, když víte, že se v případě potřeby můžete obrátit na školního psychologa?
9. Jakým způsobem ovlivňuje přítomnost školního psychologa Váš postup řešení problémů se žáky?
10. Jakým způsobem ovlivňuje přítomnost školního psychologa Váš postup řešení problémů s rodiči žáků?
11. Myslíte si, že je školní psycholog pro školu potřebný? Pokud ano, proč a v čem?
12. Jaký by, podle Vás, měl být psycholog jako člověk? Jaké by měl mít osobnostní rysy?
13. Co by podle Vás školní psycholog naopak dělat neměl?
14. V jakých případech byste školního psychologa vyhledal/a?
15. V jakých případech byste jej naopak nevyhledal/a?
16. Má, dle Vašich představ, školní psycholog nějaké výhody při řešení problému se žáky? Pokud ano, jaké?
17. V čem má podle Vás školní psycholog limity pro řešení problémů se žáky?

18. Myslíte si, že je vhodné, aby školní psycholog řešil i mezi-pedagogické vztahy/problémy?
19. V jakých případech může být školní psycholog nápomocný, co se týká problémů s ostatními pedagogickými pracovníky?
20. Do kterých oblastí týkajících se pedagogů by podle Vás školních psycholog neměl zasahovat?
21. Myslíte si, že přítomnost školního psychologa může být za určitých okolností „škodlivá“? Pokud ano, v jakých případech?
22. Jste toho názoru, že by školní psycholog měl působit na všech školách? Pokud ne, proč?