Pražská vysoká škola psychosociálních studií

Diplomová práce

2020 JANA GEISSLEROVÁ

Pražská vysoká škola psychosociálních studií

Zkušenosti školních psychologů z prvního roku praxe v prostředí ZŠ nebo SŠ

Bc. Jana Geisslerová

Diplomová práce

Studijní program: psychologie, prezenční forma studia

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Vacková Ph.D.

Praha 2020

Prague College of Psychosocial Studies

Experience of the school psychologists during the first year of their work practice at the elementary and secondary schools

Bc. Jana Geisslerová

The Diploma Thesis

Work Supervisor: Mgr. Lucie Vacková Ph.D.

Prague 2020

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů. Prohlašuji, že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne……. Podpis…….

Poděkování:

Děkuji Mgr. Lucii Vackové, Ph.D., za její odborné vedení, vstřícný přístup a trpělivost, kterými mě po celou dobu provázela. Také děkuji všem participantům, kteří se zúčastnili výzkumu a kteří ochotně poskytli rozhovory. V neposlední řadě bych také chtěla poděkovat celé rodině a přátelům za jejich podporu.

Abstrakt:
Diplomová práce se věnuje problematice školní psychologie. Jejím cílem je popsat zkušenosti školních psychologů působících na ZŠ nebo SŠ se zaměřením na první rok jejich profesní činnosti. Teoretická část se zabývá předmětem školní psychologie, jejím historickým vývojem, legislativním ukotvením a pojednává o českých i zahraničních výzkumech. Dále se zabývá otázkou profesní identity školních psychologů a poukazuje na kritická místa této profese. Popisuje profesní vymezení školního psychologa a charakterizuje některé z hlavních činností, kterými se školní psycholog zabývá.
Výzkumná část se věnuje metodologii a tématické analýze rozhovorů, kterých se účastnilo 9 školních psychologů. Výsledkem je 12 hlavních témat vyplývajících z poskytnutých rozhovorů. Cílem práce je čtenářům přiblížit tuto profesi a zmapovat profesní začátky školních psychologů. Práce by také mohla sloužit jako vodítko, pro začínající školní psychology.

Klíčová slova: *školní psychologie, začínající školní psycholog, profesní identita*

Abstract:
This graduation thesis addresses issues of the school psychology. It aims to describe experience of the school psychologists, working at the elementary and secondary schools during the first year of their professional practice. The theoretical part is engaged in the subject of the school psychology, its historical development and its legislative bases, discussing the Czech as well as the foreign research works. It also pursues the question of professional identity of the school psychologists and highlights critical aspects of this profession. It describes professional limitations of the work of the school psychologists and defines some of the main activities of their practice.
An important part addresses methodology and thematic analyses of interviews with participation of nine school psychologists, which results in twelve principal themes. The goal of this work is to draw attention to this profession and to map the professional beginnings of the work of the school psychologists. It could also serve as the directory for the beginning school psychologists.

The key words: *school psychology, the beginning school psychologist, professional identity*

Obsah

Úvod *12*

TEORETICKÁ ČÁST *14*

1 Pojem a předmět školní psychologie **14**
1.1 Historický vývoj školní psychologie 15
1.2 Současné legislativní ukotvení instituce školního psychologa 17
1.3 Výzkumy realizované v českém prostředí 18
1.4 Zahraniční výzkumy 21

2 Profesní identita školního psychologa **23**
2.1 Vymezení pojmu identita 23
2.2 Teorie vývoje identity dle Erikson a Marcia 24
2.3 Utváření profesní identity u školních psychologů 27

3 Činnost školního psychologa **32**
3.1 Profesní vymezení školního psychologa 32
3.2 Náplň práce školního psychologa 34

4. VÝZKUMNÁ ČÁST *45*
4.1 Cíl výzkumu a hlavní výzkumné otázky 45
4.2 Volba metody kvalitativního výzkumu 46
4.3 Výzkumný soubor 47
4.4 Etika výzkumu 48
4.5 Osobní předporozumění 49
4.6 Zpracování a analýza dat 49

5 Analýza zjištěných dat **52**
5.1Téma č. 1: Motivace a důvody které vedly k výběru této pozice 53
5.2 Téma č. 2: Začátky 55
5.3 Téma. č. 3: Budování pozice 56
5.5 Téma. č. 5: Vedení 59
5.6 Téma č. 6: Vztahy s učiteli 62
5.7 Téma č. 7: Profesní vývoj 65
5.8 Téma č. 8: Nebýt na to sám 68
5.9 Téma č. 9: Profesní identita 70
5.10 Téma č. 10: Co může ŠP dělat 72
5.11 Téma č. 11: Široký rozsah pozice 74
5.12 Téma č. 12: Časová flexibilita 74
5.13 Závěry výzkumu a diskuse 75

ZÁVĚR *81*

Literatura **82**

Příloha č. I **1**

Příloha č. II **2**
Rozhovor č. 1 - ŠP 1 2
Rozhovor č. 2 - ŠP 2 6
Rozhovor č. 3 - ŠP 3 10
Rozhovor č. 4 - ŠP 4 13
Rozhovor č. 5 - ŠP 5 18
Rozhovor č. 6 - ŠP 6 22
Rozhovor č. 7 – ŠP 7 26
Rozhovor č. 8 – ŠP 8 28
Rozhovor č.9 - ŠP 9 33

Bibliografické údaje **36**

Úvod

Diplomová práce se věnuje tématu školní psychologie. Konkrétně pak zkušenostem školních psychologů, které je doprovázely během prvního roku života, ať už na základní nebo střední škole.

O tom, že školních psychologů na různých typech škol stále více přibývá dnes není pochyb. Již v roce 2011 hovoří Kavenská, Smékalová a Šmahaj o postupném nárůstu školních psychologů a zdá se, že se tato profese pomalu stává etablovanou součástí školních poradenských pracovišť.

Sama již třetím rokem pracuji jako školní psycholog. A právě moje vlastní zkušenost mě vedla k napsání této diplomové práce. Na začátku kariéry školního psychologa jsem měla to štěstí, že jsem si dělila úvazek se zkušenější kolegyní. Mohla jsem se tak o ní v mnohém opřít a uvědomuji si, že díky její podpoře byly mé pracovní začátky mnohem snazší. Ona to tak jednoduché neměla. Nastupovala jako první školní psycholog ve škole. A jejím úkolem bylo tuto pozici postupně vybudovat. Od jiných kolegů školních psychologů, kteří jsou na škole jedinými školními psychology, zase vím, jak v začátcích mnohdy tápali, nebyli si jistí, zda to co dělají, dělají správně. Často to tedy neměli úplně snadné.

Mým cílem bylo napsat takovou práci, která by mohla zprostředkovat zkušenosti začínajících školních psychologů anebo zmapovat začátky těch zkušenějších. Poukázat na to, že některé momenty, zážitky a pocity se opakují na cestě většiny z nich a tím snad i zmírnit počáteční pochyby nebo úzkosti, které mnohdy školní psychology doprovází.

Teoretická část této práce nejdříve vymezuje pojem a předmět školní psychologie. Dále se ohlíží za historickým vývojem této profese a navazuje na legislativní ukotvení. Čtenáře částečně seznamuje s některými českými i zahraničními výzkumy. Druhá kapitola teoretické části se zabývá otázkou profesní identity školního psychologa, podloženou některými teoriemi vývoje identity a kritickými místy profese školní psychologie. Poslední kapitola teoretické části se zabývá činností školního psychologa jako takové. Hlouběji popisuje náplň jeho práce se zaměřením na individuální práci s dětmi, spolupráci s pedagogy, vedením i rodiči a na skupinovou práci se třídami.

Ve výzkumné části jsou nejprve představeny tři hlavní výzkumné otázky, na které jsem hledala odpovědi pomocí polostrukturovaného rozhovoru s devíti

oslovenými školními psychology. Pro analýzu takto sebraných kvalitativních dat byla použita tematická analýza, která vychází z fenomenologicko-hermeneutické tradice. Na jejím základě bylo definováno 12 hlavních témat, která mají za cíl hlouběji nahlédnout do dané problematiky. V diskusi se pak kriticky zamýšlím nad limity realizovaného výzkumného šetření.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Pojem a předmět školní psychologie

Česká i mezinárodní odborná literatura nachází pro termín školní psychologie více pojetí. Úvod první kapitoly přináší několik definic odborníků, které pomohou tento obor lépe vymezit.

Hvozdík (2017) například uvádí zjednodušenou definici této profese, jako teoreticko-aplikovanou psychologickou disciplínu*, která zkoumá a vysvětluje psychologické aspekty činnosti školy, jakožto výchovně-vzdělávacího systému, studuje metodologické otázky a možnosti, psychologické techniky a postupy ve škole* (Hvozdík, 2017, s. 43). Zůstaneme-li u volnějšího pojetí definice, Štech (2009), který se ve svém výkladu tohoto pojmu přiklání k Oaklandovi a Cunninghamovi (1996), hovoří o školní psychologii jako *označení užívané v obecnější poloze pro profesionály vyškolené v psychologii a pedagogice, kteří jsou specialisty v poskytování psychologických služeb dětem a mladým lidem ve škole, rodinách a v dalších sociálních prostředích, která ovlivňují jejich růst a vývoj* (Štech in Baštecká, 2009, s. 397). Vágnerová (2005) školní psychologii vnímá jako disciplínu, která *pomáhá aplikovat obecné psychologické poznatky na školní praxi a poskytuje různé psychologické služby všem, přímým i nepřímým účastníkům výchovně vzdělávacího procesu: učitelům, žákům i jejich rodičům* (Vágnerová, 2005, s. 11). Dodává, že školní psychologie se nevěnuje pouze dětem, které trápí konkrétní potíže. Soustřeďuje se i na pomoc učitelům a to v jejich profesním rozvoji i uplatnění. Kavenská et al. (2001) pak vnímají školní psychologii komplexněji. Domnívají se, že by tato disciplína neměla být zužována pouze na samotnou činnost školního psychologa. *Jako mladé vznikající vědě, vytvářející zázemí pro práci psychologů na školách (*Kavenská et al., 2011, s. 59) by jí dle jejich názoru měla být věnována větší pozornost v podobě snahy lépe porozumět fenoménu a popsat jej takový, jaký je.

Definice *Americké psychologické asociace*[1] (dále jen APA) se příliš neliší od definic výše zmíněných. O školní psychologii hovoří jako o specializaci v oblasti

[1] **APA** je přední vědecká a profesionální organizace zastupující psychologii ve Spojených státech, která byla založena roku 1892 na Clark University. Po druhé světové válce se rozšířila. V současné době má více než 121 000 výzkumných pracovníků, kliniků, konzultantů a studentů. (APA, 2020)

psychologie, která je zaměřená na vědu, psychologickou podporu dětí, mládeže a rodin a na vzdělávací proces.

Dalo by se říct, že školní psychologie nabývá v posledních letech významu a to zejména díky narůstajícím potřebám, jež stále více volají po odborných psychologických službách (Štech, 2009). Následující příklady rozvíjejících se trendů na poli duševního zdraví v dnešních školách podtrhují důležitost této profese.

- Více studentů chodí do školy, kde také setrvává až do jejího ukončení, než kdykoli jindy v naší historii.
- Výuka je, a to převážně v klíčových akademických předmětech, obsahově více náročná.
- Školy jsou otevřenější tématům týkajícím se duševního zdraví, stejně tak jsou častěji poskytovány dětem služby v této oblasti.
- Školy stále častěji používají preventivní programy, které pomáhají zachytit problémy dříve, než se samy vynoří.
- Více studentů se zdravotním postižením dosáhne na výuku v osnovách všeobecného vzdělávání společně se studenty bez zdravotního postižení (Ysseldyke, Burns, et al, 2006).
-

1.1 Historický vývoj školní psychologie

Hvozdík (1986) hovoří o třech podmínkách, které na přelomu 19. a 20. století jistým způsobem ovlivnily vznik a vývoj školní psychologie. V první řadě zmiňuje vznik psychologie jako samostatného oboru, kdy se do popředí dostává experimentální zkoumání psychických procesů. Exaktní využití psychologických poznatků, snaha o kvalitativní vyjádření a měření psychických jevů či lidské inteligence jsou směry, k nimž se obracela pozornost psychologie této doby. Jako další podmínku uvádí vliv evolučních teorií, na jejichž základě vzniká vývojová psychologie. Vzniká tak nový pohled na dítěte, který se snaží o hlubší poznání jeho schopností a dovedností. Jako velký přínos v rozvoji školní psychologie pak Hvozdík uvádí možnost poznávat, měřit a porovnávat intelektové výkony děti. Tyto zkušenost napomáhaly dětským psychologům vytvářet první zkušenosti se školou i s prostředím experimentální pedagogiky.

Počátky školní psychologie, které můžeme datovat již na přelomu 19. a 20. století a jsou zaměřeny na rozvíjení psychologických testů (Hvozdík, 1986). Na vývoji psychologických testů se velkou měrou podílel francouzský psycholog

Alfred Binet, který jako první představil pojem *mentální úrovně*. Na základě výsledků testů navrhl klasifikaci inteligence. Dítě, které bylo o dva roky pod průměrným skóre „normálních dětí“ stejného věku pak bylo zařazeno do zvláštních tříd (Lee, 2005).

První Střediska testování a poradenství pro školní děti vznikala od roku 1896 v Chicagu. V roce 1947 se školní psychologie stává součástí APA a roku 1969 vzniká *Národní asociace školních psychologů*[2] (dále jen NASP) (Štech, 2009). V roce 1982 oficiálně vzniká *Mezinárodní asociace psychologie škol* (dále jen ISPA), jejíž prvním prezidentem se stal Anders Poulsen. Hlavní cíle této asociace jsou celosvětové. Jejich snahou je propagace psychologických principů využívaných ve vzdělávání, podpora komunikace mezi profesionály ve zlepšování duševního zdraví dětí a propagace jejich psychologického práva. ISPA také vytvořila výbor, který spolupracuje s UNESCO i dalšími nevládními agenturami OSN na společném posílení práv a služeb dětí po celém světe. V posledních letech tato organizace také usiluje o zkvalitnění pregraduální a postgraduální profesní přípravy školních psychologů ve všech členských zemích. Pod vedením Oaklanda vypracovala etický kodex[3], kterým se řídí nejen členové asociace, ale i ostatní školní psychologové (ISPA, 2020).

Ve stejném roce, kdy vzniká ISPA, tedy roku 1982 vychází také první reprezentativní vydání učebnice *Handbook od School Psychology*, která je platná dodnes (Štech & Zapletalová, 2013).

V Evropě probíhal vývoj školní psychologie poněkud odlišně. Zásadněji se vyvíjel až po druhé světové válce (Štech, 2009). Význam ve vývoji hrála mimo jiné také ekonomická a politická úroveň každého státu. Není tedy překvapením, že intenzivnější vývoj probíhal ve Velké Británii, Francii či Německu (Oakland & Brue, 1996).

Evropské země se liší svými školskými systémy, z tohoto důvodu je rozvoj v těchto státech na jiné úrovni oproti Spojeným státům americkým. Dalším rozdílem, který je možné spatřovat v evropských zemích, je celkové zaměření školního

---

[2] **NASP** je největší americká světová organizace školních psychologů, která usiluje o zdokonalení účinných postupu ke zlepšení učení, chování a duševního zdraví studentů. (NASP, 2020)

[3] **ETICKÉ NORMY PRÁCE ŠKOLNÍHO PSYCHOLOGA**
International School Psychology Association (Oakland, Goldmanová a Bishoff, 2020)

psychologa. Svou práci s dětmi chápe více komplexněji se zaměřením na všechny žáky ve škole i na celé jejich sociální okolí. Nicméně stejně jako v USA i v Evropě probíhalo na počátku století testování intelektových schopností. V roce 2003 vzniká *European School Psychology Centre for Training* (dále jen ESPCT) poskytující školním psychologům školení, zdroje a evropské společenství se zamřením na *Krizové řízení ve školách* (Kavenská et al., 2011).

V Československu se školní psychologie rozvíjela v 60. letech převážně na Slovensku a to hlavně díky prof. Hvozdíkovi a prof. Ďuričovi. Dalšího velkého zájmu se tomuto oboru příliš nedostávalo. Do popředí se pak dostává až po roce 1989, kdy vznikla *Asociace školní psychologie* ČSFR (Kavenská et al., 2011), nicméně organizační a právní rámec pro činnost asociace byl ukotven až s novým školským zákonem č. 561/2004 Sb. (viz. kapitola 1.2) (Jedlička, Koťa & Slavík, 2018). V roce 1997 v České republice vzniká *Asociace školní psychologie*, která sdružuje školní psychology se zájmem o tento obor a stará se o vzájemné propojování odborníků z této oblasti (Školní psychologie, 2015).

1.2 Současné legislativní ukotvení instituce školního psychologa

Školní psychologové působili v České republice na řadě škol již od začátku 90. let. V té době však byli oficiálně zaměstnáni jako pedagogové, někdy pracovali jen na dohodu o činnosti či dohodu o provedení práce. V této době neměli k dispozici žádnou legislativní oporu ani žádné jiné metodické materiály (Štech & Zapletalová, 2013). Od roku 1998 pak mohly mít školy školního psychologa, však za předpokladu, že na něj měly vlastní finanční zdroje (Šimková, 2018).

Od roku 2004 ukotvuje Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, školní psychology a jejich působení na škole jakožto pedagogické pracovníky. Legislativně pak byla práce školního psychologa vymezena roku 2005, vyhláškou č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších úprav. Náplň práce školního psychologa je zde definována v rámci systému školských poradenských služeb.

Tato vyhláška byla novelizována v září roku 2011 vyhláškou č. 116/2011 Sb. (Durchánek, 2019). Další změnou v poradenském systému přináší vyhláška

č. 270/2017 Sb., kterou se mění vyhlášku č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nadaných žáků a tím ukotvuje inkluzivní vzdělávání.

Od roku 2005 má tedy činnost školního psychologa své legislativní ukotvení. Dalo by se však říct, že své profesní postavení si školní psycholog buduje i nad rámec, který určuje vyhláška. Svým osobním přístupem a budováním důvěry, které vytváří aktivním přístupem a různými neformálními přístupy, mezi které můžeme zařadit například setkávání s kolegy na školních akcích apod.

1.3 Výzkumy realizované v českém prostředí

Velký přínos pro výzkum v odvětví školní psychologie přinesl prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc. (*Profesní identita školního psychologa*, 1998; *Sonda do profese školního psychologa,* 2001). Dále pak PhDr. Jana Zapletalová (*Co dělá školní psycholog, kritická místa profese*, 2001) nebo její velice užitečná Metodika pro práci školního psychologa (2014) a Zpracování postupu řízení školních poradenských služeb (2014). Spolu s profesorem Štechem pak vytvořili stěžejní publikaci *Úvod do školní psychologie* (Štech & Zapletalová, 2013). Mezi nezanedbatelné výzkumné publikace jistě také patří práce prof. PhDr. Jiřího Mareše, CSc. (*Morální distres školních psychologů*, 2017) nebo Kavenské, Smékalové a Šamhaje (*Výzkum v oblasti školní psychologie*, 2011).

Někteří z těchto odborníků budou společně s jejich výzkumy představeni v následujícím textu.

Štech v roce 1998 publikuje stať, ve které se snaží vymezit profesní identitu školních psychologů skrze tzv. „*identitní figury*“. Touto statí reaguje na školní psychologii jako na profesi, která je v té době relativně nová a z toho důvodu si zaslouží pevnější ukotvení a tím i hlubší uznání jakožto řádné profese (Štech, 1998).

Dále pak v roce 2000 vytvořil Štech dotazník, jež byl vyplněn 21 školními psychology. Snahou tohoto dotazníkového šetření bylo zachytit požadavky a tlaky vyvíjené na profesi školního psychologa. Zaměření bylo především na témata nejčastějších a nejkritičtějších situací, se kterými se školní psychologové na školách potýkají, na nejčastější pracovní činnosti a metody, jež školní psychologové užívají, úskalí a výhody této profese, na sebeobraz a profesní identitu školních psychologů (Štech, 2001).

Mezi další české výzkumy můžeme zařadit publikaci Lazarové a Čapkové,

které v roce 2006 uspořádaly na 2. konferenci v Brně, v rámci projektu *Škola a zdraví pro 21. století* diskusi, realizovanou se skupinou 15 školních psychologů. Tato diskuse si kladla za cíl zmapovat případné obavy učitelů ze změn, které mohou nastat po nástupu školního psychologa na školu, ve které působí. Jako výsledek této diskuse vznikly konkrétní návrhy zaměřené na chování a jednání nově příchozích školních psychologů na školu (Lazarová & Čapková, 2006).

Sucharová (2009) ve své diplomové práci *Důvěra ve vztazích mezi učiteli a začínajícím školním psychologem* uvádí výsledky šetření, týkající se důvěry ve vztazích mezi učiteli a začínajícím školním psychologem. Ukazuje se, že pro učitele hraje důležitou roli na jedné straně vědomí, že informace jimi svěřené zůstanou důvěrné a na druhé straně psychologova nestrannost. Dále pak pro učitele hraje roli vzájemná spolupráce se školním psychologem a jeho zájem o ni, nepovyšování se nad učitele a případně dostatek času ze strany školního psychologa na možnost vyslechnutí učitelů v případě potřeby (Sucharová, 2009).

Kavenská et al. (2011) vypracovali přehledovou studii, která zahrnuje práci odborníků působících na poli pedagogické a školní psychologie (Kavenská et al., 2011).

Ve svém výzkumu v rámci diplomové práce nazvané *Kritická místa profese školních psychologů*, kterého se zúčastnilo 8 školních psychologů, se Keřt (2014) zaměřil na kritická místa, která školní psychologové na běžných základních školách ve své profesi spatřují. Z výzkumu vyplývá, že většina školních psychologů během svého pregraduálního studia primárně neplánovala tuto profesi vykonávat. Počáteční motivace může dále ovlivňovat psychologovu ne/ochotu na této pracovní pozici zůstat. Výzkum dále ukazuje, že školní psychologové přikládají velký význam vhodnému pracovnímu zázemí, které jim škola poskytuje. Stejně tak je pro ně důležitá profesní podpora v podobě intervize a supervize, která je všem zúčastněným dostupná (více o supervizi v kapitole 2.3.1. Kritická místa profese). Školní psychologové by také rádi získali více praktických zkušeností, buď již během studia nebo jinou formou odborné stáže. Za nejkritičtější místo své profese pak považují problematickou a náročnou vztahovou sít v rámci školního systému a to konkrétně vztahy s učiteli. Na druhou stranu pak většina školních psychologů uvádí, že dobrý vztah s vedením školy je nezbytnou podmínkou jejich kvalitního fungování na škole (Keřt, 2014).

Augustinová (2015) se ve své diplomové práci *Začínající školní psycholog – kvalitativní výzkum procesu jeho pracovního začlenění*, které se účastnilo celkem 15 školních psychologů zabývá tím, na co by se měl začínající školní psycholog zaměřit. Konkrétněji pak na podobu práce se třídami, dále pak jaké kroky může školní psycholog podstoupit pro úspěšnou spolupráci s učiteli a jaké specifické požadavky jsou na školní psychology kladeny během školního roku. Z výsledků této práce vyplývá, že školní psycholog by se při nástupu na novou pracovní pozici na ZŠ měl věnovat dostatek času seznámení se s ekosystémem školy. Při hledání profesní opory by měl školní psycholog využít zkušenosti i jiných školních psychologů, případně pak pracovníků v PPP či školního výchovného poradce nebo metodika prevence. Školní psycholog by měl být časově flexibilní a mít vždy nějaký prostor pro akutní poptávku nejen od dětí, ale i učitelů či rodičů (Augustinová, 2015).

Lazarová, Hloušková a Trnková (2017) ve své publikaci *Proměny práce školních psychologů v proinkluzivně naladěných školách* přinášejí vícečetnou případovou studii ze dvou proinkluzivně laděných škol. Popisují, jak zde školní psychologové vnímají svou práci. Jak se jejich role proměňují a s čím se na tomto typu školy musejí potýkat. Výčet nároků, které jsou kladeny na školní psychology v takovém prostředí by se dal ve zkratce shrnout takto: potřeba velké flexibility, schopnost improvizovat a vytvářet pravidla, nebát se riskovat a také umět vyrovnávat vztahy mezi učiteli a vedením školy. Tato studie dále poskytuje náhled na to, jak se školní psychologové cítí být vnímáni učiteli i vedením školy a jaká je dle jejich názoru v tomto ohledu podpora ze strany školy. Studie přináší výpovědí jak vedení školy, tak učitelů v kontextu spolupráce se školním psychologem. Ti všichni se shodují v názoru, že je třeba se společně postavit náročné situaci, ve které je nutné co nejlépe a nejefektivněji zvládnout zvyšující diverzitu žáků na inkluzivně laděných školách (Lazarová, Hloušková & Trnková, 2017).

Bakaričová a Lajčiaková (2019) ve své studii uvádějí rozmanité zdroje morálního distresu, jež je na školní psychology kladen. Zmiňují *„potřebu diskusí o etickém jednání a profesních praktikách školních psychologů, důležitost podpory etického vzdělávání a případné odborné usměrnění, jímž by se mohla zvýšit schopnost školních psychologů vyrovnat se se situací vyvolávající morální distres“* (Bakaričová & Lajčiaková, s. 14, 2019).

1.4 Zahraniční výzkumy

Ahotla a Kiiski-Mäki (2014) zkoumali v prostředí 67 finských škol, různé individuální i profesní charakteristiky, které ovlivňují vnímání pozice školního psychologa ostatními profesionály na škole. Je potřeba podotknout, že ve Finsku patří mezi školní pracovníky i školní zdravotní sestry a lékaři. Tato studie ukazuje, že ředitelé škol vnímají terapeutickou práci školního psychologa jako méně důležitou, psychologický „assessment“[4] považovali za důležitější. Překvapením pro výzkumníky bylo zjištění, že speciální pedagogové, kteří oproti učitelům spolupracují s psychology častěji, byly v hodnocení školních psychologů méně nadšení. Autoři zároveň dodávají vlastní vysvětlení. Je možné, že oproti učitelům mají speciální pedagogové na základě vlastní pracovní zkušenosti hlubší vhled do této profese. Z toho pak pramení větší pochopení, že ani školní psycholog není kouzelník, který vyřeší všechny problémy. Dalším důvodem, proč speciální pedagogové, ředitele i školští zdravotníci nepovažovali terapeutickou funkci školního psychologa za důležitou, je dle autorů to, že s dětmi nepracují v takové intenzitě, jako učitelé. Tím pádem se s emocionálními problémy dětí nesetkávají tak intenzivně.

Výsledky dále ukazují, že ve chvíli, kdy se některé z dětí osobně seznámí se školním psychologem a začne s ním spolupracovat, považuje všechny činnosti, které psycholog vykonává za důležitější, než tomu bylo do té doby. To se může projevit stejně i u vnímání školního psychologa učiteli. A ti, kteří považují psychologické služby za důležité je pak častěji využívají.

Autoři také souhlasí, že psychodiagnostika by jistě měla být nástrojem, možná i jedním ze základních úkolů školních psychologů. Nicméně doplňují, že v rámci rozvoje škol, které se snaží přijímat nejrůznější typy dětí, je třeba z nich nedělat „testovací automaty“ (Ahotla & Kiiski-Mäki, 2014).

Boccio (2016) se ve svém výzkumu, kterého se účastnilo 291 školních psychologů, zaměřila na tlak ze strany vedení školy, jako jednu z možných příčin neetických praktik. Téměř třetina respondentů přiznala, že se někdy pod tímto tlakem zachovali neeticky. Tito školní psychologové pak zároveň zmiňovali i větší

[4] **Psychological assessment / Psychologické hodnocení** je označení pro psychologické testování, které slouží k dosažení hypotéz o chování, osobnostních vlastnostech a schopnostech testovaného (Psychcentral, 2020)

nespokojenost se svou profesí, větší úroveň syndromu vyhoření a větší touhu opustit své zaměstnání.

Autorka upozorňuje na určitá kritická místa profese, díky kterým mohou být školní psychologové nuceni jednat neeticky. Může se jednat o nadměrné vytížení školního psychologa, nízké kontroly nad vlastním rozhodováním, neochota vedení, pedagogů nebo rodičů spolupracovat nebo dokonce vzdorovat práci školního psychologa. K tomu pak přispívá fakt, že psychologové jsou mnohdy v této pozici osamělí. To může vést k profesní úzkosti či snížení pracovní morálky.

Napětí, které může vyplynout ze snahy balancovat mezi zájmy a potřebami dětí a obavami z vedení, které může očekávat dodržování jistých směrnic, mohou být v rozporu s etickými normami. Z vybraného seznamu 16 možností uvedli účastníci studie jako nejvíce znepokojující problém právě „tlak ze strany vedení jednat neeticky“. Celkově výsledky studie ukazují, že přibližně polovina respondentů se vyhýbá doporučování podpůrných služeb kvůli vysokým nákladům. Podobné množství odpovědí se pak týkalo plnění povinností s nedostatečnými pracovními materiály. Kvůli tlaku ze strany vedení školy vyjádřil jeden ze šesti školních psychologů touhu tuto pozici opustit během následujících 5 let a přibližně jeden z jedenácti uvedl, že se tohoto zaměstnání vzdal kvůli zastrašování ze strany vedení.

Na základě této studie se ukazuje, že poměrně významná část praktikujících školních psychologů by mohla být vystavena tlaku v souvislosti s nedodržování etických norem ze strany autorit. Ti školní psychologové, kteří jsou odhodlání prosazovat nejlepší zájmy dětí a touží po změně uvnitř školního systému, by se měli připravit na možný střet s vedením školy a chránit se před syndromem vyhoření (Boccio, 2016). I v České republice nebylo téma etického dilematu opomenuto. Zabýval se jím Mareš (2017), který tímto směrem vypracoval přehledovou studii. Mareš také upozorňuje na sociální tlak, který může školní psychology nutit být na straně školy nebo učitelů a opouští tak od zájmů dětí. Dále zdůrazňuje, že oproti jiným výzkumům ve zdravotní sféře, české výzkumy z prostředí školní psychologie termín *morální distres* téměř nepoužívají. Oproti tomu zejména v USA se na tento problém již mnohem více začíná poukazovat (Mareš, 2017).

Další světové studie se v posledních letech zabývaly právě tlakem, který je na školní psychology kladen. Stejně jako zmiňuje Boccio (2016), i další výzkumy ukazují, že až 90 % školních psychologů si v určitém okamžiku této kariéry projdou syndromem vyhoření. Nejčastější příčinou pak bývají zvýšené pocity emočního

vyčerpání a pocit osobního neúspěchu či nedostatečná podpora ze strany vedení (Mills & Huebner 1998; Schilling et al. 2018; Schilling & Randolph 2020).

Je tedy zřejmé, že pocit vyhoření u školních psychologů je téma, které by nemělo být opomíjeno. Včasná prevence by neměla být podceňována a každý začínající psycholog by měl už od začátku své kariéry dbát důkladné psychohygieny. Je obecně známé, že základem péče o vlastní psychické zdraví je dostatečný a pravidelný spánek, vyvážená strava, schopnost správně zacházet jak s pracovním, tak i volným časem, nejrůznější relaxační cvičení či dostatek sportu a času stráveného v přírodě. Každý jedinec pracující (nejen) v pomáhajících profesích by si měl osvojit vlastní způsob, jak pečovat o své duševní zdraví.

2 Profesní identita školního psychologa

Následující kapitola a její podkapitoly se budou zabývat nejen otázkou profesní identity, ale i vymezením pojmu jako takového. Vedle samotných definic jsou kapitoly doplněny i historickým exkurzem, který ve stručnosti představí teoretická hlediska tohoto pojmu. Kavenská et al. (2011) ve své přehledové studii, která se zabývá výzkumem v oblasti školní psychologie v České republice upozorňují na to, že profesní identita školního psychologa je jednou z klíčových otázek pro jeho práci. Profese školního psychologa bývá (vedle své záslužné činnosti) protkána celou řadou úskalí, se kterou se musí během své praxe setkávat (Kavenská et al, 2011). Tato úskalí pak mohou mít vliv na utváření jeho profesní identity. Více o tomto tématu je popsáno v poslední části následující kapitoly.

2.1 Vymezení pojmu identita

Definice psychologického slovníku vymezuje identitu člověka jako prožívání a uvědomování si sebe samého, své jedinečnosti a odlišnosti od ostatních. Jedná se o soubor rysů, podle nichž je jedinec znám konkrétní skupinou (Hartl & Hartlová, 2010).

Podle Bačové (2008) identita neznamená pouze pojmenování, vyjádření totožnosti a stejnosti, můžeme sem zařadit také označení takových charakteristik, kterými se osoba zasluhuje o uznání a úctu jiných, na kterých zakládá svou hrdost, důstojnost a čest. Jednodušeji řečeno odpověď na otázku „kdo nebo čím jsem/jsme“ nám může poskytnout vysvětlení po vlastní identitě. Tak jednoduché to

však není a Bačová uvádí několik znaků pro jedince nebo skupinu, které současně pojem identita vyjadřují, jedná se o: autenticitu, integritu, kontinuitu, relativní stejnost v čase, sebedefinování, definování jinými, odlišnost od jiných, uvědomění si odlišnosti a afiliace s lidskými společenstvími (Bačová, 2008).

2.2 Teorie vývoje identity dle Erikson a Marcia

Pojem identita použil už Sigmund Freud, nicméně je pravděpodobné, že E. H. Erikson (1956) jej jako první dále rozpracoval (Bačová, 2008). Erikson se zajímal o vývoj zdravých osobností a vytvořil teorii životních etap, které se zabývají vývojem zdravého ega. Získání zdravé identity ega se pak vyvíjí prostřednictvím nevědomých a vědomých mechanismů, které se interagují v procesu objevování sebe sama (Craighead & Nemeroff, 2004).

Eriksonova teorie se zakládá na předpokladu, že jedinec musí v každém vývojovém stupni vyřešit jiný psychosociální konflikt. Postoupit do dalšího vývojové úrovně může tehdy, vyřeší-li tento konflikt úspěšně. V opačném případě je jeho vývoj pozdržen a ohrožen (Langmaier & Krejčířová, 2006).

Jako jeden z prvních ve své knize *Identity: Youth and Crisis* z roku 1978 použil definici k pojmu identita.

Každé fáze této životní etapy se musí vypořádat s určitým konfliktem. Pokud je konflikt vyřešen, Ego získává na síle a může se posunout do další fáze. V opačném případě dochází k oslabení Ega a duševní stagnaci ve vývoji jedince (Drapela, 2001**).**

Dle Eriksonovy teorie hraje adolescentní období pro vývoj identity významnou roli v životě člověka (Craighead & Nemeroff, 2004). V období adolescence je významným konfliktem nalézání vlastní identity. Ta se vyznačuje pocity nejistoty a hledáním vlastní role mezi ostatními lidmi. Je to stádium hledání odpovědí na otázky, kým dospívající je, jaký je smysl jeho vlastního života. Velmi se také zabývá otázkami, jak se jeví v očích ostatních, to pak srovnává s tím, co o sobě cítí on sám (Langmaier & Krejčířová, 2006).

Dospívání je poslední fází dětství, kterou Erikson charakterizoval experimentováním a hrou. Období adolescence již nutí jedince k volbám a následným rozhodováním a je startovní čarou v utváření identity. Úkoly tohoto přechodného období mezi dětstvím a dospělostí vyžadují u různých jedinců a v různých společnostech rozdíly v délce i intenzitě a jsou provázeny různými rituály

dospívání. Je to velmi citlivé období plné zmatků a jistého utrpení. Zformování vlastní identity v této životní fázi však nese význam pro celý život (Erikson, 1978).

Nabýt pocit vlastní jedinečnosti, integrovat dosavadní zkušenosti, dosáhnout pocitu osobní stability, získat pocit vlastní sociální hodnoty a podpory od druhých, to vše jsou kroky nutné k dosažení vlastní identit. Správné integrování těchto kroků je důležitým procesem pro úspěšný vývoj dalších životních etap. Pokud integrace nenastane, vzniká difuzní identita, jež se projevuje jako odmítání sebe samého jako jedinečného subjektu lišícího se od ostatních.

Zdá se, že Erikson svou teorií a myšlenkami nereflektuje pouze společnost 70. a 80. let 20. století. Být sám sebou, v očích druhých něco znamenat a vytvářet vlastní životní perspektivy jsou potřeby i většiny současných dospívajících (Macek, 2003).

Vedle potřeby patřit k určité skupině lidí, je pro budování identity také významné přijetí vlastní zodpovědnosti za své osobní chování a prožívání. To pak vytváří *sociální kontrakt*, což je pojem jakési nepsané smlouvy mezi jednotlivce a společností, která je *„založena na porozumění společenským pravidlům, normám a sankcím, kterými se udržuje společenský pořádek. Jinak řečeno, je to představa o možnostech, v jejichž rámci člověk naplňuje osobní očekávání a perspektivu“* (Macek, 2003, s. 184).

Macek (2003) dále uvádí, že je nutné podotknout, že Eriksonovo pojetí identity se nevztahuje pouze k období adolescence. V průběhu předešlých vývojových období je toto osobní téma jaksi připravováno, období dospívání pak můžeme nazývat startovacím procesem do dalších životních etap, které má za úkol právě správné zformování vlastní identity. Nejedná se však o uzavření celkového procesu.

Na Eriksona navázal J. E. Marcia (1966), který operacionalizoval jeho základní pojmy, aby bylo možné teoreticky ověřit jejich předpovídané vzájemné vztahy.

Marcia (1988) ve své teorii třídí jednotlivce do jednoho ze čtyř identitních "stylů". Ty jsou založeny na dvou klíčových pojmech, které nazývá závazek (commitment) a explorace.

Explorace, dle autora též nazývaná krize (dále jen krize), je označení pro aktivní hledání, zkoušení a objevování. V případě závazku pak jde o rozhodnutí, stejně tak i přijetí nějakého programu a cíle (Macek, 2003). Jedinec tak dosahuje vlastních, stabilních hodnot a přesvědčení (Šebková, 2008).

Specifické oblasti, ve kterých jsou závazek a krize vymezeny, jsou volba povolání, náboženská a politická ideologie a sexuálně-vztahové hodnoty (Marcia, 1988, s. 212).

Výše zmíněné identitní styly jsou tříděny dle přítomnosti či nepřítomnosti krize a závazku.

O *rozptýlené identitě* (Identity Diffusion) hovoří Marcia, pokud u jedince převládá nepřítomnost krize (explorace) i nepřítomnost závazku. Takový jedince se příliš nezabývá svojí budoucností, nepotřebuje se aktivně vymezovat, bývá lehce ovlivnitelný okolím. Své chování pak může přizpůsobovat dle očekávání druhých.

Dalším identitním stylem je *předčasně uzavřená identita* (Forclosure). Ten je charakteristický přijetím závazku, zatímco krize přítomná není. Takový jedinec vnímá sám sebe stabilně, bez pochybností, aktivního hledání nových zkušeností či krizí. Mnohdy jen přebírá hodnotové systémy od svých vzorů, se kterými se identifikuje. Těmi mohou být například blízcí lidé, ale také různé instituce.

Třetím identitním stylem, který je opakem předčasně uzavřené identity je stav *moratoria.* Vyznačuje se přítomností krize za nepřítomnosti závazků. Takový člověk je ve svém hledání aktivní, otevřený vůči novým zkušenostem, objevuje nové, zkouší a rozvíjí se.

O *dosažení identity* (Identity Achievement) mluví Marcia tehdy, přijal-li jedinec dostatečně svůj závazek, čemuž předcházela období aktivního hledání i krizí. Člověk s tímto stylem identity zažívá pocity vlastní integrity a pocity jedinečnosti. Též cítí pospolitost s jinými skupinami či ideály (Macek, 2003; Marcia, 1988).

Marcia (1980) uvádí, že v porovnání s Eriksonouvou teorií ego identity přináší jeho teorie dvě výhody. První výhodou je, že Marciova teorie identitních stylů poskytuje více možností a větší rozmanitost při řešení problémů identity. Za druhé, pro každý z těchto stylů existují jak zdravé, tak patologické aspekty (výjimku tvoří pouze Identity Achievement). Marcia toto tvrzení vysvětluje na následujících příkladech. Jedinec charakteristický předčasně uzavřenou identitou může být například viděn buď jako osobnostně vytrvalý nebo jako rigidní, rozhodný nebo dogmatický, spolupracující nebo jako konformní. Jedinci ve stavu moratoria mohou být vnímáni jako vysoce citliví nebo naopak úzkostní, flexibilní či váhaví. V případě difúzní identity mohou být pak jedinci považováni za buď bezstarostné nebo neopatrné, šarmantní nebo psychopatické, nezávislé či schizoidní. Ti

s dosaženým identitním stylem jsou většinou považováni za silné, samostatné a vysoce přizpůsobivé jedince (Marcia, 1980).

2.3 Utváření profesní identity u školních psychologů

Proces rozvoje profesní identity je nedílnou součástí procesu celkového rozvoje identity (Vondracek & Skorikov, 1997). Šebková (2008) vysvětluje pojem profesní identity jako *„jakousi podmnožinou identity jako takové. Jedná se o část struktury, o jednu z dimenzí, která spoluutváří jedincovo sebepojetí, to, kým je, kým se cítí být“* (Šebková, 2008, s. 19). Jedinec tedy svou profesní identitu postupně nabývá skrze postupné ztotožňování se samotnými důležitými znaky této profese (Zita, 2005).

Pokud hovoříme o profesní identitě školního psychologa, dalo by se říci, že tu definuje výše zmíněná legislativa, dále pak etický kodex, vlastní sebevzdělávání, profesní příprava i samotná životní praxe. Skutečnost však není tak jednoduchá a školní psycholog je během své praxe nucen překonávat různé kritické momenty a profesní dilemata, jež se mu do utváření jeho profesní identity promítají (Soldán, 2012).

Pokud můžeme o profesi školního psychologa uvažovat stále jako o relativně nové, rozvíjející se a hledající si ve svém oboru místo, je na místě uvažovat o definování její profesní identity.

Ukazuje se, že vytvoření profesní identity není v prostředí školní instituce snadné. Moment nástupu do školní instituce totiž ještě, dle Soldána (2012), neznamená automatické přijetí profesní identity školního psychologa. Ten ji získává postupně. Vymezováním vlastní pozice napříč celým školním aparátem, což dle Krýslové (1999) přináší *„chaos a nejasnost hranic profesní kompetence“* (Krýslová, 1999, s. 82).

V souvislosti s hledáním profesního místa a postavení ve škole, hovoří u školních psychologů Štech (1998) o tzv. *zóně profesně identitních kompromisů*. Jako profesionál musí psycholog projevit znaky své kompetence, to znamená držet se určitých profesních zásad, postupů a metod, které k jeho činnosti patří. Na druhou stranu se nemůže vyhnout některým konfliktním situacím a zkouškám, které v instituci školy vznikají a skrze které svou identitu také buduje. Kompromis pak musí přijít ve chvíli, kdy tyto konflikty či zkoušky neumožňují aplikovat obvyklé odborné postupy.

V životě osobním i profesním se identifikujeme s tím, co uznáváme a respektujeme, s tím, co je nám milé. Aby mohl být jedinec identifikován se svou profesí, je tedy důležité cítit se hrdý na to, co vykonává a sebevědomě se k tomu také hlásit (Antoni, 2017).

V souvislosti s vytvářením profesní identity u psychologů navrhuje Štech (1998) ve své stati několik identitních figur. Jejich definování můžeme číst jako jakousi metaforu k nejčastějším pocitům, jak sami sebe školní psychologové, dle Štecha a jeho výzkumu, vidí.

Intelektuální kutil je metaforou pro tu pozici školního psychologa, která by měla všem na škole vyhovět. Mnohdy i za cenu, že školní psycholog již nemá v tomto směru dostatečně kompetence nebo se to již netýká jeho odbornosti. *„Jde o umění použít a využít všeho, co se nabízí, sbírat zkušenosti všude, kde se dá. Kutil musí reagovat na různé nabídky a příležitosti, jak přispět k řečení celého širokého spektra problémů“* (Štech, 1988, s. 261). Lazarová (2008) upozorňuje na určité nebezpečí, kdy takto široký záběr, který musí školní psycholog obsáhnout, může na spolupracovníky či jiné účastníky působit poněkud neprofesionálně, či tvořit dojem chybějící odborné kompetence (Lazarová, 2008).

Role *mediátora* je další se Štechových identitních figur. Tato pozice může školnímu psychologovi přinést oblibu a vážnost v očích kolegů, stejně tak jako o ni může přijít. Na jedné straně může urovnat spory, být prostředníkem mezi rodiči a učitelem či vedením a tím vyřešit nelehké situace (Štech, 1988). Podle Soldána (2012) má díky své neutralitě nejvhodnější postavení pro takovou intervenci. Na straně druhé však může takový zásah přinést přesně opačný efekt (Soldán, 2012). Pechová (2013) dodává, že školní psycholog často nasazuje svou vlastní osobu jako nástroj zjišťování a ovlivňování, čímž se dostává do spletité sítě vztahů, řečení a konfliktů (Pechová, 2013).

Poslední rolí, ve které se školní psycholog může octnou je de Štecha (1988) tzv. *badatel* školy. Badatel může ze své pozice provádět etnografický výzkum postavený na kvalitativní metodologii, systemickém a longitudiálním sledování a následném vyhodnocování dat, zabývající se klimatem školy, žáky či pedagogickým sborem (Štech, 1988).

Štechův článek *Sonda do profese školního psychologa v ČR* (2001) roli mediátora zcela dokazuje. Nicméně role kutila i badatele se dle autora objevuje daleko méně (Pechová, 2013).

2.3.1 Kritická místa profese

Působení školního psychologa na půdě školy má jistě své opodstatněné výhody a není pochyb, že přináší úlevu a pomocnou ruku mnoha příslušníkům tohoto systému. Výhody, které přináší fyzická přítomnost tohoto odborníka na škole, oproti například působení psychologa v rámci PPP nebo jiného externího psychologa shrnuje Furman a Poliach (1996) následovně:

- Zná poměrně důvěrně prostředí školy.
- Větší citlivost pro kolegy pedagogy.
- Možnost pozorovat klienty v přirozeném prostředí.
- Větší spektrum použitelných forem práce (od despitáže přes prevenci až po dlouhodobou terapii).
- Větší intenzita působení jeho činností.
- Lepší dostupnost v akutních situacích.
- Lepší možnost získávat zpětné vazby o účinnosti svých zásahů (Furman & Poliach, 1996).

Školní psycholog se ale v rámci své profese potýká i s řadou úskalí, kterým musí čelit. Tomuto tématu se podrobněji věnuje například Keřt (2014) v práci nazvané *Kritická místa profese školních psychologů* nebo Lazrová (2008), která shrnuje tyto problémy do těchto oblastí:

- Počáteční legislativní neukotvenost vedla k nejistému a nepojmenovanému postavení školního psychologa ve školní instituci.
- Role školního psychologa se setkávala a dodnes někdy stále setkává s nejasným očekáváním o jeho práci a to ze strany vedení školy, pedagogů i rodičů.
- Samotní začínající psychologové mají dodnes někdy nejasné představy o náplni této profese.
- Široký záběr pracovního působení ŠP může vyvolávat představu, že zvládá „práci všeho druhu“, čili že není dostatečným odborníkem.
- ŠP je tzv. pánem svého času. To klade nároky na utváření jeho vlastních priorit a strukturovanost, někdy musí být sám aktivní v nabízení služeb.
- Může se setkávat s nedůvěrou až odporem pedagogů, někdy i žáků a rodičů.

- Dilema blízkosti a odstupu ve vztahu ke svým kolegům, také absence odborné podpory či konzultace.
- Nízké finanční ohodnocení, slabá prestiž profese v porovnání s jinými psychologickými disciplínami i omezený kariérní růst (Lazarová, 2008)

Ke zmíněnému výčtu přidává Keřt (2014) následující kritická místa, která mohou ovlivnit profesní výkon školního psychologa:

- Motivaci k vykonávání profese školního psychologa, která má zásadní vliv na kvalitu a míru poskytované práce školního psychologa.
- Zázemí pro práci školních psychologů. Tím je myšleno nejen fyzické zázemí, ale také finanční.
- Osamělost až izolovanost školního psychologa.
- Rozdílné směřování představ aktérů systému školy (vedení školy, učitelů, rodičů i žáků).
- Otázka etického hlediska.
- Někdy taky velké množství administrativní práce.

Hvozdík (1986) uvádí, že mezi různými aktéry školy může panovat určitá představa, že školní psycholog je někdo, kdo je schopen „vyřešit všechny problémy“. To je však falešná představa (Hvozdík, 1986). Do jisté míry je to práce právě školního psychologa přesvědčit okolí, že tomu tak není. Velkou úlohu v tomto procesu hraje také ředitel školy. Ten zpravidla přijímá školního psychologa z důvodu zlepšení dosavadního stavu školy. Nicméně jeho představy o tom, jaké jsou možnosti školního psychologa a s čím přichází se mohou vzájemně značně lišit (Štech & Zapletalová, 2013). Zapletalová (2001) totiž zmiňuje, že ředitelé jsou sice z jejich pozice školnímu psychologovi nadřízení, z hlediska profesního jsou však spíše v pozici laika. Proto je velice žádoucí, aby si tito dva profesionálové vzájemně hned na začátku vymezili pole jejich profesní působnosti. Psycholog by tak měl představit osobní kompetence se speciálním ohledem na etiku práce školního psychologa (odkaz na Etické normy školního psychologa; poznámka pod čarou č. 3). Úkolem školního psychologa je tedy hned na začátku rozkódovat nejasné či nepřesné představy ředitele školy a společně se je pokusit přeformulovat. Úspěšně komunikované počáteční představy mohou zásadně napomoci budoucím diskusím nad různými zakázkami ze strany jak ředitele, tak i ostatních aktérů školy (Zapletalová, 2001). Školní psycholog je totiž hned od začátku nástupu na tuto pozici vystavován všemožným požadavkům, zakázkám a rozsáhlé

komunikaci s okolím. Právě tato skutečnost vede k potřebě nastavení jednotlivých pravidel o komunikaci, která si vytváří každý psycholog sám s ohledem na dané prostředí (Štech & Zapletalová, 2013).

Určitým paradoxem této profese je fakt, že ač je psycholog stále obklopen lidmi, bývá na této pozici profesně osamocený. Tato izolovanost je zapříčiněná absencí kontaktů s ostatními kolegy psychology, protože školní psycholog na škole bývá většinou pouze jeden. A tak přichází o možnost ihned konzultovat odborné záležitosti. Této možnosti se mu dostává až s určitým zpožděním (Keřt, 2014). Na tuto skutečnost nezapomíná ani Etický kodex školního psychologa (odkaz na Etické normy školního psychologa; poznámka pod čarou č. 3), který uvádí, že *„ŠP si jsou vědomi omezení, která patří k jejich profesi a v případě potřeby zvou ke spolupráci odborníky jiných profesí. V tomto bodě, je implicitně zahrnut předpoklad, že ŠP znají obecnou sféru kompetencí jiných odborníků, které žádají o spolupráci“.*

Školní psycholog tedy v ideálním případě buduje síť odborníků, do které může odkazovat nejen své klienty, ale sám by měl vědět, kde hledat profesní oporu v případě, kdy cítí, že se pohybuje na hraně osobních kompetencí. Je také velice žádoucí, aby každý školní psycholog docházel na pravidelná supervizní setkávání. O to více to platí u absolventů nebo školních psychologů bez předešlé praxe. Supervize mohou být buď individuální anebo skupinové. V rámci měst i regionů vypisují setkávání pro školní psychology (případně i pro další pracovníky ŠPP) příslušné pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP). Bývají zdarma, je však třeba předem zjistit, zda daná lokalita skutečně supervize nabízí.

V rámci hlavního města Praha nabízí supervize pro školní psychology například Mgr. Jan Kulhánek nebo Centrum Hladina. Další užitečné odkazy pro hledání vhodného supervizora mohou být:

- Český institut pro supervizi (https://www.supervize.eu) - stránky pro supervizory a supervidované.
- Asociace supervizorů pomáhajících profesí (https://asupp.cz) - také podporuje a sdružuje supervizory v oblasti pomáhajících profesí.
- REMEDIUM (https://www.remedium.cz/seznam-supervizoru.php?stranka=14&akreditace1=&forma1=individu%E1ln%ED%20p%

F8%EDpadov%E1%20supervize&kraj1=&submit=Hledat) - adresář supervizorů, kde je možné dohledat supervizora v rámci celé ČR.

Jako jedno z možných a částečných řešení izolace psychologa ve škole nabízí Vozková a Vaněk (2018) v článku *Dva školní psychologové na jedné škole aneb „je 0,5 + 0,5 větší, menší nebo rovno 1?“*. V tomto článku přinášejí poznatky z vlastní praxe, týkající se spolupráce dvou školních psychologů na jedné škole, dělících se o jeden úvazek. Pozitivum vidí v tom, že psychologové mohou mezi sebou sdílet případné problémy a nejasnosti, což může být prospěšné v hledání následného řešení. Dále mají možnost rozdělit si žáky dle věkových preferencí či vlastních kompetencí, stejně tak má i žák možnost vybrat si „svého“ psychologa. A v neposlední řadě je zde nesporná výhoda i během práce s třídními kolektivy. Dle jejich názoru je tato práce ve dvou mnohem efektivnější (Vozková & Vaněk, 2018).

Tento návrh však není možný realizovat na každé škole. Jednak je zde aspekt ekonomický, kdy si takové řešení škola zkrátka nemůže dovolit. Za druhé jde také o omezený počet odborníků, kterých v různých regionech České republiky nemusí být dostatek.

3 Činnost školního psychologa

V rámci této kapitoly bude šířeji vymezena profese školního psychologa jako taková i hlubší popis jeho pracovní náplně. Do té patří nejen individuální nebo skupinová práce s dětmi. Dobré vztahy s učiteli i vedením školy jsou neméně důležitou součástí psychologovi praxe. A nesmíme opomínat ani komunikaci a navazování kontaktů se samotnými rodiči. Na všechny tyto aspekty bude nahlíženo v následujícím textu.

3.1 Profesní vymezení školního psychologa

Kvalifikační předpoklady všech poradenských pracovníků, včetně školních psychologů jsou specifikovány zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ve znění pozdějších změn.

Školní psycholog je odborník, který je absolventem magisterského studia psychologie, je zaměstnán školou a jeho úkolem je být neustále v kontaktu jak se žáky, tak i celým pedagogickým sborem, rodiči, případně pak externisty. Cílem

jeho činnosti je podporovat individuální rozvoj dětí a pomáhat řešit studijní a výchovné problémy (Hartl a Hartlová, 2010).

V praxi to znamená psychologovu schopnost poskytnout včasnou podporu a to nejen žákům, ale i rodičům či pedagogům. Oproti jiné psychologické praxi má výhodu přímé práce s „klienty“ v jejich do určité míry přirozeném prostředí. To může školním psychologům poskytnout cenné informace pro vytvoření takové podpory, která je pro danou situaci adekvátní (Zapletalová, 2014).

O tom, zda a v jakém obsazení bude školní poradenské pracoviště na škole zřízeno, rozhoduje ředitel. Neobsazení těmito odborníky na školách však ne vždy vychází z rozhodnutí ředitele. Například v určitých regionech není snadné narazit na kvalifikovaného a kompetentního pracovníka, jindy škola trpí nedostatkem financí. Nicméně ve školách s větším počtem žáků, což znamená více, než 350, je přítomnost školního psychologa nebo školního speciálního pedagoga (případně obou) žádoucí. Počet žáků ale není jediným kritériem. V rámci inkluze[5] je třeba se také ohlížet na počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, v případě větší pravděpodobnosti žáků s rizikových chování či u škol, které jsou složeny z více subjektů. Například základní školy spojené s mateřskou školou. Velikost pracovního úvazku se však u školních psychologů liší. Někde je ŠP zaměstnán pouze na částečný úvazek, jinde na plný, na některých školách je možné vidět i dva psychology dělící se o jeden úvazek. Záleží na velikosti školy, potřebách dětí, poptávce pedagogického sboru i rodičů a výše zmíněném rozhodnutí ředitele školy. Nicméně dle různých šetření se ukazuje, že pro kvalitní práci školního psychologa a naplnění poslání jeho činnosti by měl být jeho úvazek alespoň ve výši 0,5 úvazku. Při nižším úvazku je složité mít dostatek prostoru na práci se školou jako se systémem (Zapletalová, 2014). Nižší úvazek pak nefunguje příliš adekvátně a charakter práce školního psychologa odpovídá spíše poradenské činnosti (Keřt, 2014).

Školní psycholog ve škole neposkytuje ani terapeutické služby jako takové. Na tuto činnost zde není dostatek časového prostoru. Nicméně z jeho pozice by měl být schopen odhadnout, kdy je doporučení této služby žádoucí. Stejně jako každý

---

[5] **Inkluze**: *jedná se o vytváření takových podmínek ve vzdělávání, které umožňují co nejméně restriktivní prostředí, aby se v něm mohli úspěšně vzdělávat všichni žáci bez rozdílu, a aby z daného stavu těžili všichni žáci, rodiče, učitelé i celá komunita prostředí školy* (Zilcher, Svoboda, 2019, s. 49)

odborník by ani školní psycholog neměl zapomínat na další vzdělávání, případně vědět, kdy a v jaké situaci požádat o supervizi (Duchánek, 2019).

3.2 Náplň práce školního psychologa

Školní psycholog je připraven zasáhnout na úrovni jednotlivce i systému školy a vyvinout, implementovat a vyhodnotit preventivní programy. Vyhodnocuje konkrétní situace, které pak pozitivně zasazuje do vzdělávacího prostředí tak, aby žáci všech skupin a z různých prostředí měli rovný přístup k nabízeným vzdělávacím a psychologickým službám, které podporují jejich zdraví rozvoj. (APA, 2005)

Konkrétněji se pak školní psycholog *„podílí na vyhledávání a identifikaci žáků s výukovými a výchovnými obtížemi a včasnými intervencemi napomáhá jejich eliminaci. Významné jsou jeho preventivní činnosti a oblasti výukového selhávání. Další oblastí je například krizová intervence, podle potřeby zajišťuje také diagnostiku pro navazující intervence ve školním prostředí“ (*Kucharská, Mrázková, Wolfová a Tomická, 2013, s. 68). Jako odborník může také konzultovat s pedagogy nebo vedením náročné sociálně-psychologické problémy žáků ve škole (Hruška, et al, 2013).

Národní asociace školních psychologů (NASP) definuje školního psychologa jako kvalifikovaného člena týmu, který podporuje schopnost studentů učit se a schopnost učitelů učit. Své odborné znalosti uplatňují v oblasti duševního zdraví, učení a chování tak, aby pomohli dětem uspět ve školním, sociálním, behaviorálním i emočním smyslu. Školní psycholog spolupracuje s rodinami, učiteli a dalšími odborníky na vytváření bezpečného, zdravého a podpůrného prostředí a tím posiluje spojení mezi domovem, školou i komunitou (NASP, 2020)

Vedle těchto zmíněných činností se od školního psychologa také očekává jeho účast na pedagogických a klasifikačních radách, poradách vedení školy, případně na rodičovských schůzkách (Štech & Zapletalová, 2013). Psycholog spolupracuje s celým týmem školního poradenského pracoviště (ŠPP)[6], pedagogicko-psychologickými poradnami (PPP), speciálně-pedagogickými centry (SPC),

[6] **Školní poradenské pracoviště** spadá do oblasti poradenských služeb ve škole. Tento tým je obvykle zajišťován výchovným poradcem, školním metodikem prevence, případně pak školním psychologem, speciálním pedagogem, školním logopedem a jejich týmem, který bývá složený z vybraných pedagogů školy (Inkluze v praxi, 2018)

zdravotnickými a sociálními institucemi, organizacemi péče o děti a mládež nebo i krizovými centry (Zapletalová, 2014).

Školní psycholog je také povinen řádně vést formální dokumentaci o svých činnostech. Veškeré zprávy a doporučení evidují a informují o stavu sociálního klimatu ve třídách, strategiích učení u žáků apod. Za určitých podmínek, jasně stanovených zákonem jsou ŠP povinni vypracovat zprávu například pro OSPOD nebo Policii ČR. Pravidla pro psaní těchto zpráv je vymezeno ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších změn.

Nejde také opomenout, že školní psychologové *„pomáhají komunikovat s orgány sociálně právní ochrany dětí (OSPOD), s Policí ČR a řadou ošetřujících lékařů, v jejichž péči mohou žáci být“* (Zapletalová, 2014b, s. 33). V neposlední řadě spadá pod jejich činnost i zpracování různých anketních šetření či dotazníků, opět v zájmu preventivní činnosti nebo jako materiál poskytující určitý druh potřebných informací (Zapletalová, 2014).

Z uvedeného je zřejmé, že výčet činností, které musí školní psycholog na půdě školy provádět není malý. Kolářová (2015) také upozorňuje, že v posledních letech přibývá duševních poruch, a to nejen mezi dospělými. Průměrný věk začátku duševních chorob je 14 let a úzkostné poruchy a poruchy chování mohou vznikat už v 11 letech (Kolářová, 2015).

Zdá se, že úloha školního poradenského pracoviště, které zajišťuje komplexní podporu žákům, by v ideálním případě mělo působit v rámci každého vzdělávacího systému škol. Bartoňová (2019) v této souvislosti dodává, že místo školního psychologa by se mělo v rámci školního poradenského pracoviště lépe ustálit, jelikož jeho působení na škole přináší pozitivní výsledky. Tyto výsledky jsou pak znatelné, jak v prevenci školních patologických jevů, tak ve zlepšení komunikace žáků. Aby školní poradenské pracoviště mohlo optimálně fungovat, je důležitá podpora ze strany vedení školy (Bartoňová, et.al, 2019).

3.2.1 Klima školy

Častou zakázkou pro školního psychologa bývá práce se školním klimatem. Grecmanová, Dopita, Vašťálková a Skopalová. (2012) považují klima školy *„za projev celého školního prostředí (kulturní, sociální, personální a ekologické*

oblasti) ve vnímání, prožívání a hodnocení žáků, učitelů, rodičů a dalších aktérů školního života" (Grecmanová, et al, 2012, s. 6).

Klima školy je pak definováno jako *„sociálně - psychologická proměnná, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí jak žáci, tak pedagogický sbor, případně vedení školy"* (Průcha, et al, 2009, s. 124-5). La Salle (2016) přichází s definicí, že školní klima je založeno na vzorcích zkušeností lidí se školním životem a odráží normy, cíle, hodnoty, mezilidské vztahy, vyučovací a učební praktiky a organizační struktury (La Sale, et al, 2016).

Školní psycholog může klima školy monitorovat. Zjišťuje například, jak jsou žáci, učitelé i rodiče spokojeni se školním prostředím, zda všem aktérům vyhovuje obsah výuky nebo chování žáků nebo přístup vedení školy. Každý z těchto aspektů má určitý vliv a na základě toho má každá škola odlišné klima.

Pokud je na škole klima příznivé, působí pozitivně na celý systém. V takovém prostředí mají žáci větší jistotu, že budou akceptováni a bude k nim přistupováno spravedlivě. Mají také možnost zažít pocit úspěchu a požadavky školy odpovídají individuálním schopnostem žáků. I pedagogům se lépe vzájemně pracuje v příznivém prostředí. Prožívají pocit seberealizace, svobody a samostatnosti. To vše se pak odráží na vnímání a spokojenosti a větší důvěry mezi rodiči (Zapletalová, 2014). La Salle se k tomuto tvrzení přidává. Zmiňuje, že různé studie potvrzují propojení mezi pozitivním školním prostředím a lepším školním prospěchem mezi žáky. Uvádí, že školní klima je pozitivně působí na motivaci žáků učit se, na jejich školní hodnocení i na lepší zapojení studentů. Mezi aspekty školního prostředí, které klima ve škole ovlivňují, patří pocit bezpečí, úroveň vztahů a výuky i struktura školního systému.

Školní klima by tak nemělo být hodnoceno pouze pedagogy. Do takového hodnocení je vhodné zahrnout i kritické vnímání samotných žáků, protože je zřejmé, že ne vždy budou pedagogové vnímat školní prostředí stejně jako oni. Výstupy z takového šetření mohou přinést užitečné informace pro následné hodnocení klimatu školy.

3.2.2 Spolupráce s pedagogy a vedením školy

Vzájemná důvěra mezi učiteli a školním psychologem je nezbytnou součástí pro psychologovo úspěšné působení na škole a učitelé potřebují rozumět službě,

kterou psycholog poskytuje. Jak tvrdí Štech a Zapletalová (2013), je důležité, aby učitelé měli povědomí o tom *„co psycholog dělá, když učitel učí“* (Štech & Zapletalová, 2013, s. 130). Práce s učiteli totiž není o nic méně potřebná, než práce s dětmi. Jak ukazují různá šetření, školní psycholog věnuje konzultacím, případně vzdělávání učitelů v psychologické oblasti až 20% svého pracovního času. Důležitou roli hrají i preventivní konzultace a intervence (Zapletalová, 2014). V různých formách se nejčastěji objevuje *„poskytování konzultací, metodická vedení, náslechy v hodinách, podpory při integraci žáků, mediace vztahu učitel-rodič, intervize pro učitele či organizace vzdělávání pro pedagogy“* (Štech & Zapletalová, 2013, s. 134). Keřt (2014) zároveň dodává, že školní psychologové vnímají vztahovou sít s učiteli za jedno z nejkritičtějších míst profese. S tímto tvrzením se zcela neshoduje Mareš (2017), který uvádí, že nejkritičtějším místem v dané profesi je vztah školního psychologa s vedením školy.

Jedním z prvních úkolů, který čeká školního psychologa po nástupu do školy je vyjasnění si jeho profesní role s učiteli a postupné budování pozice (Augustinová, 2015). Dobře se uvést hned na začátku znamená být snáze učiteli přijat.

Zapletalová (2014) navrhuje následující kroky, které mohou školnímu psychologovi usnadnit začlenění do pedagogického sboru.

- Být aktivní a být vidět. Chodit po škole, seznamovat se s kolegy a nabízet své služby, být součástí formálních, ideálně i neformálních setkávání.
- Psychologové mohou nabízet nejen své odborné rady, ale taky pomoc s různými „nepsychologickými“ aktivitami, jakými je například organizování výletů, focení tříd apod.
    - Osobní setkávání jsou vždy účinnější než emailová či telefonická komunikace.
- Trpělivost. Budování každého vztahu a důvěry potřebuje čas a každému to trvá různě dlouho.
- Být ochotný a otevřený pomoct. Psycholog si nemusí vědět se vším rady, v takové chvíli společně s učitelem hledají vhodná řešení.

Pro řadu učitelů může i přes předešlé kroky komunikace se školním psychologem vyvolávat různé obavy. Finklová (2007) uvádí například nejistotu z neznámého, z toho, jak sama o sobě komunikace s psychologem vůbec probíhá. Častou obavou bývá i morální nezralost školního psychologa ve smyslu porušování etických pravidel. Tím je myšleno odsuzování, nepřiměřená kontrola práce učitelů

či zneužití důvěrných informací mezi pedagogickým sborem. V tomto směru je doporučováno učitele seznámit s etikou práce školního psychologa, což by mohlo některé z těchto postojů vyvrátit. Dle Finkové se 64% učitelů domnívá, že pro ně školní psycholog představuje určité riziko. K dalším nejistotám, které mezi učiteli panují jsou obavy z odborné nepřipravenosti. Ta se týká jak psychologovi nedostatečné praxe, tak malé či nedostatečné zkušenosti s prací učitelů (Finklová, 2007). Na druhou stranu Suchardová (2009) zmiňuje, že pro učitele je mnohdy důležitější přístup školního psychologa, který preferují před odbornými znalostmi. To by však nemělo znamenat „být na straně učitelů“, jak si někteří z nich mohou mylně myslet (Sucharová, 2009). Školní psycholog nesmí být ani důvěrníkem nebo spojencem s vedením. Příliš těsné napojení s vedením školy může psychologovo postavení mezi učiteli také zpochybňovat (Lazarová, 2017).

Je třeba brát v úvahu, že tyto postoje, které mají učitelé ke školním psychologům mohou vyplývat z velké části nedostatečnou informovaností o této profesi. Pokud učitelé doposud nemají žádnou zkušenost s takovým odborníkem nebo zkušenost mají, ale negativní, školní psycholog by se měl co nejvyšší měrou zasadit o změnu těchto postojů (Augustinová, 2015).

Pokud se jedná o samotnou psychologickou podporu, zásadní je nejprve konkretizovat objednávku učitele. Dobře vyslovená zakázka je dobrým základem v každé poradenské praxi a v případě spolupráce učitel, školní psycholog tomu není jinak. Konzultace je považována za efektivní ve chvíli, kdy má charakter spolupráce. Ne vždy je totiž učitel iniciátorem setkání s psychologem. Pobídka může přijít na základě informací od rodičů případně i dětí. V takovém případě má školní psycholog povinnost si s učitelem promluvit (Zapletalová, 2014). Nicméně i komunikace s rodiči by měla mít určitá pravidla. Podle učitelů by je školní psycholog neměl v očích rodičů znevažovat. Třeba tím, že během společného setkání bude svým opačným názorem stát proti nim (Finklová, 2007).

Z uvedeného textu vyplývá, že školní psycholog (ŠP) při nástupu do školy vchází do zamotané sítě vztahů, požadavků a očekávání, která jsou na něj kladena ze všech stran. Zorientovat se v prostředí a klimatu školy psychologovi nějakou dobu trvá, zároveň nesmí zapomínat na podstatnou část své činnosti, kterou je práce se samotnými dětmi.

3.2.3 Individuální práce s dětmi

S žáky vede ŠP individuální pohovory, kde převážně skrze rozhovor (někdy může sáhnout i po diagnostických metodách) zjišťuje příčiny výchovných či výukových obtíží. Důvodů pro vyhledání školního psychologa je však celá řada.

Na základní škole bývá prostředníkem častěji rodič, učitel nebo jiný z mimoškolních odborníků. Na střední škole jsou to už spíše sami studenti, kteří tuto službu vyhledají. To je ta příznivější varianta. Psycholog tak nemusí překonávat počáteční nedůvěru nebo obavy dítěte (Zapletalová 2001). Někteří odborníci mají vybudovanou i schránku důvěry, kde se děti mohou se svými problémy svěřit (Augustinová, 2015)

Zakázky ze strany dětí či prostředníků jsou rozmanité. Může se jednat o diagnostické vyšetření osobnosti či intelektové složky (za předpokladu, že má psycholog dostatečné diagnostické vybavení). Poruchy chování a učení, selhávání v různých školních oblastech, výchovné problémy či jiné patologické jevy. Dalšími důvody mohou být adaptační nebo vztahové problémy, otázky týkající se volby profese (Zapletalová, 2001). Někteří školní psychologové nabízejí také reedukace či nácviky studijních dovedností. V případě akutní potřeby provádějí i krizové intervence (NUV, 2020). Školní psycholog musí být zkrátka připraven, že se mu v poradně objeví děti, které procházejí různě náročnými životními situacemi.

Na začátku je také důležité si uvědomit, že děti mohou někdy do poradny vstupovat s konkrétní zakázkou (opět vyjádřenou buď „odesílateli“ nebo samotným dítětem), nicméně časem se může ukázat, že se jedná o zástupný problém (Zapletalová, 2001). V takovou chvíli zde jde o otázku rozpoznání vlastních profesních kompetencí a případné včasné předání dítěte dál do odborné péče. Z tohoto důvodu by měl mít školní psycholog zmapovaná různá odborná pracoviště, kam může děti i rodiče v případě potřeby odesílat (Štech & Zapletalová, 2013).

Intenzitu a čas setkávání si neurčuje pouze psycholog. Po domluvě s rodiči i třídním učitelem se může s dětmi setkávat i během vyučování. To však z různých důvodů není vždy možné, proto jsou poskytována setkání i po skončení vyučování (Augustinová, 2015).

Nezbytnou podmínkou pro důvěrnou práci s dítětem je i prostředí, ve kterém konzultace probíhají. Mělo by se jednat o klidné, nikým nerušené místo, kam kromě psychologa nemá nikdo jiný přístup. Místo, kde je též možné uchovávat všechna důvěrná data a psychologické nástroje (Štech & Zapletalová, 2013). Příjemný a

útulný prostor však nestačí. Základem je vybudování důvěry. A ani v tomto případě to školní psycholog nemá jednoduché. Různí odborníci diskutují nad tím, zda je školní prostředí opravdu vhodné pro psychologickou práci s dětmi. Pro mnoho dětí bývá škola spojována s direktivitou, nařízeními a sankcemi. V některých dokonce vyvolává úzkosti a deprese. V této souvislosti Zapletalová (2001) zmiňuje, že pokud psycholog zvládne takovému dítěti zajistit pocit bezpečí a podpory, může být sama přítomnost školního psychologa na škole psychoterapeutickým nástrojem. Pocit bezpečí a podpory zajistí psycholog pouze tehdy, bude-li se všemi důvěrnými informacemi zacházet maximálně obezřetně. A zde může nastat problém. Pedagogičtí pracovníci nebo vedení mohou žádat o sdělení informací o žákovi nebo jeho rodině. Mohou dokonce vyvíjet na psychologa nátlak pod různými záminkami. Psycholog se také může stát koaličním partnerem s jinými pracovníky. Tím však přestává být školním psychologem. Zveřejnění důvěrných informací, na kterých nebyl psycholog se svým „klientem“ dopředu domluven může mít pro důvěrný vztah fatální následky. Nejen z těchto důvodů je důležité, aby se školní psycholog obrnil trpělivostí a všechny kolegy (někdy možná i za cenu nedorozumění či konfliktů) neustále informoval o povaze své práce, etickém kodexu a důvěrné informace zkrátka nevydal (Zapletalová, 2001).

Důvěrnost informací je totiž jedna z prvních a velice důležitých témat, které psycholog musí s dítětem probrat. Musí jej však předem informovat o tom, že může nastat situace, kterou psycholog vyhodnotí jako ohrožující buď pro samotné dítě, případně i pro jeho okolí. V takovém případě je dítě informováno dřív, než je důvěrnost tohoto sdělení porušena. Školní psycholog má za úkol dítěti vysvětlit, že i přes zdánlivé nepříjemné důsledky je tento krok zcela pro dobro a zlepšení sebeúcty dítěte (Fontana, 1997).

Pokud se školní psycholog a dítě dohodnou na vzájemné spolupráci, je třeba mít potvrzení se souhlasem rodičů ve formě informovaného souhlasu.

3.2.4 Skupinová práce se třídou

Každý třídní kolektiv je jiný a má svá specifika, která ovlivňují každého jejich člena. Děti spolu sdílí hodně času a také zkušeností a proto je dobré mít na paměti, že se jedná o uměle vytvořenou skupinu. Z tohoto důvodu může být začlenění pro některé děti více náročné, než pro jiné. Ve chvíli, kdy dítě není třídou akceptováno, nedostává přijatelné hodnocení nebo se nedokáže prosadit, má to jistě vliv na jeho

sebehodnocení. Děti velmi často tíhnou ke vzájemnému značkování. Různá označení se později obtížně mění a to zvláště u jedinců, kteří jsou něčím nápadní nebo ostatním z nějakého důvodu nepříjemní. Míra oblíbenosti také závisí na úrovni sociálních dovedností a schopností jedince vyrovnávat se s různými vlivy (Gajdošová, 2006).

Pro práci s dítětem, ať už individuální či skupinovou, i hodnocení příčin jeho chování je dobré znát co nejvíce okolností, které jej mohly ovlivnit. Rodina a její schopnost či neschopnost poskytovat dítěti dostatek lásky, podpory a výchovného vedení hraje spolu se školou v tomto směru klíčovou roli. Při řešení výchovných problémů je proto třeba porozumět nejen rodinné situaci dítěte, ale i specifickým způsobům jeho vztahování se s vrstevníky. Významnou roli hraje postavení dítěte v třídním kolektivu i to, jak ono samo vnímá atmosféru třídního společenství. Zda se cítí být přijímáno či spíše odmítáno (Vágnerová & Klégrová 2008).

Vágnerová a Klégrová (2008) uvádějí několik pozic dětí, které se ve třídě mohou nacházet:

Neformální vůdce má velký vliv a prestiž. To ovšem v očích ostatních nemusí vždy znamenat pouze pozitivní vlastnosti.

Hvězdě by se chtěli ostatní podobat a kamarádit se s ní. Ve třídě je oblíbená a něčím je imponuje.

Přijatelní spolužáci nijak zvlášť nevynikají. Pro jejich průměrný vliv a oblíbenost jsou ostatními akceptování.

Neoblíbeným, odmítaným či přehlíženým chybí požadované vlastnosti a kompetence. Z různých důvodů jsou ostatním nepříjemní nebo jim nerozumí. Často se může jednat o odlišné chování, zevnějšek nebo sociální postavení. Takové děti hůře navazují kontakt s ostatními, případně mají problém s jejich udržením. Děti v tomto postavení pak mohou vykazovat horší prospěch nebo problémy v chování (Vágnerová & Klégrová, 2008).

Jednou z náplní práce školního psychologa se třídami je buď despitážní činnost, která slouží jak psychologovi, tak třídním učitelům k utvoření základního přehledu o třídách. Pokud se na základě těchto šetření ukáže, že se ve třídě vyskytuje nějaký problém, navazuje školní psycholog hloubkovou diagnostikou u takto vybraných tříd s následnou systematickou intervenční prací. Do třídy je možné vstoupit i bez diagnostikovaného problému a se školním klimatem a vztahy ve třídách pracovat pouze preventivně (Štech & Zapletalová, 2013). Preventivní

programy v třídním kolektivu napomáhají zlepšovat sociální percepce žáků, podporují zdokonalování jejich sociálních dovedností. Pokouší se o změnu nežádoucích stereotypů v chování a v kontaktu s lidmi, prohlubují sebepoznání a poznání jiných a zprostředkovávají náhled na vztah k sobě i k druhým. Také napomáhají k funkčnějšímu vyjádření vlastních pocitů a otevřenosti a porozumění skupinovým procesům (Gajdošová, 2006).

Pokud se však ve třídě problém vyskytuje, jeho včasná diagnostika a intervence může předcházet prohloubení problémů mezi žáky (Zapletalová, 2014). Pro lepší orientaci v třídním klimatu může psycholog využít screeningových sociometrických testů. Mezi ty patří např. dotazníky B-3 a B-4. Tyto dotazníky se používají pro zjišťování vztahů mezi dětmi ve třídě, jejich sebevnímání i vztahové preference (IPPP, 2020). Další použitelné metody pro hodnocení jedince ve skupině může být Škála sociální akceptace, která mapuje pozici dítěte ve skupině nebo Sociometrický ratingový dotazník (SORAD), který slouží k diagnostice atmosféry ve skupině (Svoboda, et al, 2015).

Před příchodem do třídy by se měl školní psycholog alespoň základně orientovat, jaké je ve třídě klima, jakým způsobem je rozdělena a jak jsou ve třídě rozložené role mezi spolužáky (Palová & Šmahaj, 2020). K tomu může významně pomoci rozhovor s třídním učitelem, metodikem prevence, výchovným poradcem a ostatními pedagogy, kteří ve třídě vyučují. Na základě těchto informací, se dále ŠP rozhoduje, jakým způsobem bude se třídou pracovat a jaké pomůcky k tomu bude využívat.

Do třídy vchází školní psycholog nejčastěji na vyžádání třídního učitele, který vychází buď z potřeb třídy, rodičů nebo na základě vlastního uvážení. V takovém případě je opět potřeba, aby si školní psycholog s třídním učitelem společně ujasnili zakázku a témata, která se ve třídě objevují. Je samozřejmě ideální, když je třídní učitel s přítomností školního psychologa ztotožněn, je ochoten spolupracovat a tímto se směrem se vyjadřuje i před třídním kolektivem.

Zdá se, že nejefektivněji fungují pravidelná dvouhodinová setkávání jednou za čtrnáct dní. Dvouhodinový blok nabízí dostatek prostoru plnohodnotně realizovat program, jehož součástí je úvodní aktivita, patřičně zvolená technika s následnou diskusí a uceleným závěrem. Pro takto realizovaný program je také důležité zvolit vhodně situovanou třídu, kde je možnost přestěhovaní lavic a která dává dostatek prostoru pro stanovené aktivity (Čáp, Dosoudil et al., 2014).

Gajdošová (2006) popisuje, že důležitý první krok po vstupu školního psychologa do třídy, je objasnění důvodu jeho návštěvy. Je třeba, aby se nejprve s dětmi a třídním učitelem seznámil, sdílel vzájemná očekávání, nastínil náplň programu a třídu připravil na časovou intenzitu, se kterou se budou společně scházet. Dále je nezbytné formulovat pravidla vzájemného setkávání. Následující seznam nastíní základní pravidla užívaná pro skupinu. Nicméně každý kolektiv si může pravidla společně poupravit, případně přidat chybějící:

Pravidlo STOP – kdokoliv z členů skupiny není povinen se aktivně zúčastňovat činnosti, která pro něj z jakéhokoliv důvodu není vhodná.

Tady a teď – jedinci dostávají možnost zkoušet různé modely chování, aniž by za to byli trestání.

Tolerance – možnost vyjádření rozmanitých názorů a pohledů, která nejsou předmětem negativního hodnocení od druhých.

Aktivita – ze skupinových situací je možné vytěžit pouze tolik, kolik do nich jednotlivci investují (Gajdošová, 2006).

V případě potřeby je možné využít i externích organizací, které intervenční nebo preventivní programy zajišťují. Patří sem mimo jiné sdružení Odyssea. Tato organizace realizuje školské preventivní programy rizikového chování (http://www.odyssea.cz). Podobné aktivity dále nabízí např. Prevcentrum (https://www.prevcentrum.cz), Jules a Jim (https://julesajim.cz) nebo Etická výchova (https://www.nidv.cz), která vedle preventivních programů poskytuje i jiné aktivity pro nadané žáky, děti cizince apod.

3.2.5 Spolupráce s rodiči

O poskytování služeb školního psychologa ve škole musí být rodiče informováni. Ze strany je tato služba nabízená pouze jako možnost, nikoliv závazek (NUV, 2020).

Spolupráce rodičů nejen se školním psychologem, ale s celým systémem školy je mimořádně důležitá pro efektivní pomoc dítěti. Kontakt s rodinou a navázání dobré spolupráce může výrazně napomoci během nápravy nebo alespoň zlepšení stavu dítěte. Psycholog může dát rodičům konkrétní rady, jak postupovat v práci s dítětem, často také předává kontakty na další odborníky, na které se mohou obrátit (NUV, 2020)

Aktivní přístup a zájem ze strany rodičů o to, jak dítě ve škole prospívá a jak se v ní cítí, má vliv na jeho pozitivní vývoj. Takto podporující rodiče se tak ztotožňují s hodnotami školy alespoň do té míry, že ji veřejně nehaní a to hlavně před dětmi, které ji navštěvují. Na druhou stranu není ojedinělé, že právě ti rodiče, se kterými je potřeba nejvíce spolupracovat se ve škole objeví jen zřídka anebo vůbec (Fontana, 2003).

První kontakt s dítětem nemusí vždy nutně probíhat za přítomnosti rodičů. Pokud to není z jakýchkoliv důvodů možné, školní psycholog může nabídnout i setkání obou rodičů zvlášť (Gajdošová, 2015). Nicméně je žádoucí, aby proběhlo i společné setkání, na němž jsou přítomni ideálně oba ze zákonných zástupců. Školní psycholog pak sleduje, jakým způsobem reagují rodiče na projevy svého dítěte, sleduje také vzájemnou interakci matky s otcem. Tímto způsobem může psycholog získat prvotní představu o tom, v jakém prostředí se doma dítě pohybuje (Fontana, 2003). Toto první setkání je považováno za velice cenné v poznávání samotného dítěte a může přinést mnoho informací o jeho chování.

Na prvním setkání se školní psycholog snaží zjistit, jaký postoj mají rodiče k dítěti a jak nahlíží na jeho problémy, zda se s něčím podobným již v minulosti setkali a jak se s takovou situací vyrovnávali. Důležité mohou být i informace o vývoji dítěte, jeho sociálních vztazích mimo prostředí školy nebo jeho přístup k domácímu učení. Všechny tyto získané informace pak slouží k přípravě adekvátní psychologické případně i vzdělávací intervence (Gajdošová, 2015).

Nedávný výzkum Bartoňové et al. (2019) ukazuje, že téměř 2/3 dotázaných rodičů spatřuje výhody v přítomnosti školního psychologa na školách. Dále také více než polovina z těchto rodičů vnímá zlepšení komunikace a spolupráce mezi školou, rodinou a jejich dětmi (Bartoňová, et al., 2019).

Poslední kapitola této diplomové práce umožnila čtenáři konkrétněji nahlédnout do praktické činnosti školního psychologa. Následuje výzkumná část, která bude hlouběji seznamovat s kroky a činnostmi, kterými školní psycholog v rámci své profese prochází.

4. VÝZKUMNÁ ČÁST

4.1 Cíl výzkumu a hlavní výzkumné otázky

Cílem této diplomové práce je nahlédnout do procesu, kterým procházejí školní psychologové během prvního roku praxe. Jak naznačují výzkumy popsané nejen v teoretické části, ale i v dalších odborných článcích, jedná se stále o aktuální téma, ve kterém není jasně stanoven konsenzus. Otázkou je, zda v takto dynamické profesi existuje jakási společná shoda nad přesným popisem této profese. A protože jde také o téma poměrně široké, snahou této práce je zaměřit se pouze na tři hlavní otázky, které byly formulovány na základě stanoveného výzkumného cíle:

1. **Jaké jsou zkušenosti školních psychologů z prvních let praxe v prostředí ZŠ nebo SŠ?**

2. **Jak hodnotí zdroje pomoci a podpory v prostředí ZŠ (SŠ) ze strany kolegů psychologů a pedagogů?**

3. **Jak hodnotí vývoj své profesní identity?**

Na základě první zvolené otázky jsem očekávala získání hlubšího vhledu do prožívání prvního roku profesní činnosti školních psychologů, a sice na konkrétních základních nebo středních školách. Vedle vzpomínek, které se psychologům pojí se vzpomínkami na první pracovní rok, jsem zjišťovala i jejich motivaci pro volbu tohoto zaměstnání.

Druhá výzkumná otázka se zaměřovala na mapování vztahů mezi školním psychologem a ostatními kolegy. Dále pak na zkušenosti s předchozím školním psychologem, případně na zkušenosti z předávání této pozice.

Pozice školního psychologa přináší mnoho sociálních interakcí s jednotlivými členy školního systému. Ty pak mohou následně ovlivnit to, jak se samotný školní psycholog ve škole cítí. Domnívám se, že právě vzájemné vztahy v prostředí školy jsou jednou z důležitých hledisek, které utvářejí psychologovu profesní identitu. Na tu se zaměřuji v rámci třetí výzkumné otázky. Zde zjišťuji, co pro něj tato pozice znamená a zda může šířeji popsat, kým se jako školní psycholog cítí být. Zda byly jeho profesní i osobní zkušenosti v pracovních začátcích dostatečné a co vše je podle něj důležité pro kvalitní profesní rozvoj této pozice, případně zda má nějaké

návrhy na zlepšení. Konkrétní výsledky výzkumného šetření jsou shrnuty v kapitole č. 5 (Analýza zjištěných dat).

4.2 Volba metody kvalitativního výzkumu

Pro toto výzkumné šetření byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu. Dříve, než je samotný kvalitativní výzkum započat, je třeba určit základní typ výzkumné otázky. K jejímu určení si výzkumník pomáhá přímo v terénu zkoumané oblasti, kdy vyhledává a analyzuje veškeré informace, které mohou pomoci k osvětlení jeho výzkumné otázky.

Je-li výzkumná otázka sestavena, následuje sběr dat a jeho analýza dle metody, kterou si výzkumník zvolí a která je pro daný účel výzkumu nejvhodnější. Na základě analýzy získaných dat pak výzkumník rozhoduje, která data potřebuje. Vzniká tak podrobný popis toho, co výzkumník ve svém hledání pozoroval a zaznamenával.

Nevýhodou kvalitativního výzkumu je omezený počet výpovědí, z tohoto důvodu nelze výsledky zobecnit na běžnou populaci. Každý výzkum je také jedinečný a osobitý a proto lze jen těžko replikovat.

Na druhou stranu hloubkový popis problematiky přináší podrobné informace o zkoumaném fenoménu (Hendl, 2008).

Miovský (2006) pak kvalitativní přístup charakterizuje v jeho shrnutí jako: *„Přístup využívající principů jedinečnosti a neopakovatelnosti, kontextuálnosti, precesuálnosti a dynamiky, v jehož rámci cíleně pracujeme s reflexivní povahou jakéhokoliv psychologického zkoumání. Pro popis, analýzu a interpretaci nekvalifikovaného či nekvalifikovaných vlastností zkoumaných psychologických fenoménů naší vnitřní a vnější reality využívá kvalitativních metod“.*

Jako metodu sběru dat jsem zvolila hloubkový, polostrukturovaný rozhovor, který se skládal z několika předem připravených otázek. Každý rozhovor pak přinášel jiné doplňující otázky týkající se daného tématu.

Specifikem výzkumných rozhovorů, které považuji za důležité zmínit bylo jejich načasování. V době, kdy měly rozhovory probíhat, propukla pandemie COVID-19 a s ní spojená karanténa. Proto muselo 5 rozhovorů proběhnout prostřednictvím skypového rozhovoru. Zprvu jsem byla nervózní, zda rozhovory přinesou stejnou kvalitu a výpovědní hodnotu. Ukázala se však, že tato forma nijak nenarušila hloubku rozhovorů ani autenticitu participantů. Naopak v této formě

spatřuji výhodu, která pramení z možnosti hovořit se školními psychology, které působí i na školách tak vzdálených, že bych se k nim za účel osobního rozhovoru těžko dostala.

Tabulka č. 1
Údaje o rozhovorech

Partici-pant	Termín rozhovoru	Délka rozhovoru
ŠP 1	17.02.2020	37 minut 50 sekund
ŠP 2	18.03.2020	39 minut 36 sekund
ŠP 3	14.03.2020	59 minut 06 sekund
ŠP 4	17.02.2020	35 minut 32 sekund
ŠP 5	10.03.2020	50 minut 34 sekund
ŠP 6	12.03.2020	34 minut 21 sekund
ŠP 7	13.04.2020	48 minut 44 sekund
ŠP 8	10.03.2020	44 minut 25 sekund
ŠP 9	28.04.2020	41 minut 40 sekund

4.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor se skládá z 9 školních psycholožek, tedy pouze žen, ve věku od 27 do 38 let. Participanti (*pozn. pro úplnost uvádím, že dle pravidel českého pravopisu píši o participantech, přestože ve vzorku byly jen ženy*) byli do výzkumu vybráni dvojí metodou. Zprvu jsem využila záměrného (účelového) výběru. Dle Miovského (2006) patří tato metoda mezi nejrozšířenější v oblasti kvalitativního výzkumu. Jedná se o vyhledávání těch jedinců, kteří splňují předem stanovená kritéria a jsou ochotni se do výzkumu zapojit. V tomto případě bylo osloveno několik školních psychologů z řad mých přátel a známých z nichž 4 se stali součástí tohoto výzkumu. Zbylých 5 participantů bylo do výzkumu vybráno na základě metody výběru souboru samovýběrem (Miovský, 2006). Podstata tohoto výběru spočívá na principu dobrovolnosti a aktivního projevení zájmu případných participantů o zapojení se do výzkumu. Skrze facebookovou skupinu „Školní psychologové“, která sdružuje školní psychology napříč celou Českou republikou jsem zájemcům nabídla možnost účastnit se rozhovoru na dané téma. Zájem projevilo několik školních psychologů, z nichž bylo vybráno 5, kteří splňovali zadaná kritéria. Výhodou tohoto výběru bylo, že jsem se takto dostala ke školním

psychologům, kteří nemají pracovní zkušenosti pouze z Prahy a okolí. Výzkumný vzorek se tak rozšířil i do jiných měst. Vnímala jsem, že tyto zkušenosti mohou přinést větší diversitu názorů a zkušeností.

Hlavním kritériem pro výběr participantů byla alespoň roční pracovní zkušenost na pozici školního psychologa. Tato pracovní zkušenost musela být pouze v rámci základní nebo střední školy, případně i středního odborného učiliště. Nechtěla jsem školní psychology, kteří pracují s dospívajícími, tedy na vyšších či vysokých školách. Hlavním důvodem je vyšší věk studentů těchto škol a celkově jiný přístup i ze strany učitelského sboru i vedení školy ke studentům. Vnímám, že v takovém případě se práce školního psychologa výrazně liší od škol základních nebo středních.

Délka zaměstnaneckého poměru na pozici školní psycholog se u participantů pohybuje od 1,5 roku do 3 let. Sedm participantů přebíralo tuto pozici po minimálně jednom předešlém školním psychologovi a dva mají své pracovní zkušenosti ze dvou škol, kdy na jedné pozici přebírali a na druhé ji zaváděli jako prvně příchozí školní psychologové. Pro lepší orientaci uvádím některé základní informace o participantech v následující tabulce. Tyto informace jsem získala prostřednictvím úvodního dotazníku, který vyplnil každý participant na začátku rozhovoru.

Tabulka č. 2

Demografické údaje zkoumaného vzorku

Respon-dent	Pohlaví	Věk	Délka praxe	Velikost úvazku	Počet žáků	Město
ŠP 1	žena	28 let	3 roky	0,5	nad 500	Jílové
ŠP 2	žena	38 let	10 let	1	pod 500	Praha
ŠP 3	žena	36 let	4,5 let	0,5	pod 500	8000 obyv.
ŠP 4	žena	27 let	1,5 roku	1	pod 500	Praha
ŠP 5	žena	31 let	2,5 roku	0,5	nad 500	Veltrusy
ŠP 6	žena	28 let	2,5 roku	1	nad 500	Praha
ŠP 7	žena	28 let	2 roky	1	nad 500	Praha
ŠP 8	žena	33 let	3 roky	0,5	nad 500	Újezd
ŠP 9	žena	28 let	2 roky	1	nad 500	Brno

4.4 Etika výzkumu

Účastníci výzkumu poskytli rozhovor dobrovolně a o etice tématu výzkumu byli informování předem. Dále byli všichni informováni o tom, že rozhovor bude

nahrávaný a následně doslovně přepisovaný s tím, že všechny údaje budou anonimizovány. Pokud participanti odmítli uvést město jako školní psychologové působí, stačilo pouze uvést přibližný počet obyvatel.

Následně podepsali informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru. Těm, se kterými jsem se setkala online formou jsem informovaný souhlas poslala a ti jej poslali podepsaný zpátky.

Účastníkům bylo také vysvětleno, že mohou jakoukoliv odpověď odmítnout, na cokoliv se zeptat, případně z výzkumu úplně odstoupit. V případě zájmu jsem jim také nabídla zaslání přepisu našeho rozhovoru ke schválení.

4.5 Osobní předporozumění

Ke zpracování této diplomové práce mě přivedla vlastní zkušenost coby školního psychologa, které působím více než dva roky. Uvědomuji si, že začátky pro mě nebyly vůbec snadné. Přiznávám také, že jsem zprvu tuto pozici nebrala příliš vážně a myslela si, že to bude poměrně snadný start v mé psychologické kariéře. Velice brzy se tato představa zásadně změnila.

V té době jsem ještě neměla zcela dokončené magisterské vzdělání a moje praxe ze školního prostředí, nebo vůbec s dětskou klientelou, nebyla příliš velká. Měla jsem však štěstí, že jsem se dělila o úvazek se zkušenější kolegyní, která byla zároveň mojí kamarádkou. Mohla jsem se tedy v mnoha ohledech o její zkušenosti opřít. Postupně mi trpělivě vysvětlovala, jak funguje celý systém školy, představovala mi jednotlivé pedagogy i třídy. Když jsem si nebyla v něčem jistá, mohla jsem s ní téměř ihned dané téma konzultovat. Často jsem přemýšlela o tom, jaké by to bylo, kdybych jí vedle sebe neměla. A tímto směrem se ubíral i můj výzkum.

Chtěla jsem se dozvědět, jak začátky své prožívají i jiní školní psychologové, kteří na škole začínali i v jiných podmínkách než já. Domnívala jsem se totiž, že ti, kteří na škole začínali a neměli vedle sebe zkušeného kolegu, mohli mít nástup mnohem komplikovanější.

4.6 Zpracování a analýza dat

Pro analýzu sebraných kvalitativních dat byla použita tematická analýza, která vychází z fenomenologicko-hermeneutické tradice.

Braun a Clarke (2006, str. 6) označují tuto metodu za „metodu identifikace, analýzy a odkazování k tématům v datech“.

Výhodou této metody je její flexibilita. Výzkumník se může rozhodnout, zda chce vycházet z nějaké teorie, tedy „teoretické tématické analýzy“, kdy se výzkumná otázka stanovuje ještě před samotným výzkumem. Druhou možností je využít postup, který není na teorii závislý. V takovém případě se jedná induktivní tématickou analýzu“ (bottom up way) a výzkumná otázka se objeví až během analýzy.

Tento výzkum se nesnaží o vytvoření komplexní teorie, proto byl zvolen přístup teoretické tématické analýzy. To znamená, že výzkumná otázka byla zvolena ještě před započetím výzkumu jako takového. (Braun a Clarke, 2006).

Pro správné provedení tématické analýzy navrhují Braun a Clark (2006) tento postup:

1. krok: Seznámení se s daty

Pokud výzkumník získal svá data skrze hlasový nosič, je třeba jej nejprve doslovně přenést do písemné formy. V některých případech mohou být výzkumníkovy data v papírové formě předána.

V obou případech je nezbytné, aby se výzkumník do textu hluboce ponořil. Toho dosáhne jeho opakovaným, aktivním čtením. Již během této fáze výzkumník hledá významy a kódy, které zaznamenává a ke kterým se bude později vracet.

2. krok: Vytváření počátečních kódů

Tato fáze se zabývá vytvářením počátečních kódů z dat. Data jsou organizována do smysluplných skupin. V této fázi jsou všechna data kódována a společně propojena. Vzniká dlouhý seznam kódů.

3. krok: Vyhledávání témat

V této fázi se výzkumník zaměřuje analýzu kódů. Kódy jsou analyzovány a vytvářejí se zastřešující témata. Je doporučováno využití tabulek, myšlenkových map nebo psaní každého kódu na zvláštní kus papíru. V tomto stádiu také mohou vznikat soubory, které zdánlivě nikam nepatří. Z nich však není možné tvořit smíšené téma.

4. krok: Přezkoumávání témat

Tato fáze zahrnuje dvě stádia; přezkoumávání a pročišťování témat.

Stádium přezkoumávání zahrnuje znovupročtení všech témat a zvážení, zda tvoří konzistentní systém. Pokud tato témata tvoří jednotný systém, je možné přejít do druhého stádia. Pokud se jednotná nezadají je třeba zvážit, zda všechny datové výstupy zapadají. V druhém kroku je třeba kódovat zbylá data která nebyla

v předešlých krocích zahrnuta. Na konci této fáze by měl mít výzkumník poměrně jasnou představu o ucelenosti souboru.

5. krok: Definování a pojmenování témat

V této fázi se definuje, čím vytvořená témata jsou a čím ne. Hledá se podstata každého z témat, zvažuje se každé zvlášť a hledá se jejich vzájemné propojení. Mohou se objevit i různá subtémata.

6. krok: Vytvoření zprávy

Na základě získaných témat je vypracována finální analýza a sepsána závěrečná zpráva. Jsou vybírány témata, která zachycují podstatu problému a která čtenáře přesvědčí a platnosti této analýzy.

V rámci mého výzkumu bylo definováno 12 hlavních témat, která se dále rozvinula na 37 subtémat. Přehled těchto témat a subtémat nabízí následující tabulka č. 3.

Tabulka č. 3

Témata a subtémata rozhovorů zkoumaného vzorku

Téma	Subtéma
Motivace	Proč ŠP
	Absolvent
Začátky	Obavy
	Věk
	Životní zkušenost
Budování pozice	Zavedená pozice
	Negativní zkušenost s předešlým ŠP
	Zavádění nové pozice
Předávání informací	Nevyhovující předávání informací
	Kladně hodnocené předávání informací
Vedení	Podpora pozice
	Důvěra vedení v pozici
	Pravidelné setkávání
	Financování vzdělávání
Vztahy s učiteli	Skrze učitele k psychologovi
	Důvěra ve školního psychologa
	Aktivita školního psychologa
	Spokojenost se vztahy s učiteli
	Kolega vs. klient
	Externí psycholog

Profesní vývoj	První měsíce
	Získávání zkušeností
	Odborná připravenost
Nebýt na to sám	Osamocení
	Sdílení
	Setkávání s ostatními školními psychology
Profesní identita	Být pro všechny
	Rozcestník
	Kotva
	Dospělý kamarád
	Mediátor
	Cizinec v cizím státě
	Průvodce
	Chameleon
Co může ŠP dělat	Adapťák
	Inspirace
Široký rozsah pozice	Kompetence
Časová flexibilita	

5 Analýza zjištěných dat

Během analýzy dat jsem se řídila postupy, které vypracovaly již zmíněné autorky Braun a Clark (2006).

Všech 9 rozhovorů bylo zaznamenáno na diktafon a poté doslovně zaneseno do počítače. Následovalo opakované seznámení se s textem. Všechny rozhovory jsem důkladně pročítala, podtrhávala jsem důležitá sdělení a zaznamenávala jednotlivé kódy.

Poté jsem vytvořila tabulku všech participantů, do které jsem kódy zaznamenala. Tyto kódy byly pro lepší přehled očíslovány.

V další fázi jsem takto vzniklé kódy rozstříhala na malé papírky. Ty jsem různě přeskupovala, spojovala a hledala vzájemné propojení. V této fázi začala vznikat první témata.

První část analýzy se věnuje tématům vyplývajících z první výzkumné otázky, která se věnuje **zkušenostem školních psychologů z prvního roku jejich praxe**. Nahlédne do otázky, co participanty vedlo k tomu stát se školními psychology, jak hodnotí první měsíce své praxe, kdo ze zúčastněných přebíral tuto pozici jako

zavedenou a jaké bylo předávání informací od kolegů, kteří na pozici působili před nástupem respondentů.

5.1Téma č. 1: Motivace a důvody které vedly k výběru této pozice

Motivace, které vedou školního psychologa k výběru tohoto povolání mohou být důležité pro jeho další pracovní nasazení, vnímání vlastní profesní identity i kvalitu práce.

Důvody oslovených školních psychologů pro výběr této pozice se různí. Nicméně během studia i po jeho absolvování pro většinu z nich nebylo jejich primárním cílem pracovat ve škole, někteří dokonce uvádějí, že tuto práci nikdy dělat nechtěli. Následující citace představí jednotlivé účastníky výzkumu a c**o je vedlo k tomu, že se nakonec cestou školní psychologie vydali.**

ŠP 1: *„Na magistru jsem měla hodně praxe s dětma, nějak se to na mě lepilo, i když jsem primárně chtěla dělat s dospělýma. Tak jsem si říkala, že to minimálně zkusím, že je to dobrá šance se někde rozjet ještě před doděláním školy. A byla tam ještě jedna psycholožka, která mě všechno naučí, to bylo lákadlo.“* (ŠP 1, s. 1, ř. 4-7)

ŠP 2: *„Na mateřské jsem chodila dělat i různé preventivní programy, tak mi vlastně v té škole bylo dobře, ale hrozně mi vadilo chodit do těch různých institucí a když jsem potom přemýšlela, že bych si chtěla najít normální práci, tak jsem přišla na to, že bych nechtěla být ani v poradně, protože bych to měla takový rozfrcaný tu práci a že chci být v jedné budově a opečovávat si tu svojí skupinu učitelů a žáků a strat se o to svoje.“* (ŠP 2, s. 5. ř. 2-6)

P 3: *„Pracovat s dětmi mě vždy lákalo. Měla jsem s tím zkušenosti a věděla jsem, že tím směrem chci jít.“* (ŠP 3, s. 9. ř. 7-8)

ŠP 4: *„Já jsem původně zvažovala, že bych během studia nastoupila do kliniky, ale potom jsem z toho samého učení byla unavená a nechtělo se mi dalších pět let studovat, tak jsem si říkala, že bych nejdřív nasbírala nějaké zkušenosti a zvažovala jsem školu nebo poradnu a prošla jsem pár pohovorů a vlastně v té škole mi to bylo mnohem víc sympatický, oproti těm poradnám.“* (ŠP 4, s. 13, ř.2-5)

ŠP 5: „*Byla to dost náhoda, neměla jsem v tom žádný vyloženě záměr, nebyla to žádná touha nebo cíl, ale prostě jsem hledala práci a našla jsem inzerát tady v té škole. Bylo blízko mého bydliště, zároveň tam psali že je to skvělé pracovní prostředí, skvělý kolektiv tak mě to trochu namotivovalo.“* (ŠP 5, s. 18, ř.2-5)

ŠP 6: *„Důvody byly částečně pragmatický, v době, kdy jsem končila školu, jsem věděla, že míst školní psychologie je hodně.“* (ŠP 6, s.18, ř.2-5)
ŠP 7: *„Vyhořela jsem, nebyla jsem schopná najít nějakou práci a tahle se objevila, tak jsem to zkusila a vyšlo to. Kdybych si v tom vyčerpání mohla vybrat mezi jinými pracemi, tak bych asi do školní psychologie nešla. Vlastně to byla náhoda.“*
ŠP 8: *„Popravdě úplně to nebyl záměr. Zavolali mi, že je tady možnost nastoupit na pozici školního psychologa. Bylo to teda lákavý tím, že to byla školní psychologie, o kterou jsem se trochu zajímala a zároveň to byla i možnost skloubit s rodinou.“* (ŠP 8, s. 28, ř. 3-6)
ŠP 9*: „Vždycky jsem tíhla k práci s dětma a měla jsem s nimi zkušenosti z doučování, pracovala jsem v lesní školce, tábory jsem dělala, asistenta dětí, takže jsem k tomu měla blízko.“* (ŠP 9, s. 33, ř. 2-3)

Jako motivaci také 4 participanti uvedli výhodu blízkosti školy od jejich bydliště a 2 participanti se shodli na tom, že jedním z motivů, proč si tuto pozici vybrali je také možnost prázdnin.

Z níže citovaných úryvků vyplývá, že si 5 participantů práci školního psychologa vybralo vlastně náhodou. Snadno získatelná pozice, na kterou se dostanou i **absolventi** s pouze malou praktickou zkušeností a která může být dobrá jako start jejich psychologické kariéry. Vnímání této pozici se s časem u mnoha z nich proměňovalo. Co k tomu vedlo a co je na jejich začátcích provázelo bude představeno v následujícím textu.
ŠP 1: „*Nastupovala jsem ještě jako nedostudovaná, takže jsem měla šanci pracovat, i když jsem třeba jinde nemohla. Tak jsem si říkala, že to minimálně zkusím, že je to dobrá šance se někde rozjet před doděláním školy.“* (ŠP 1, s. 1, ř. 1-7)
ŠP 3: „*Práce školního psychologa je skvělý start na nějaké pomyslné kariéře psychologa, ale asi to není pozice, kvůli které člověk studuje 5 let VŠ.„ “* (ŠP 3, s. 11, ř.140-142)
ŠP 4: „*Upřímně, po škole jsem se necítila, že bych s tím, jak jsem mladá hned pracovala s dospělýma. A hlavně to bylo místo, kde brali absolventy.“*
ŠP 6: „Tak jsem si řekla, že je to taková dobrá pozice pro začátek s nějakou jistotou, prázdninami a něčím, co bych mohla zvládnout.“ (ŠP 6, s. 22, ř.5-7)

ŠP 9: „Věděla, že je to snadno nalezitelná práce pro absolventa, kde brali lidi bez zkušeností a i když jsem hledala po škole práci, přišlo mi, že nejvíc nabídek bylo práce v těch školách.“ (ŠP 9, s. 33, ř. 4-6)

5.2 Téma č. 2: Začátky

Nové prostředí, přebírání pozice po kolegovi, který byl ve škole nějak zavedený, který nastavil určitá očekávání a způsob práce. Do toho vstupovaly faktory typu: jaký bude učitelský kolektiv, vedení a jeho představy, klima školy, děti a jejich zkušenosti, rodiče a jejich potřeby. Do promítání participantů se promítalo vědomí nezkušenosti v oboru, učení se za pochodu, obavy z toho „kdo s čím přijde“..

Asi každý nově příchozí školní psycholog se setkává s určitými **obavami**, jak bude jeho nástup probíhat. Zároveň podléhá předsudkům či očekáváním ze strany vedení školy a všech pedagogických pracovníků, kterých jsou na škole mnohdy desítky.

To potvrzují i participanti výzkumu. Každý z nich zažil v začátcích nebo v určité fázi své praxe pochyby, strach, zmatek či nejistotu z toho, jak vykonávají svoji práci.

ŠP 1: *„Měla jsem o sobě do značné míry pochyby, nebo o nějakých kompetencích, nějaká důvěra v sebe v tý práci.“* (ŠP 1, s. 3, ř. 105-106)

ŠP 3: *„Cítila jsem, že v tom vyloženě plavu a sama nevím, co mám dělat. Někdy mám pocit, že v tom plavu i teď. Člověk věci zkouší a občas se mu to úplně nepovede.“* (ŠP 3, s. 10, ř. 56-57)

ŠP 5: *„Pamatuju si zmatek, nerozuměla jsem systému a do dneška to nechápu. Takový kuřátko, člověk se rozkoukává, bojí se.“* (ŠP 5, s. 18 a 19, ř. 5 a 98)

ŠP 6: *„V rámci prvního roku jsem byla hodně úzkostná. Měla jsem takový dojem, že každý den se může stát úplně cokoliv, že když jdu do práce, tak nevím, co mě čeká.“* (ŠP 6, s. 22, ř. 10-13)

ŠP 7: *„Ty první měsíce byly náročné. Hledala jsem v sobě, co můžu říct a co ne. Jak se do toho zapojit, abych to nepokazila a abych taky někoho neobtěžovala svýma názorama nebo pohledem. Pak byla ta nejistota ze začátku s dětma, v těch podpůrných terapiích. Jestli to dělám správně, jestli těm dětem pomáhám, jestli to není ztráta času, jestli jsem dobrý psychoterapeut.“* (ŠP 7, s. 27, ř. 55-56)

Někteří participanti mimo jiné uvádí také **svůj věk** jako možný stěžující faktor. Jak ukazují následující tvrzení, čím je školní psycholog mladší, tím náročnější může být získání profesního respektu od ostatních učitelů. Obzvlášť těch, kteří mají ve škole vybudovanou mnoholetou praxi.

ŠP 4: *„Ze začátku jsem si říkala, jestli to vůbec zvládnu, pocity, jestli tam nejsem takový podvodník, jestli mám vůbec ty znalosti. Pořád mi říkali, jak vypadám mladě, moc mi to nepřidalo na sebedůvěře.“* (ŠP 4, s. 15, ř. 173-175)

ŠP 8: *„Pocity nejistoty tam určitě byly. Oproti ostatním jsem tu byla taky mladší, takže jsem si netroufala radit těm učitelům. Přeci jen jsou to učitelé, kteří mají tu zkušenost 10 let. Prvních pár měsíců jsem se necítila jistá vůbec v ničem.“* (ŠP 8, s.28, ř, 25-27)

ŠP 9: *„Taková nejistota asi tím, že je to první práce, ale i tím, že tam nebyl nikdo, kdo by mi pomohl, že jsem na to byla sama. Bylo to hodně o té odvaze mluvit s učiteli. Někteří tam jsou už třeba 20 let a najednou tam přijde nějaká psycholožka, která tam má dělat něco nového a oni na to nejsou zvyklí.“* (ŠP 9, s.33, ř. 23 a 12)

Oproti tomu jeden participant pro práci školního psychologa spatřuje jako výhodu **životní zkušenost**, vlastní mateřství a rodinný život.

ŠP2: *„Začátky nebyly vůbec jednoduchý, zabydlet se tam, abych se dobře cítila a neměla jsem pocit, že škodím. Hodně věcí šlo kvůli tomu, že jsem byla starší a měla jsem nějakou rodinnou historii a výcvik. Vše se učila metodou pokus omyl.“* (ŠP 2, s. 8, ř. 190-192)

Stejný participant se k tématu rodinné historie vrací i na konci rozhovoru, kdy opět připomíná, za jak zásadní své **životní zkušenosti** pro práci školního psychologa považuje.

ŠP 2: *„Nedovedu si představit, že bych na tuhle pozici nastoupila před mateřskou a bez praxe. Hluboce smekám před všemi kolegyněmi, které tam jdou hned po škole, protože ty začátky nebyly vůbec jednoduchý a nějak se tam zabydlet, abych se tam cítila dobře a neměla jsem pocit, že tam škodím. Sama sebe si vůbec nedokážu představit jít tam hned po škole.“* (ŠP 2, s. 8, ř. 188-193)

5.3 Téma. č. 3: Budování pozice

Osm z dotázaných participantů nastupovalo na pozici školního psychologa do již **zavedené pozice**. Z toho jeden má zkušenosti i z jiné školy, kde tuto pozici budoval jako první nastupující psycholog. Jeden participant nastupoval do školy

k psycholožce, která si snižovala úvazek a v době našeho rozhovoru se o pozici stále dělili. Zkušenosti s přebíráním či budováním pozice jsou různé. Stejně tak se různí i názory na to, zda je přebírání pozice výhodou či nikoli. Ukazuje se, že je důležité, jakým způsobem se předešlý psycholog na škole zavedl a jakou zkušenost s ním má pedagogický sbor i vedení. Při dobře zavedené pozici uvádějí participanti jako výhodu to, že měli méně práce se seznamováním jejich práce a budováním si důvěry.

ŠP 1: *„Kolegyně přede mnou tam byla 10 let, takže tam vybudovala nějakou pozici, ty učitele na to nějak nastavený jsou, nikdy se mi nestalo, že by se mnou nikdo spolupracovat nechtěl.“* (ŠP 1, s. 1, ř. 25-27)

ŠP 4: *„Na jednu stranu to bylo pozitivum, že jsem nemusela vysvětlovat znova, co může psycholog dělat. V něčem to byla nevýhoda, že byli zvyklí na styl, který tam používala předešlá kolegyně.“* (ŠP 4, s. 14, ř. 100-102)

ŠP 5: *„Uvědomuji si, jak bylo snazší, že tam ten psycholog byl, jsou zvyklí jak učitelé, tak děti s ním pracovat.“* (ŠP 5, s. 18, ř. 48-50)

ŠP 6: *„Je fajn, že už jsem několikátá v pořadí na škole, tak už je nějak zvykem, že tam psycholog je a tak to pro děcka není takové stigma za mnou chodit.“*

ŠP 8: *„Máme dobrý, že ten psycholog už tu před námi byl, takže tu začínající práci udělal za nás.“* (ŠP 8, s. 31, ř. 181-182)

Z následujících tvrzení pak vyplývá, že naopak pro pozici, která byla sice zavedená, ale **zkušenosti nebyly příliš pozitivní**, mohlo být budování důvěry náročnější, než pro nové zavádění pozice školního psychologa do systému školy.

ŠP 3: *„Dva roky přede mnou někdo byl, ale moc se tam nevyskytoval a byly s ním špatné zkušenosti.“* (ŠP 3, s. 9 ř. 25-26)

ŠP 7: *„Přebírala jsem po kolegyni, která tam víc nebyla, než byla. S učiteli byla v kontaktu, ale vlastně to moc nefungovalo. Třeba na druhý stupeň nechodila.“*

ŠP 9: *„Na té škole sice před tím psycholožka byla, ale prý to nebylo nic moc, byla hodně pasivní a bylo vidět, že ode mě měli velké očekávání.“ (ŠP 7, s. 33, ř. 15-17)*

Školní psycholožka, která měla vedle bezproblémového nástupu na jednu ze škol, kde pozici přebírala hovoří o těžkostech, které jí při **zavádění pozice** doprovázely.

ŠP 2: *„Na té střední škole, tam to bylo naopak hrozně složitý, protože tam došlo k tomu, že tam asi po 28 letech vyměnil ředitel, takže všichni nenáviděli nového pana ředitele a nenáviděli vše nové, co s ním přicházelo. Ty lidi, který byli proti*

tomu řídovi, tak mám pocit, že ty nároky na mě byly ve smyslu „no tak se ukaž hvězdo, do teď jsme tu žádnou psycholožku neměli, tak se ukaž“.“ (ŠP 2, s. 5, ř. 12-14)

5.4 Téma č. 4: Předávání informací

Samotné předáváním informací mezi odcházejícím a nově nastupujícím školním psychologem uvádí většina participantů podobně. Oba psychologové se sešli a délka setkání trvala od jedné hodiny po několik hodin strávených ve škole. Odcházející psycholožka seznámila přicházející s dětmi a třídami, se kterými pracuje, případně upozornila na děti, které by si péči zasloužily. Čtyři participanti zmiňují, že si odcházející psycholožka dokumentací dětí odnesla, dvěma psycholožkám dokumentace zůstala a zbytek tuto informaci neuvádí. Jak ale participanti dále uvádí, **tento způsob předávání neshledávají jako příliš dostačující**. Informací bylo hodně a mnoho z nich bylo zapomenuto.

ŠP 4: *„Řekla mi tisíc věcí, který jsem si napsala na papír plus třeba ty záznamy z konzultací a nějaký jako dokumenty, tak mi nemohla ukázat, protože jsem ještě nebyla zaměstnanec školy. Takže jako jo, řekli mi toho hodně, ale přes to léto jsem to trošku pozapomněla a neměla jsem pak ještě takovou představu, jak to pak bude v té praxi.“* (ŠP 4, s. 14, ř. 69-72)

ŠP 5: „Ukázala mi svoje materiály, nějaké zápisky, do kterých jsem mohla nahlédnout, ke každé třídě.“ (ŠP 5, s. 18, ř. 24-25)

ŠP 5: „Měla jsem přístup k nějakým zápiskům, nikdy jsem se k tomu nevracela, že bych si pročítala co, kdy, kdo řekl. Určitě to byl vstřícný krok od ní i od vedení, že mi to domluvili, ale ten efekt bych neřekla, že byl nějak výrazný.“ (ŠP 6, s. 18. ř. 37-39)

ŠP 7: „Sepsala mi nějaké materiály o svých dětech, ale všechny zápisky si vzala a jen mi něco sepsala, pak jsem zjistila, že to nestihla dopsat, takže jsem si to spíš zjišťovala sama.“ (ŠP 7, s. 26, ř. 33-35)

ŠP 9: „Potkaly jsme se, předala mi nějaký seznam žáků, se kterými pracovala a přibližně, co řešili, jestli je to už uzavřeno nebo chtějí pokračovat, jestli je mám oslovit nebo tak, ale když jsem po ní chtěla podrobnější zápis, tak mi ho nechtěla dát, říkala, že je to osobní údaj a její poznámka, takže jsem měla takový stručný přehled, ale nevěděla jsem moc detaily, takže jsem začínala skoro od začátku.“ (ŠP 9, s. 33, ř. 31-36)

Jeden z participantů hodnotí **přebírání pozice** po své kolegyni **velice kladně**. Uvádí pozitivní zkušenost, kdy bylo možné s předešlou psycholožkou strávit několik dní ve škole a sledovat ji přímo při práci.

ŠP 6: *„Tahle část mi přišla skvělá. Měla jsem domluvu s ředitelem, abych s ní pár dní strávila v červnu, než bude odcházet, abych jí fakt seděla za zadkem a koukala na její práci. Jela jedno dítě po druhém, vyznačila v každé třídě děti, který bych měla monitorovat, předala mi dokumentaci, vzala mě k nějaké konzultaci, to probíhalo i s nějakými rodiči. To mi přišlo moc fajn."* (ŠP 6, s. 22, ř. 30-38)

Dva participanti pak zmiňují, že po jejich zkušenosti vnímají jako důležitou alespoň krátkou praxi na škole, kam nová psycholožka nastupuje.

ŠP 4: „Když se ta pozice předává, přišlo by mi hezký, aby tam ten psycholog mohl nějakou dobu strávit, třeba na stáži." (ŠP 4, s. 17, ř. 247-248)

ŠP 8: „To, co bych asi uvítala, že když už se člověk rozhodne dělat tu školní psychologii, že může třeba v rámci studia chodit na nějaké náslechy nebo stáže, to já jsem třeba neměla. K nám přijdou teď stážisti a to si myslím, že je super, jít na stáž do školy a vidět, jak to funguje." (ŠP 8, s. 28, ř. 42-44)

Tato část analýzy se věnuje další výzkumné otázce, týkající se **zdrojů podpory a pomoci jak ze strany vedení, tak ze strany ostatních kolegů**. Zda a proč je důležité, aby byl školní psycholog v dobrém vztahu jak s vedením, tak i pedagogickým sbore. Jak se vyvíjely vztahy s učiteli a co je možné dělat proto, aby se vzájemná důvěra prohlubovala.

5.5 Téma. č. 5: Vedení

O tom, kdo bude nově příchozím školním psychologem rozhoduje ředitel školy, někdy ve spojení se zástupci ředitele školy. V případě, že škola přibírá dalšího školního psychologa, k již zavedenému školnímu psychologovi, je možné si ho k výběrovému řízení také přizvat. Důvod je jednoduchý. Oba školní psychologové by měli spolupracovat jako tým a proto je vhodné, aby spolu vycházeli nejen na profesní úrovni, ale i po stránce lidské.

ŠP 8: *„Když jsme teďka přijímali novou kolegyni a byla jsem u toho, bylo to fajn, že u toho byl psycholog, který.... musíme si přeci jen nějakým způsobem sednout a víme na co se ptát. Když jsem já byla přijímaná, tak to u toho nikdo nebyl. Byla u toho jen paní ředitelka a dvě zástupkyně."* (ŠP 8, s. 29, ř. 60-63)

Participanti se shodují, že **podpora pozice** školního psychologa ze strany vedení je velice důležitá. Podpora by měla začínat již u samotné **důvěry v tuto pozici** a její akceptaci. V případě, že vedení táhne se školním psychologem za jeden provaz, je pak snazší i cesta ke spolupráci s učiteli.

ŠP 4: „*Když tomu sám ředitel nevěří, tak si myslím, že to na té škole nemůže pořádně fungovat*." (ŠP 4, s. 17, ř. 251-252)

ŠP 6: „*Že vedení bere vážně, že je tam nějaký psycholog*." (ŠP 6, s. 22, ř. 50)

ŠP 9: „*Myslím, že je hodně důležité to vedení školy. Jak popíše ostatním tu pozici školního psychologa.. Když pozitivně, tak i sbor přijme psychologa mnohem lépe*." (ŠP 9, s. 35, ř. 143-144)

Výsledky rozhovorů ukazují, že **důvěru a podporu** ze strany vedení pociťovalo šest dotázaných, a to hlavně během nástupu do pozice.

ŠP 1: *„Podporu od vedení určitě"* (ŠP 1, s 2, ř. 44)

ŠP 2: *„Tak, jak se mám na téhle škole, tak bych se jinde neměla. Podpora vedení, volnost i způsob, jakým s námi vedení pracuje, je respektující a podporující."* (ŠP 2, s. 8, ř. 183-184)

ŠP 3: *„Jsou tam ochotní řešit problémy a zabývat se tím, co potřebuju."* (ŠP 3, s. 10, ř. 83-84)

ŠP 4: *„Vedení mě podporovalo hodně."* (ŠP 4, s. 13, ř. 27)

ŠP 5: *„Vždycky mě podpoří. Že bych se musela prodírat nějakým klestím, to vlastně ne."* (ŠP 5, s. 19, ř. 77-78)

ŠP 6: Byla tam velká podpora z mého pohledu nadstandartní." (ŠP 6, s. 22, ř. 17-18)

Dva participanti s podporou a spolupráci s vedením spokojené nejsou.

ŠP 7: *„Musím za nimi furt chodit a ty schůzky jsou takové neoficiální. A zpětná vazba je jen meziřečí řečená."* (ŠP 7, s. 26, ř. 48)

ŠP 9: *„Ředitel se se mnou v podstatě nebaví a i jsem se dozvěděla od kolegů, že ho ta moje pozice moc nezajímá. Takže když přijdu s nějakým nápadem, tak mi ho schválí, ale nějaký diskuse tam neprobíhá."* (ŠP 9, s. 34, ř. 92-93)

Jeden participant považuje podporu od vedení za důležitou. Přiznává, že je vedení ochotné, ale je třeba vyvinout vlastní iniciativu.

ŠP 8: *„Důležitý je, aby byli braní od toho vedení prvotně, protože když je nebere vedení tak je nemůžou brát ani učitelé. Když s něčím přijdeme, vedení tomu pak dá*

zelenou, že nás podpoří, ale sami s ničím nepřijdou. Takže je to o naší aktivitě.“ (ŠP 8, s. 31, ř. 225-226)

Panuje tedy většinová shoda, že důvěra v samotnou pozici je důležitá. Podpora od vedení by však měla dosahovat ještě o kus dál. Aby se školní psycholog ve škole cítil začleněný, potřebuje vnímat, že se o jeho práci vedení aktivně zajímá. Význam mají i **pravidelná setkávání** a sdílení **s vedením**, které poukazují na zájem nejen o psychologovy názory, ale i na zájem o děti, se kterými je pracováno.

ŠP 6: *„Je to v lecčem nadstandartní, že se můžu vidět každý týden s ředitelem a probírat s ním nějaké věci.“* (ŠP 6, s. 25, ř. 176-177)

ŠP 4: *„Ředitelka si se mnou dávala jednou týdně schůzky, aby věděla, co dělám.“* (ŠP 4, s. 13, ř. 27-28)

ŠP 7: *„Nepotkáváme se pravidelně. Snažila jsem se to v září udělat, cítila jsem, že mi to chybí a furt to není.“* (ŠP 7, s. 26, ř. 46-47)

Financování vzdělávání týkající se profesního rozvoje a možnost čerpat placené volno je jedna z dalších podmínek, které jsou pro školní psychology důležité. Tomu nahrává i skutečnost, že velká část školních psychologů jsou absolventi škol, kteří mají pouze malou zkušenost z oboru. Osm participantů uvedlo, že jim škola kurzy proplácí.

ŠP 1: *„Když chci jít na kurz, tak mi to ředitelka proplatí, teďka mi začala proplácet i supervize.“* (ŠP 1, s. 2, ř. 82-83)

ŠP 2: *„Výcvik mi neplatěj, na druhou stranu ani po mně nechtěj, abych si na to čerpala dovolené nebo studijní volno. U nás na škole to funguje tak, že kam si odejdu, tam jsem a nikomu nevadí, že vůbec nejsem v práci. Takže spíš, než že by mi to platili, tak mě v tom podporují, touhle formou. Jinak supervize individuální mi několikrát platili“* (ŠP 2, s. 6, ř. 86-89)

ŠP 3: *„Kurz podle šablon by nebyl problém.“* (ŠP 3, s. 11, ř. 133)

ŠP 4: *„Škola mi supervizi platí. Mám to štěstí, že mě na ty vzdělávací akce dají volno a neřeší to.“* (ŠP 4, s. 16, ř. 205)

ŠP 5: *„K té podpoře patří určitě taky, že mi platí nějaký kurzy a supervizi.“* (ŠP 5, s. 20, ř. 119)

ŠP 6: *„Když jdu na nějaký kurz, který souvisí se zaměstnáním, proplatí mi ho a nechají mi na něj volno.“* (ŠP 6, s. 22, ř. 53)

ŠP 8: *„Většinu kurzů mi škola proplácí.“* (ŠP 8, s. 30, ř. 146)

5.6 Téma č. 6: Vztahy s učiteli

Důležitou a také velmi dynamickou součástí práce školního psychologa jsou vztahy s učiteli. Rozhovory naznačují, že vzájemný vztah mezi učitelem a školním psychologem není něco samozřejmého a je třeba jej budovat. Je to vývoj, kde si k sobě obě strany musejí najít cestu a důvěru. Najdou se učitelé, kteří jsou od první chvíle spolupráci s psychologem otevření, jsou ale i tací, kteří o vzájemnou komunikaci nejeví zájem.

Pro školního psychologa a jeho práci je vždy výhodnější, aby byly vztahy s učiteli otevřené a spolupracující. Nejen proto, že dobré vztahy na pracovišti jistě zvyšují kvalitu práce a utvářejí příjemnější prostředí. Co je také důležité, že **mnoho dětí se k psychologovi dostane právě skrze učitele.**

ŠP 4: „*Na začátku mi to možná tak nepřišlo, že jsem si říkala hlavně aby ke mně měly důvěru ty děti, že ty učitelé, když nebudou, že je to jedno. Ale teď víc a víc se stává, že se ke mně studenti dostávají přes ty učitele. Jo, takže aby měli důvěru v toho psychologa a v tu pozici, že je důležitá, protože se tam jinak půlka dětí, které to potřebují a nedostanou. Třeba o nich ví ten učitel a ten mu to může doporučit. Někdy tam třeba přišli nejdřív s tím učitelem.“* (ŠP 4, s. 16, ř. 215-219)

ŠP 7: *„Ten učitel je často spojovatelem mezi třeba dítětem nebo rodičem a psychologem. Ten učitel je s tím dítětem hodně často a to dítě dobře zná. Může to být takový spojovatel.“* (ŠP 7, s. 27, ř. 103-105)

Je tedy třeba najít soulad mezi tím, co od školního psychologa učitelé očekávají a jak se školní psycholog prezentuje. Učitelé mohou mít někdy strach, že školní psycholog bude kritizovat jejich práci, vnímání psychologa může být také ovlivněno předešlými zkušenostmi. Stejně tak psycholog by měl mít na paměti, že ve škole není od toho, aby hodnotil nebo se snažil učitele měnit. Měl by zde vystupovat jako někdo o koho se učitelé mohou opřít nebo s kým si mohou promluvit a společně hledat cestu a komu **důvěřují.**

ŠP 6: *„Přišlo mi, že je musím fakt přesvědčit, že když jsem na náslechu v hodině, tak nekoukám jenom na to, abych kritizovala, ale jsem tam kvůli těm dětem.“* (ŠP 6, s. 22, ř. 23-25)

ŠP 9: „Snažila jsem se být opatrná, ať se jim nevnucuji příliš nebo nemají pocit, že bych je ohrožovala nebo že ji budu brát práci nebo je kritizovat, snažila jsem se hodně spolupracovat.“ (ŠP 9, s. 33, ř. 25-27)

ŠP 3: *„Aby si učitelé a vedení uvědomilo, že školní psycholog není drbna, že nemůže říkat nic o těch studentech. O ni jsou v těch školních zařízeních zvyklí, že se všechno sdílí a tak školní psycholog ztrácí důvěru.“* (ŠP 3, s. 11, ř. 147-149)

ŠP 8: *„Na začátku stačí když těch pár jedinců učitelů tam je a nebojí se jít za tím psychologem a berou tu jeho práci jako výpomoc a ne jako někoho, kdo jim šťourá do jejich práce. Když má ten jeden učitel dobrou zkušenost s psychologem, tak si to řeknou.“* (ŠP 8, s. 31, ř. 185-186)

Jak ale navázat vztah s učiteli, kterých je na škole tolik, často hodně zaneprázdněných. Někdy rozdělených po kabinetech, když je psycholog sám oddělen ve své pracovně. Ukazuje se, že strategie „sedět v pracovně a čekat, kdo se objeví“ není příliš funkční. Je to jistě cesta, ale nedá se očekávat, že se takto stane psycholog kvalitním členem týmu. Aby byl psycholog vidět a získal si důvěru od učitelů, je třeba **být aktivní**, ukazovat se ostatním, nabízet své služby, vysvětlovat co dělá. Obzvlášť ty pozice, které se nově zavádějí nebo ty, ve kterých nemá školní psycholog vybudované dobré renomé.

ŠP 3: *„Občas jsem tam samozřejmě neměla co dělat a chodila jsem o přestávkách se ukazovat do sborovny, že tam vlastně taky jsem součástí té školy. Bylo to zvláštní, já nejsem úplně extrovertní typ, abych se musela někde ukazovat. Na druhou stranu jsem chtěla pracovat a ne se tam někde zašívat...takže taková ta sebeprezentace a navazování kontaktů, to jsem se musela samozřejmě učit.“* (ŠP 3, s. 9, ř. 42-44)

ŠP 4: „Ředitelka mi kladla na srdce, ať ze začátku nejsem u sebe v kanceláři, ale hodně chodím mezi ty učitele.“ (ŠP 4, s. 15, ř. 142-143)

ŠP 8: „Bylo to spíš o tom navazování kontaktu s těmi učitelkami. Poznávala jsem se s nimi, teď jsem zjišťovala, ke komu si co můžu, nemůžu dovolit, co kdo chce, nechce.“ (ŠP 8, s. 28, ř. 28-29)

ŠP 9: *„Učitelé říkali, ty jsi taková aktivní, ona tady seděla a čekala, až někdo přijde, já jsem chodila a nabízela se aktivně.“* (ŠP 9, ř. 34, ř. 55-56)

Celkově se dá ale říct, že i přes určitá počáteční úskalí a hledání cest na obou stranách, jsou **participanti se vztahy s učiteli spokojené** a po čase se jim povedlo vybudovat relativně kvalitní zázemí.

ŠP 1: *„Od učitelů bych to nenazývala podporu, ale že mi nikdo neházel klacky pod nohy. Vždy mi vyšli vstříc, když jsem je třeba požádala o schůzku.“* (ŠP 1, s. 2, ř. 44-45)

ŠP 3: *„Podpora od kolegů je velká, cítím, že mě tam chtějí a potřebují.“* (ŠP 3, s. 11, ř. 126)
ŠP 4: *„Trvalo, než si ke mně našli důvěru ty učitele. Taky si myslím, že ale měli pochopení, že jsem teprve po škole.“* (ŠP 4, s. 14, ř. 95-96)
ŠP 5: *„Mě na té škole drží to, že vnímám tu podporu, že vnímám zájem školy o děti a to mě baví.“* (ŠP 5, s. 20, ř. 128)
ŠP 6: *„Nesetkala jsem se s tím, že by mě někdo třeba odmítl vpustit do třídy nebo mi vysloveně házel klacky pod nohy.“* (ŠP 6, s. 23, ř. 66)
ŠP 7: *„S učiteli se to pořád proměňuje a zlepšuje, víc učitelů mi důvěřují, požádají mě o schůzku nebo mě někam přizvou.“* (ŠP 7, 27, ř. 109-110)
ŠP 8: *„Výjimečně paní učitelky, který chtěly už vlastně nějaký hlubší výkon po někom, kdo je tady druhý den. Ale ostatní byly takový bych řekla tolerantní, chápaly, že se tady musím rozkoukat a myslím si, že jsem navázaly dobré vztahy, že ta spokojenost z obou stran je.“* (ŠP 8, s. 29, ř. 80-82)
ŠP 9: *„Když už jsem za nimi přišla, tak byli v podstatě vstřícní a pozvali mě k sobě do třídy, abych se seznámila s dětmi.“* (ŠP 9, s. 34, ř. 81-82)

Jaký vztah má školní psycholog s pedagogy? Zdá se, že pro některé je tato otázka dilematem. **Je učitel klientem školního psychologa nebo kolegou**? Výše zmíněné výpovědí hovoří o tom, že je dobré mít s učiteli dobré vztahy. Mohou to být ale vztahy přátelské? Jeden participant zmiňuje, že musel jistým způsobem podrazit a donášet pedagožku, která se chovala velmi neprofesionálně. Měly spolu ovšem velmi kladný vztah, proto to bylo pro obě strany hodně náročné. Jiná participanti polemizují nad tím, zda jsou terapeuticko-psychologicky ve škole pouze pro děti nebo i pro učitelé. Pokud se rozhodnou, že i pro učitelé, tak jakým způsobem?
ŠP 1: „*Musela jsem v uvozovkách práskat v zájmu dětí na učitelku, kterou mám ráda. Brala jsem to tak, že profesně musím*.“ (ŠP 1, s. 3, ř. 99-100)
ŠP 4: „*Nevýhoda, že se na škole nemůžu o nějakých věcech bavit s těmi učitely.*“ (ŠP 4, s. 15, ř. 129)
ŠP 6: „*Jako psycholog tam nejsem pro učitele, jestliže mám být součástí jejich týmu, že si můžu dovolit na ně být nepříjemná*.“ (ŠP 6, s. 24, ř. 120)
ŠP 7: „*Vztahy s učiteli nemusí být na přátelské bázi.*“ (ŠP 7, s. 27, ř. 103)

ŠP 9: „*Určit si, jestli jsem tam jako pomoc nebo spojka učitelů nebo jde hlavně o děti.*“ (ŠP 9, s. 34, ř. 102)

Řešení takových dilemat umožnilo vedení školy následujícího participanta, které vybudovalo speciální pozici **externího psychologa**. Ten je určený pouze pro pedagogický tým. Školní psycholog se tak může s učiteli zůstat na kolegiální úrovni.

ŠP 4: „*U nás vedení nechtělo, aby učitelé řešili soukromé věci s psychologem, ale máme pozici externí psychologické konzultantky a tam si učitelé můžou řešit, aby to neřešili se mnou*.“ (ŠP 4, s. 16, ř. 219-220)

Poslední výzkumná otázka se týká tématu **profesní identity.** Kým se participanti cítí jako školní psychologové být? Jak se jejich profesní vývoj proměňoval v čase? Cítili se na v počátcích kariéry školního psychologa odborně a lidsky připraveni? Co je podle nich důležité, pro kvalitní profesní vývoj školních psychologů? A co všechno může školní psycholog dle jejich názoru dělat? Těmto tématům se věnuje poslední část analýzy sebraných rozhovorů.

5.7 Téma č. 7: Profesní vývoj

Minimálně první půl rok se školní psycholog na škole spíše „rozkoukává“. Snaží se zorientovat v prostředí, seznamuje se, navazuje kontakty, buduje důvěru nejen u učitelů, ale i u dětí a rodičů. Sám zjišťuje, jaké jsou jeho možnosti, v čem se cítí být pevný a co si kde může dovolit. **První měsíce** může mít také pocit, že do školy nepatří, že nemá dostatek práce, že ho ostatní neberou vážně nebo ho dokonce přehlíží. Je třeba vytrvat.

ŠP 1: *„Druhý rok a půl jsem už jela víc sama na sebe.“* (ŠP 1, s. 1, ř. 13)

ŠP 2: *„Start byl dlouhý určitě první rok.“* (ŠP 2, s. 7, 132)

ŠP 4: *„Po roce a půl už za mnou víc chodí se radit a sdílet, to ze začátku skoro vůbec nechodili.“* (ŠP 4, s. 13, ř. 34)

ŠP 6: *„*Člověk *potřebuje rok nebo dva, aby ho začali brát vážně.“* (ŠP 6, s. 22, ř. 21)

ŠP 7: *„Ke konci roku už toho bylo hodně, už jsem měla dobrý pocit, že tam patřím. Druhá rok už víš, co děláš, už se v tom orientuješ, už máš opěrné body v sobě a víš, co od toho čekat.“* (ŠP 7, s. 27, ř. 86-87)

ŠP 9: *„Mám pocit, že první pololetí je vlastně jenom takové oťukávání a pravdu trvá minimálně několik měsíců, než do toho člověk začne trošku pronikat a pochopí to prostředí.“* (ŠP 9, s. 35, ř. 114-115)

Jak čas ubíhá, začíná se školní psycholog lépe orientovat. I práce se postupně nabaluje. Víc rozumí systému a **získává i větší sebedůvěru i zkušenosti.** Větší sebedůvěra se pak projevuje i v samotné práci v prostředí školy. Školní psycholog je více aktivnější, sám přichází s novými podněty a návrhy. Mezi určitou míru profesní sebedůvěry patří i schopnost přiznat svoji slabinu, to, že není nutné vědět úplně všechno. Dovolit si toto přiznání pak zvyšuje míru kompetencí.

ŠP 1: *„Jsem taková jistější a hlavně tam mám taky ten backround. Víc nad tou prací teď přemýšlím.“* (ŠP 1, s. 3, ř. 138 a 141)

ŠP 2: *„Trvalo nějakou dobu, než jsem si zvykla na ty dospělý i mladý lidi, se kterýma mám pracovat, a než jsem se v tom našla. Teď už se v tom cítím jistě, že netápu a vím, jak s nimi mám mluvit. už třeba i vím, co je vtipný a co je trapný. mám pocit, že se proměňuje i ten můj přístup k tomu. Když jsem tam nastupovala, tak jsem lítala na všechny možný kurzy a vzdělávání a strašně jsem měla potřebu se stát velkým odborníkem. Ale 95% práce je o tom, že oni chtějí potkat člověka, ne odborníka.“* (ŠP 2, s. 6/7, ř. 113-120)

ŠP 4: *„Mění se to tím, jak nabývám té sebedůvěry no a těch zkušenosti. Že už teď mám pocit, že už u mě byly třeba i nějaký stážistky, že jsem už měla co jim říct, že s hodně situacemi jsem se už v té škole setkala. Teďka už jsem trochu jistější v tom, že s říkám, že už vím, co to tady dělám. Na začátku jsem si ještě nepřipadal, jako že jsem psycholog a teď už si tak trochu připadám. Ale samozřejmě rok a půl je taky ještě krátká doba.“* (ŠP 4, s. 15, ř. 165-167)

ŠP 5: *„Vyvíjí se to v tom, že se v tom víc usazuju. To znamená, že jsem ve více věcech jistější to znamená možná i víc uvolněnější, protože čím víc to dělám, tím víc mi dochází, že ten člověk u toho může být hodně sám sebou. I s nějakou to jistotou větší a praxí, která je získávaná, tak to se i projevuje v těch rozhovorech s dětma. No určitě se to projevuje v práci s kolektivem nebo celou třídou.“* (ŠP 5, s. 19, ř. 94-97)

ŠP 6: *„Hlavně na začátku jsem měla pocit, že si tu práci musím obhájit a ukázat, že je fat důležitá a že jsem v tom dobrá nebo tam byla nějak větší míra stresu i tendence každému vyhovět, na každou zakázku skočit, pokud mě někdo požádá o pomoc. Teď se to změnilo v tom, že si dovolím říct „hele já teď tady v té situaci nevím, jsem*

úplně bezradná, pojďme si sednout a vymyslet, co nás napadá". Sepíšeme si to a pak třeba vymyslíme, jaké to může mít řešení." (ŠP 6, s. 24, ř. 134-139)

ŠP 7: *„Až v druhém pololetí to začalo ukazovat se, že sem si tam jistější v té práci. Už jsem znala ten kolektiv, to prostředí a už jsem sama přicházela s věcmi, co udělat třeba pro deváťáky nebo nabízet něco učitelům něco jiného. Už jsem tam nechodila, že nemám co na práci, ale už jsem věděla, co očekávat, už jsem věděla, jak najít cestu k učitelů, rodičům i dětem. A to podle mě hledali i ti učitelé. Že jsme hledali cesty k sobě, možná oni ke mně nějakou důvěru, profesionální i osobní."* (ŠP 7, s. 27, ř. 57-62)

Čtyři participanti uvedli, že se po dokončení jednooborové psychologie necítili zcela **odborně připraveni**. Z odpovědí vyplývá, že zkušenosti získávali až v průběhu samotné profesní činnosti.

ŠP 3: *„Do páté třídy to nějak šlo, od šestý jsem neměla nástroje ani. Odborné znalosti, moje rady hodně plavaly na vodě."* (ŠP 3, s. 10, ř. 112-113)

ŠP 4*: „No odborně asi úplně ne, nemám pocit, že by mě to studium na tu pozici připravilo."* (ŠP 4, s. 16, ř. 177)

ŠP 5: *„Odborně připravená jsem si teda nepřipadala, zároveň jsem si uvědomovala, že každý vystuduje psychologii, je to jednoobor a potom se profiluješ tím, kam nastoupíš, takže tohle sebevědomí jsem tam neměla."* (ŠP 5, s. 19, ř. 101-103)

ŠP 8: *„Úplně jsem se připravená necítila a získávala jsem ty zkušenosti a tu jistotu postupně."* (ŠP 8, s. 30, ř. 149-150)

Názor jednoho participanta se vztahuje k ne zcela vyhovující odborné připravenosti, nicméně dodává, že k lepšímu profesnímu sebevědomí mohou dopomoct různé praxe, které zájemci o tento obor mohou procházet již během samotného studia.

ŠP 6: *„Odborně vyzbrojená, jako papírově, studijně jo, myslím si, že ze školy by toho bylo potřeba umět víc, to jo, ať už v rámci nějakých praxí nebo jako zkušenosti s nějakými skupinami a problémy, se kterýma se člověk setká."* (ŠP 6, s. 24, ř. 147-149)

Jeden participant přiznává, že po odborné stránce se cítil lépe připraven, naopak z lidského hlediska mu tato připravenost chyběla. Další pak díky své předešlé praxi v PPP uvádí určitou sebejistotu v rámci odborné připravenosti.

ŠP 2: *„Odborně jsem se cítila mnohem víc připravená, než lidsky.“* (ŠP 2, s. 7, ř. 137)

ŠP 7: *„Odborně částečně jo, protože jsem před tím pracovala v té poradně, to mi hodně dalo nadhled, jak to funguje.“* (ŠP 7, s. 27, ř. 64)

Poslední participant, který na pozici školního psychologa nastupoval ještě v průběhu vysokoškolského studia si uvědomuje, že odborně zcela připraven nebyl. Nicméně výhodou v tomto hledisku byl zkušenější kolega, který na svého služebně mladšího kolegu dohlížel.

ŠP 1: *„Když jsem nastupovala, neměla jsem dodělanou školu, tak jsem na sebe takové nároky nekladla, věděla jsem, že tam bude kolegyně, nemám se čeho bát.“* (ŠP 1, s. 3, ř. 116-117)

Otázka odborné připravenosti jedle mého názoru tématem, které by v rámci této profese nemělo být opomíjeno. Jak výsledky šetření naznačují, téměř polovina participantů se zpočátku své praxe necítila odborně připravena. Tento fakt může vyvolávat polemiku po kompetencích takových jedinců a zaslouží si hlubší pozornosti.

5.8 Téma č. 8: Nebýt na to sám

Na jednu stranu se může zdát, že je školní psycholog obklopen velkým týmem pedagogů a ostatních pracovníků školy. Participant v následujícím tvrzení zmiňuje, jak je pro něj náročné a vyčerpávající neustálý kontakt, kterému je ve škole vystaven. V rozhovoru dále zmiňuje, že toto vyčerpání se odráží i v jeho osobním životě, kdy se po návratu z práce nebývá schopen vidět s přáteli, z důvodů sociálního vyčerpání.

ŠP 6: *„Je to enormní počet lidí, se kterýma je člověk v nějakém kontaktu, vztahu, se kterýma komunikuje… já třeba když někdy přijdu domu, tak si spočítám na prstech s kolika lidí jsem mluvila, tak je jich třeba 50, i když je to jen pár slov o pozdravu nebo tak, takže z toho důvodu si myslím, že mě to vyčerpává.“* (ŠP 6, s. 25, ř. 204-208)

V kontextu tohoto tvrzení může být překvapením, když se někteří ze školních psychologů zmiňují o své profesi jako o osamělé. **Osamění** má v této podobě trochu jiný smysl. Kolektiv je sice velký, nicméně školní psycholog je ve škole mnohdy jen jeden. Proto pro něj může být komplikované se například s někým poradit

v případě, že si není určitým postupem jistý. Tuto skutečnost pak vnímají hlavně ti psychologové, kteří ještě nemají svojí praxi hlouběji vybudovanou.

ŠP 1: *„Když jsem nastoupila na ten půl úvazek, tak mi chybělo dostatečný zapojení.“* (ŠP 1, s. 2, ř. 70)

ŠP 2: *„Myslím, že tam je hrozný problém to, že člověk je tam sám voják v poli, což ze začátku vedlo k tomu, že jsem ve všem strašně tápala a všechno se učila metodou pokus omyl. Takže tam vnímám tu osamělost jako hrozně velký problém.“* (ŠP 2, s. 7, ř. 148-152)

ŠP 4: *„Nebo třeba na začátku jsem měla někdy pocit, že v té konzultaci jsem mohla něco udělat líp, ale nebylo to tam ten den s kým probrat.“* (ŠP 4, s. 15, ř. 130-131)

ŠP 4*: „Potkávat se i s jinými psychology, jinak je člověk sám v té budově.“* (ŠP 4, s. 14, ř. 116-117)

ŠP 5*: „Jedu si na svým písečku a moc se do těch systémových věcí nezapojuju,“* (ŠP 5, s. 19, ř. 73-74)

ŠP 8: „*Jsme něco trochu jiného, taková samostatná jednotka.“* (ŠP 8, s. 32, ř. 236)

ŠP 9*: „V té škole si občas připadám, jako kůl v plotě.“* (ŠP 9, s. 35, ř. 156)

Tato tvrzení je možné doložit dalšími výpověďmi, které doplňují, proč si může školní psycholog připadat na škole osamocený.

ŠP 6: „*Jsem tam sama psycholožka na 50 učitelů*.“ (ŠP 6, s. 23, ř. 103)

ŠP 7: „*Protože my jsme tam na to sami. Jeden psycholog na 30 učitelů a my jsme tam jediní téhle profese*.“ (ŠP 7, s. 27, ř. 100)

Zmíněnému osamocení se dá částečně vyhnout díky **sdílení** potřebného s týmem školního poradenského pracoviště (ŠPP), který je v ideálním případě ve škole sestaven. Pokud z nějakého důvodu školní poradenské pracoviště na škole nefunguje, může se školní psycholog o tuto změnu pokusit. Tento tým však nemusí být k dispozici pokaždé, kdy jej jeho členové potřebují. V takovém případě někteří participanti hovoří o jednotlivých členech tohoto týmu, kteří jim byli v potřebných chvílích k dispozici.

ŠP 3: „*Hrozně mi pomohla metodička prevence, která mě k tomu zahrnula do toho učitelského kolektivu. Máme pravidelně schůzky každý týden*.“ (ŠP 3, s. 26, ř. 35-36)

ŠP 6: „*Že to s někým sdílím nebo že se na to kouknu z pohledu speciálně - pedagogického, tak to mi přijde užitečný*.“ (ŠP 6, s. 24, ř. 171-172)

ŠP 8: „*My jsme s tím kolegou, anebo těmi psychology, tady na škole, vídali v rámci porad školního poradenského pracoviště, a ještě se speciální pedagožkou, která to zastřešovala, a to pro mě byla taková opora.“* (ŠP 8, s. 28, ř. 49-51)
ŠP 9: „*Co se týče podpory, tak první vztyčný bod bylo ŠPP, kde jsem se seznámila se speciálními pedagogy, metodiky. To mi hodně pomohlo*.“ (ŠP 9, s. 34, ř. 77-78)

Velká shoda (7 participantů) panovala na tom, že nedílnou součástí praxe školního psychologa, který se zároveň chce kvalitně profesně rozvíjet, jsou supervizní nebo jiná intervizní **setkávání s ostatními školními psychology**. Vedle sdílení s kolegy ze školního prostředí je tedy celkem evidentní, že sdílení s kolegy ze stejného oboru je pro školní psychology klíčové.
ŠP 1: „Pro určitý kraj by měla poradna vypsat nějaké termíny supervize.“ (ŠP 9, s. 4, ř. 202)
ŠP 3: „*Mít kontakt s ostatními psychology a sdílet své zkušenosti*.“ (ŠP 3, s. 11, ř. 138)
ŠP 4: „*Chodit pravidelně na supervize*.“ (ŠP 4, s. 16, ř. 202)
ŠP 5: „Supervize, fakt jako prostor pro diskusi.“ (ŠP 5, s. 20, ř. 122)
ŠP 6: „*O tom sdílet to s lidmi nebo kamarádkami psycholožkami na jiných školách nebo v rámci té supervize*.“ (ŠP 6, s. 23, ř. 97-98)
ŠP 7: „Bylo nás tam víc školních psychologů, i ti zkušení, to mi dalo hodně inspirace, bylo to podnětné. Výměna zkušeností. Nebýt na to sám.“ (ŠP 7, s. 27, ř. 98-99)
ŠP 6: „Supervize mi přijdou skvělý.“ (ŠP 6, s. 24, ř. 162)

5.9 Téma č. 9: Profesní identita

Výzkumné šetření přineslo řadu metafor i konkrétních přirovnání v souvislosti s otázkou k**ým nebo čím se participanti cítí** z pohledu jejich pozice být. Vypůjčíme-li se Štechovo (1998) označení, mohli bychom v této souvislosti hovořit o identitních figurách školních psychologů. Nejčastěji se participanti shodli na termínu „***být tu pro všechny***“. Jak již samotný popis naznačuje, jde o pocit, že školní psycholog by měl vycházet se všemi, se kterými přijde do kontaktu a být flexibilní.
ŠP 1: *„Člověk, který musí vycházet úplně se všema, to je hrozně těžký, zároveň chrání zájmy dítěte.“* (ŠP 1, s. 2, ř. 96-96)
ŠP 3*:“ Pro mě to je taková jako lidskost v tom školním prostředí. Kladení důrazu na jiné hodnoty.“* (ŠP 3, s. 10, ř. 95)

ŠP 6*: „Schopnost se přizpůsobit, rychle jednat, být k dispozici, vědět, když ostatní neví a být taková otevřená a milá.“* (ŠP 6, s. 24, ř. 117-118)

ŠP 9*: „Jako někdo, kdo by měl pomáhat. Určit si, jestli jsem tam jako pomoc nebo spojka učitelů nebo hlavně pro děti.“* (ŠP 9, s. 34, ř. 103)

Dále se několik participantů shodlo na označení „***rozcestník***“. V souvislosti s pozicí školního psychologa je toto označení chápáno jako někdo, kdo z velké části děti dále odesílá do jiných odborných zařízení. Pro tyto případy je vhodné mít vybudovanou rozsáhlou síť externích odborníků.

ŠP 4*: „Nedělám tam terapii, jsem spíš takový rozcestník, který zprostředkuje další kontakty.“* (ŠP 4, s. 14, ř. 158-159)

ŠP 5*: „Došlo mi, že jsem takový rozcestník, který přeposílá ty děti na další pracoviště.“* (ŠP 5, s. 18, ř. 11)

ŠP 6*: „Připadala jsem si jako takový obvoďák, který je odesílá na jiný kontakty.“*

„***Kotva***“ jako další označení pro jakýsi záchytný bod, který je na škole jak pro děti, tak i pro učitele, místo, kam každý může bez obav přijít.

ŠP 3*: „Taky jako taková kotva, když jsou učitelé unavení a třeba si neví rady, tak bych já měla umět pomoci a vědět si rady.“* (ŠP 3, s. 10, ř. 96)

ŠP 4*: „Kolikrát jsem pro ty děti takový první místo, kam oni můžou jít.“* (ŠP 4, s. 15, ř. 158)

ŠP 8: *„Jsem školní psycholog, který je takový ten záchytný bod, ke kterému ty děti, učitelé rodiče jdou.“* (ŠP 8, s. 30, ř. 124-125)

„***Dospělý kamarád***“ jako někdo, kdo se nesnaží být v pozici formální autority, ale spíše ten, kdo si s dětmi popovídá jako rovný s rovným, nesnaží se o formální autoritu, ovšem stále si udržuje nadhled dospělého.

ŠP1: „*Snažím se spíš být jako dospělý kamarád.“* (ŠP 1, s. 2, ř. 98)

ŠP 5: *„Vnímám se jako člověk, který se absolutně nesnaží o nějakou formální autoritu v té škole a zároveň je někdo, na koho se ty děti mohou obrátit, v koho mají důvěru a zároveň jim může poskytnout … cítím se být hodně na úrovni těch dětí, ve smyslu rovný s rovným, že po nich nevyžaduju nějakou kázeň, kterou po nich vyžadují učitelé. Zároveň oplývám nějakým moudrem dospělého. Někdy si připadám, jako jeden z nich, který už má ale ty zkušenosti, má ten náhled na svět širší a dalekosáhlejší v něčem, i když v něčem samozřejmě možná omezenější.“* (ŠP 5, s. 19, 88-93)

V neposlední řadě se také opakovalo označení „***mediátor***“, jakýsi prostředník, který stojí mezi pedagogy, dětmi i rodiči a snaží se řešit nastalé situace s největší mírou nestrannosti a zároveň podpory.

ŠP 1: *„Někdy si připadám jako mediátor komunikací, ať už mezi sborem a rodinou, spíš teda rodič dítě.“* (ŠP 1, s. 2, ř. 96-97)

ŠP 7*:* „*Mediátor, opora pro děti i pro učitele.“* (ŠP 7, s. 26, ř. 52)

ŠP 9: *„Připadám si, že jsem takový mediátor, který stojí mezi všemi a že ani není s tím a ni s tím.“* (ŠP 9, s.34, ř. 103-104)

Mezi další označení, která se již vykytovala jednotlivě participanti zmiňovali pojmenování jako „***cizinec v cizím státě***“, „***průvodce***“ nebo „***chameleon***“.

ŠP 2: *„Já se tam cítím jako nějakým průvodcem a z 95% se v té práci s těma dětma cítím jako jejich maminou. Také se cítím být úředníkem, velkým úředníkem, protože mám na starosti hodně kolem inkluze. Často se mi stává, že tam supluji tu roli toho rodiče.“* (ŠP 2, s. 6, ř. 94-95)

ŠP 3: „*Pozice školního psychologa je něco, jako být cizincem v cizím státě.. Vy nevíte, jak se tam chovat a on taky neví, jak se mají chovat k němu. A musí spolu nějak fungovat.“* (ŠP 3, s. 11, ř. 159-160)

ŠP 6: *„Přemýšlím nad zvířetem, které by to vystihovalo a napadá mě chameleon, který se musí strašně rychle přizpůsobovat tomu prostředí a tomu a tomu co se zrovna děje, protože mám pocit, že v nestřežené chvíli může přijít cokoliv.“* (ŠP 6, s. 23, ř. 109-111)

5.10 Téma č. 10: Co může ŠP dělat

Během rozhovorů se ukázalo, že 4 participanti považují jako pozitivní zkušenost pobyt na **adaptačním kurzu**, zkráceně nazývaný adapťák. Tento výjezd pomohl jednak k prohloubení vztahů mezi pedagogy a psychologem, ale také jako možnost lépe ukázat, jakým způsobem psycholog pracuje, co vlastně dělá. Stejně tak jsou tyto adaptační kurzy vhodné i pro seznámení se se samotnými dětmi. To může fungovat i preventivně. V ideálním případě děti zjistí, že školní psycholog je někdo, na koho se v případě potřeby mohou obrátit.

ŠP 2*: „Třeba mi hrozně pomohlo, že jsem se rozhodla, že jim budu tykat. Jezdím na adapťák, takže na tom adapťáku tak jim to tam vždycky vysvětlím, proč jim budu tykat, ještě nikdy se nestalo, že by to někomu vadilo.“* (ŠP 2, s. 7, ř. 140-142)

ŠP 3*: „Pak mě začali brát na adapťáky a to bylo skvělý, protože jsem mohla ukázat, že něco opravdu umím a že tam můžu být nějak platná.“* (ŠP 3, s. 9, ř. 41)
ŠP 4*: „Ze začátku jsem byla taková nadšená. Protože hned jsme jeli na adapťák, kde to bylo fajn, tak tam jsem se nějak zapojila.“* (ŠP 4, s. 13, ř. 47-48)
ŠP 8*: „Ten psycholog může dělat ledasco, může jezdit třeba na adapťáky, ale zase je to o tom čase toho psychologa.“* (ŠP 8, s. 31, ř. 228-229)

Témata, která se vynořovala samovolně, to znamená nebyla nabízena v rámci dotazovaní, se týkala činností, které školní psycholog může během pracovní doby poskytovat. Považuji za podnětné tyto návrhy zmínit, jako určitou **inspiraci** toho, čím vším se mimo jiné mohou školní psychologové zaobírat. Inspirace se týká studia školní zralosti, spolupráce s PPP, praktickou výuku zaměřenou na péči o duši a celkově destigmatizaci duševního zdraví. Podle některých je důležité shrnout na pedagogické radě, co je pracovní náplní školního psychologa. Další zmiňované aktivity, kterými jsou zpětnovazebné dotazníky pro pedagogy. Nástěnku pro děti, týkající se opět toho, co psycholog dělá, jak může druhým pomoci a jak si může každý pomoci sám nebo schránku důvěry.
ŠP 1*: “Teď mě učí školní zralosti* (kolegyně školní psycholožka)*, dostala zakázku z poradny, protože nestíhají. Takže děláme i něco navíc, což je fajn. Dělám screening dysporuch, dětský skupiny, čtu s nimi, teď i vyučuju.“* (ŠP 1, s. 3, ř.143-144)
ŠP 2*: „Mám na starosti hodně kolem inkluze. Takže řešíme s poradnou dotazníky do poradny, o ni se mnou řeší podpůrná opatření, pak samozřejmě řeším IVP. Se zástupcem společně učíme v tandemu, kdy on je tam v roli učitele a já jsem tam v roli toho psychologa, toho člověka, který tam s těma dětma je a musím říct, že to hrozně zlepšilo i to, že chodí ty děti, který nemají nějaký složitý problémy, nejsou v nějakém extra srabu, ale potřebují běžnou náruč a hrnek kafe.“* (ŠP 2, s. 7, ř. 122-126)
ŠP 4*: „Je dobré shrnout na poradě, co dělám, to je dobrý říct už ten první rok. Učitelé to nevěděli. Některým učitelům jsem taky na konci roku posílala takový dotazník, co by ještě ode mě chtěli víc nebo co by jim vyhovovalo, nevyhovovalo, tak pár jich to vyplnilo.“* (ŠP 4, s. 16, ř. 231-232)
ŠP 5*: „Ten psycholog je člověk v té škole, který by tam měl vnášet tu osvětu duševního zdraví a vůbec té desktimatizace duševních onemocnění, péče o duši, takže to by měla být jedna z těch rolí, které by tam měl dělat. Třeba se snažím, je*

tam nástěnka a každý měsíc je tam nějaké téma, třeba co je to deprese, takový jednoduchý, ale došlo mi to až na nějaké semináři.“ (ŠP 5, s. 20, ř. 159-165)
ŠP 8*: „Udělala jsem takovou skupinku psychologů, ale i speciálních pedagogů tady z okolí, jednou za měsíc. Taky jsem přišla se schránkou důvěry.“* (ŠP 8, s. 29, ř. 98-99)

5.11 Téma č. 11: Široký rozsah pozice

Několik participantů zmínilo profesní **rozsah této pozice**, který bývá hodně **široký**. To může, hlavně pak v začátcích, přinášet otázky, zda je daný jedinec na tuto pozici vhodný, zda svoji práci dělá tak, jak by měl nebo zda nepřesahuje některé **kompetence**, které již náleží jinému odborníkovi.
ŠP 4: *„Nevím vůbec, co přijde za téma, nemůžeš se na to připravit, je to takový široký, každá konzultace je o něčem jiným.“* (ŠP 4, s. 16, ř. 192)
ŠP 6: *„Úplně poprvé v životě jsem řešila všechno možný. Hledala jsem si hranici, co ještě řeší školní psycholog a co už ne.“* (ŠP 6, s. 24, 125)
ŠP 8: *„Ta role školního psychologa, ta oblast je strašně rozsáhlá. Že mám pocit, že bych měla víc vědět i o klinické psychologii dětské, z psychiatrie a já nevím.. ze všech oblastí a je mi jasný, že toho nemůžu dosáhnout být ve všech oblastech dobrá, abych dokázala podívat se na dítě a poznat, co potřebuje, tak to ne.“* (ŠP 8, s. 30, ř. 120-123)

5.12 Téma č. 12: Časová flexibilita

Většina participantů se také shodla, že je pro ně **časová flexibilita** důležitým prvkem u této profese. Určitá m míra svobody a důvěry, kdy mohou svůj pracovní čas vyplnit podle vlastního uvážení je vnímáno velice pozitivně.
ŠP 1: *„Mám časovou flexibilitu. Mám 20 hodin, kdy v té škole musím být, ale jak si to naplánuju je na mně, jak si naplánuju klienty je na mě.“* (ŠP 1, s. 2, ř. 83-84)
ŠP 3: *„Jste tam sami za sebe a je na vás, jak si tu cestu a ten proces práce zvolíte.“* (ŠP 3, s. 10, ř. 98)
ŠP 4: *„Na té škole je toho tolik, že si.to člověk může dělat podle sebe.“* (ŠP 4, s. 16, ř. 178-179)
ŠP 6: *„Že nehlídají mojí pracovní dobu, přijdu si v tolik a tolik, mám docela svobodu, že mě nikdo nekontroluje je pro mě hodně důležitý.“* (ŠP 6, s. 20, ř. 148-150)

ŠP 8: *„Docela mi vyhovovalo, že tady byla paní zástupkyně, nechala mě tu práci nechat dělat podle sebe. Nijak mi do toho nezasahovala, takže ta určitá volnost mi vyhovuje. Že nejsem kontrolovaná.“* (ŠP 8, s. 29, ř. 72-73)
ŠP 9: *„Bylo to fajn že jsem měla volné ruce, že jsem mohla dělat, co jsem chtěla, co mě napadlo.“* (ŠP 9, s. 33, ř. 18)

5.13 Závěry výzkumu a diskuse

Cílem výzkumu této diplomové práce bylo zodpovědět na tři základní otázky. Vedle zodpovězení výzkumných otázek byli participanti také požádáni o vyplnění úvodního demografického dotazníku, jehož výsledky jsou shrnuty v tabulce č. 2 (kapitola 4.3).

První výzkumná otázka se týkala zkušeností školních psychologů z prvního roku jejich praxe. Zajímala jsem se o motivace, která participanty vedla k volbě právě této profese. Dále jsem se zaměřila na vzpomínky, které je váží s prvním rokem působení na škole, pro kterou se rozhodli. V rámci této otázky jsem se také zajímala o to, zda daný školní psycholog nastupoval na již zavedenou pozici po předešlém školním psychologovi. Pokud školní psycholog pozici přebíral, dotazovaní směřovalo k zjišťování spokojenosti a dostatečnosti získaných informací od předešlého psychologa. V případě, že pozice školního psychologa nebyla na škole zavedena, zájem dotazování cílil na samotný proces rozvoje pozice a vše, co jej doprovázelo.

Výzkum ukázal, že pro většinu dotázaných nebyl výběr pozice školního psychologa primárním cílem. Konkrétně pouze tři participanti zmiňují, že práce s dětmi nebo mladistvými pro ně byla vždy lákavá a pozici školního psychologa považovali za směr, kterým se chtějí ubírat nebo k němu měli blízko. Dalších šest participantů přiznalo, že původně chtěli pracovat buď s dospělou klientelou nebo v jiném odvětví. Výběr této pozice pro ně byl tedy spíše pragmatický. Ideální ve smyslu, jako rozjezd profesní kariéry v podobě sbírání zkušeností, otevřenost školy vůči čerstvým absolventům, časová flexibilita, blízkost pracoviště od domova nebo možnost čerpání prázdnin. To byly nejčastější argumenty, které vedly participanty výzkumu k tomu, proč nakonec sáhli po výběru právě této pozice. V souvislosti s tím se nabízí otázka, **do jaké míry se motivace školních psychologů ve volbě profese školního psychologa v podobě „lepší něco než nic“, následně odráží na samotné kvalitě práce**. Je však také nutné podotknout, že v průběhu rozhovoru někteří participanti zmínili, že vnímání této profese se v průběhu jejich praxe změnilo. Začali chápat důležitost této profese i její přínos,

který celému školnímu systému jako školní psychologové mohou poskytovat. K motivaci výběru této pozice se také váže výše naznačená okolnost, týkající se faktu, že pět participantů výzkumu nastupovalo na pozici školního psychologa hned po absolvovaní vysoké školy, jeden participant byl dokonce stále magisterským studentem. V této souvislosti se zamýšlím nad otázkou, **zda je čerstvý vysokoškolský absolvent připraven jak odborně, tak lidsky na tuto pracovní pozici.** Jak tento výzkum dále naznačí, pozice školního psychologa je profesně poměrně osamocena a zároveň svou rozmanitostí nelehká pozice. V této souvislosti je tedy otázkou, **zda by začínající školní psychologové neměli mít určité odborné znalosti, získané například konkrétním počtem absolvované praxe získané ve školním prostředí nebo vzdělávacími kurzy** zaměřenými opět tímto směrem.

Někteří participant zároveň přiznávají, že svůj profesní i kalendářní věk spatřovali, alespoň zpočátku, jako něco, co podporovalo určitou nedůvěryhodnost nebo snížení respektu ze strany „starších“ kolegů. Naopak pro získávání důvěry mezi dětmi může být nižší věk výhodou. Na druhou stranu ti, kteří sebe vnímají jako jedince s bohatšími životními zkušenostmi, ať už pracovními nebo v podobě vlastní rodiny, ti tento faktor považují za jistou výhodu v rámci budování důvěry, jak ze strany kolegů, tak rodičů.

Dá se říct, že většina participantů pociťovala obavy, někteří dokonce zmiňují úzkosti, které je zpočátku jejich kariéry školního psychologa provázely. Tyto obavy se týkaly vlastních kompetencí, neporozumění ze strany školního systému anebo vyplývaly z toho, že je někdy náročné odhadnout, co je každý další den ve škole čeká, ať už v kontaktu s dětmi, učiteli nebo rodiči.

Osm participantů přebíralo pozici školního psychologa jako již zavedenou pozici. Pět z nich se shoduje na tom, že předešlý školní psycholog tuto pozici na škole zavedl poměrně úspěšně a proto i jejich nástup byl přijímán ostatními veskrze kladně. Naopak tři participanti zmiňují, že se předešlý kolega na škole z různých důvodů nezavedl zcela pozitivně. V takovém případě může být získávání důvěryhodnosti pozice o něco náročnější.

Co se týká předávání informací od předešlých kolegů školních psychologů, ukazuje výzkum následující:

Během poměrně krátkého času (od pár hodin po maximálně několik pracovních dní) bylo potřeba vstřebat velké množství počátečních informací, které svou povahou nově příchozím psychologům mnoho neříkaly. Školní prostředí jim bylo cizí, žáky, třídy ani klima školy nastupující psychologové neznali. Někteří odcházející kolegové si

dokonce zápisky odnesli a tak nově nastupujícím zbyly pouze zápisky vlastní. Přiznávají, že si nakonec museli většinu poznatků získávat sami. Jeden z participantů má v tomto ohledu pozitivní zkušenost. Ukázalo se, že **strávit nějaký čas ve školním prostředí spolu s odcházejícím školním psychologem je velice přínosné**. Sledovat školního psychologa při práci, být jím představen nejen kolegům, ale i dětem a rodičům se zmíněnému participantovi velmi osvědčilo. **Po takové zkušenosti nenastupuje školní psycholog do zcela nového prostředí, což může částečně eliminovat jeho počáteční obavy a těžkosti.**

Druhá výzkumná otázka byla zaměřená na hodnocení školních psychologů, týkající se podpory ze strany jak vedení, tak pedagogického sboru.

Vedení školy je dalším důležitým prvkem, který hraje roli nejen během nástupu nově příchozích školních psychologů, ale i během jejich celkového přijetí ostatními kolegy a získání obecně pocitu pohody na škole. Participanti se shodují, že vstřícnost, důvěra, podpora ze strany vedení školy je poměrně zásadní. K tomu napomáhají pravidelná setkávání s vedením školy, během kterých sdílí potřebné informací, týkající se dění ve škole. Jako součást podpory ze strany vedení považují participanti také ochotu finančně podporovat jejich další vzdělávání v oboru. Sem patří nejen různé kurzy a semináře, ale také například supervizní setkávání s ostatními profesionály z oboru.

Stejně tak, jako je pro participanty důležitý kladný vztah s vedením školy, je pro ně neméně důležité, alespoň částečné, přijetí a důvěra od kolegů pedagogů. Dva participanti se shodují, že tento vztah je důležitý i proto, že někteří žáci se ke školnímu psychologovi mohou dostat právě skrze doporučení od členů pedagogického sboru. Budování důvěry je proces, kterému školní psychologové mohou jít naproti vlastní aktivitou. Být aktivní pro participanty znamená „neskrývat se“ ve své pracovně, ale ukazovat se ve sborovně, navazovat s učiteli kontakty a nabízet jim své služby. Toho mohou školní psychologové docílit i během neformálních setkávání nebo na různých školních akcích. Přiblížení se kolegům je z pohledu participantů určitý proces, který trvá nějaký čas. Nakonec se však osm z nich shoduje, že je učitelé nějakým způsobem přijmuli. Ne všichni pedagogové jsou zcela sdílní, ale slovy jednoho z participantů, *„nehází nám klacky pod nohy“*. Zároveň si uvědomují, že budování důvěry v prostředí školy je dlouhá cesta a vnímají, že s mnoha kolegy se vztah pomalu prohlubuje a zlepšuje.

Třetí a tedy poslední výzkumná otázka se zabývala tématem profesní identity dotazovaných školních psychologů. Jak sami sebe vnímali v roli školního psychologa a jak se v rámci této profese vyvíjeli.

Participanti zmiňují, že trvalo několik měsíců, někdy až celý školní rok, než lépe pronikli do prostředí školy. Postupně tak získávali více zkušeností a tím i větší profesní sebedůvěru. Čtyři participanti uvedli, že se zpočátku necítili zcela odborně připraveni. Tyto údaje mne opět vrací k úvodnímu zamyšlení nad tématem, zda by školní psycholog neměl mít zpočátku své pracovní činnosti absolvované speciální vzdělání nebo praxi. A stejně jako zpočátku této kapitoly zmiňuji profesní osamocení v rámci profese školní psychologie, tak ani účastníci výzkumu toto téma neopomenuli. Sedm participantů upozorňuje na vlastní zkušenost s chybějícím zapojením. Mnohdy by rádi své postupy konzultovali, ale v danou chvíli nebylo a není s kým. Někteří se v tomto kontextu označují jako *„osamělý voják v poli“*, *„samostatná jednotka“* nebo *„kůl v plotě“*. Profesní osamocení zmiňují i další autoři (Keřt, 2014; Vozková, Vaněk, 2018; Štech & Zapletalová 2013; Suchardová, 2009), jako jeden z aspektů kritickým míst této profese. Částečné řešení vidí participanti ve **sdílení kazuistik a zkušeností s dalšími školními psychology nebo některými členy školního poradenského pracoviště**. Nevýhodou ve sdílení s ostatními kolegy z tohoto oboru je časová prodleva, která neřeší potřebu aktuálního řešení nastalého problému. Naopak alespoň částečné řešení může přinést uspořádání dvou školních psychologů na jedné škole (Vozková, Vaněk,2018).

V rámci výzkumu vzniklo také několik metaforických označení, kým nebo čím se participanti cítí, jako školní psychologové, být. Vznikla tak označení *rozcestník*, *kotva*, *dospělý kamarád*, *průvodce*, *chameleon* nebo *cizinec v cizím státě* či někdo, kdo by ve škole měl *být pro všechny*. Štech (1998) hovoří v podobné souvislosti o identitních figurách, které vznikly na základě jeho výzkumu a mezi které patří intelektuál kutil, badatel školy a mediátor (podrobněji v kapitole 2.3). Tří účastníci tohoto výzkumu se shodují se Štechovou identitní figurou *mediátora*.

V rámci rozhovoru s účastníky výzkumu vznikalo nemalé množství návrhů, kterými se jiní školní psychologové mohou inspirovat. Tyto inspirace mohou posloužit jako užitečné rady, jako další nadstavba, kterou čtenáři ve vyhlášce nenajdou.

Čtyři participanti mají pozitivní zkušenost s pobyty na adaptačních kurzech. Ty pomáhají jednak prohlubovat vztahy s pedagogy, ale také budují bližší a hlubší kontakt s dětmi. Školní psycholog jim v rámci adaptačního kurzu může snáze a zábavněji nastínit, čím se ve škole zabývá a v jakých chvílích za ním mohou přijít. Dále školní

psychologové uvádějí dobré zkušenosti s dětskými skupinami, vystoupením na pedagogicko-psychologické radě, kde osvětlí svou činnost, s dotazníky pro učitele, nástěnkou nebo anonymní schránkou pro děti. Také zmiňují důležitost destigmatizace duševních onemocnění v prostředí školy.

Nezanedbatelný počet participantů (šest) vidí jako velkou výhodu této profese časovou flexibilitu a určitou svobodu, díky které si mohou pracovní harmonogram tvořit sami.

Na základě získaných výsledků si kladu otázku, zda je pozice školního psychologa vhodná pro čerstvé absolventy či nikoli? Respektive, zda vysokoškolské vzdělání jednooborové psychologie připraví její absolventy dostatečně a do jaké míry se tato možná odborná nepřipravenost promítá do kvality jejich práce. Dále se zamýšlím nad otázkou, z jakého důvodu nemá pozice školního psychologa takové pracovní požadavky, jaké je možné shledat u mnoha jiných pozic v psychologickém oboru. Jak je možné, že je pracovní nabídka této pozice poměrně častá? Špatné finanční ohodnocení? Malá profesní prestiž? Náročnost či určitá specifika pozice? Všechny tyto otázky by mohly posloužit jako inspirace, pro další bádání a výzkum.

Uvědomuji si, že co se týká reprezentativnosti, nelze výsledky výzkumu považovat za všeobecně platné. Důvodů je více. Nízký počet respondentů nelze zobecnit na celou populaci. Účastníky rozhovoru byly pouze ženy, z toho čtyři oslovení participanti byli v přátelském vztahu s autorkou práce, což mohlo během rozhovoru vnášet mírně zaujaté pokládání otázek. Dalších pět participantů se dobrovolně přihlásilo prostřednictvím facebookové skupiny „Školní psychologové“. Ne všichni školní psychologové jsou však součástí této skupiny. Někteří z oslovených respondentů mají za sebou mnoholetou kariéru na pozici školního psychologa. Vzhledem k tomu, že otázky mapovaly primárně první měsíce jejich pracovní činnosti, mohly být některé zkušenosti opomenuty.

Vedení rozhovoru a jeho následná analýza pro mě byly novou zkušeností. Tato skutečnost mohla ovlivnit, jak samotné získávání informací, které nemuselo být vždy zcela vyčerpávající, tak i analýzu výsledků. Vzhledem k tomu, že jsem vybírala pouze ta témata, která mi subjektivně připadala zajímavá a důležitá, mohla jsem tak opomenout jiná, která by zkušenější kolega vybral jako významná.

Přínos výzkumu spatřuji v jeho jedinečnosti, částečně přitom vycházím i z osobní zkušenosti, kterou představuji v podkapitole 4.5 (Osobní předporozumění). Subjektivita, která může být na jednu stranu limitující, může na stranu druhou přinést autentické výsledky, se kterými se lépe ztotožní jiní začínající psychologové. V rámci teoretické práce byly poskytnuty konkrétní webové stránky nebo jména odborníků, která mohou být v případě potřeby využita kolegy školními psychology. V neposlední řadě může být text i inspirací pro další studenty psychologie, kteří se o danou problematiku zajímají.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývá zkušenostmi školních psychologů z prvního roku praxe v prostředí základní nebo střední školy. Cílem této práce bylo zmapovat profesní cestu, kterou si školní psychologové musí na počátku pracovní kariéry projít. Pro tento záměr byly formulovány tři hlavní výzkumné otázky, které se následně dělí na několik podotázek (viz. Příloha č. 1). Na tyto otázky odpovídali participanti formou polostrukturovaného rozhovoru.

Pomocí podrobného rozboru takto zjištěných dat, jsem definovala 12 hlavních témat a 37 subtémat, která témata rozvíjí (viz. Tabulka č. 3). Kvalitativní rozhovory byly vedeny s 9 školními psychology a následně analyzovány pomocí tematické analýzy. Všechna témata a subtémata byla prokázána pomocí přesných citací, které byly považovány za zásadní.

Závěry výzkumu a následná diskuse nabízí shrnutí celkové analýzy zjištěných dat. Neopomenula jsem ani kritický pohled na limity a nedostatky, které práce přináší. V závěru se také zamýšlím nad otázkami a tématy, která nabízím jako inspiraci pro další výzkumné bádání, což by mohlo přispět ke zkvalitnění školních psychologických služeb.

Tato diplomová práce pohlíží nejen na problémy a kritická místa, s nimiž se školní psychologové v začátcích pracovní činnosti střetávají. Práce přináší i pozitivní zkušenosti a inspirace, které účastníkům výzkumu v jejich začátcích pomáhaly. Tím vším dává nahlédnout do náročné, krásné a rozmanité profese školní psychologie.

Literatura

Augustinová, K. (2015). Začínající školní psycholog – kvalitativní výzkum procesu jeho začleňování. Nepublikovaná diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého.

Bačová, V. (2008). Identita v sociální psychologii. In Výrost, J. Slaměník I. (Eds.) Sociální psychologie, 2.vyd. Praha: Grada

Bakaričová, P & Lajčiaková, P. (2019). Školský psychológ a morálny distres. *Školní psycholog*, 20 (1), 10-16.

Baštecká, B. (2009). Psychologická encyklopedie - aplikovaná psychologie: Praha: Portál

Drapela, V.J. (2001). Přehled teorií osobnosti. Praha: Portál.

Durchánek, M. (2009). Kdo je to školní psycholog? Nepublikovaná diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova

Erikson, E. (1968). Identity, Youth a Crisis, UK: WW Norton.

Ferjenčík, J. (2000). Úvod do metodologie psychologického výzkumu. Jak zkoumat lidskou duši. Praha: Portál.
Finková, P. (2007). Školní psycholog očima učitelů základní školy. Nepublikovaní diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova.

Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi.* 2. vyd. Praha: Portál, 2003.

Furman, A., & Poliach, V. (1996). Miesto školskej psychológie v spektre služeb škole. *Pedagogika*, 46, 1996, zvláštní číslo, 32-40.

Gajdošová, E. (2006). Rozvíjení emoční inteligence žáků: prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícím. Praha: Portál.

Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). Velký psychologický slovník. Praha: Portál,

Hendl, J. (2008). Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace. 2., přepracované a aktualizované vydání. Praha: Portál.

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

Jedlička, R., Koťa, J. & Slavík, J. (2018). Pedagogická psychologie pro učitele: Psychologie ve výchově a vzdělávání. Praha: Grada.

Krýslová, M. (1999). Školský psychológ a psychoterapia. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 34(1), 81-86. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo (Bratislava).

Kucharská, A., Mrázková, J., Wolfová, R., & Tomická, V. (2013). Školní speciální pedagog. Praha: Portál.

Langmaier, J., & Krejčířová, D. (2006). Vývojová psychologe. Praha: Grada.

Lee, S.W. (2005). Encyclopedia of School psychology. USA: SAGE Publications.
Macek, P. (2003). Identita jako proces. In I. Čermák, M. Hřebíčková, & P. Macek (Eds.), Agrese, Identita, Osobnost (s. 180-200). Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR.

Mareš, F. (2017). Morální distres školních psychologů, *Pedagogická orientace*. 27(2), 308-344.

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

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

Pechová, M. (2013). Vliv vztahů na pracovišti na profesní identitu školního psychologa. Kvalifikační práce. Praha: Univerzita Karlova.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). Pedagogický slovník. Praha: Postál.

Soldán, J. (2012). Autobiografická zkušenost konstruování profesní identity školního psychologa v kontextu vztahového rámce školy. Nepublikovaná diplomová práce. Brno: Univerzita Masarykova.

Suchardová, L. (2009). Začínající školní psycholog z pohledu učitelů. Nepublikovaná diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova.

Svoboda, et al. (2015). Psychodiagnostika dětí a dospívajících. Praha: Portál.

Šebková, I. (2008). Profesní identita u psychologů. Nepublikovaná diplomová práce. Brno: Univerzita Masarykova.

Šimková, K. (2018). Psycholog na základní škole. Nepublikovaná bakalářská práce. Olomouc: Univerzita Palackého.

Štech, S. (1998). *Profesní identita školního psychologa*. *Pedagogika,* roč. 48, 258-264.

Štech, S. (2001). Sonda do profese školního psychologa v ČR. *Pedagogika*, roč. 51, mimoř.č., 47-55.

Štech, S. (2009). Školní psychologie. In Baštecká, B. (2009). Psychologická encyklopedie: aplikovaná psychologie, 397-400. Praha: Portál.

Štech, S., & *Zapletalová J. (2013). Úvod do školní psychologie.* Praha: Portál.

Vágnerová, M. (2005). Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Praha: Karolinum.
Vágnerová, M., & Klégrová, J. (2008). Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících. Praha: Karolinum.

Výrost, J. & Slaměník, I. (2008). Sociální psychologie. 2., přepracované a rozšířené vydání. Praha: Grada.

Zapletalová, J. (2001). Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese. *Pedagogika*, roč. 51, 36-46.

Zapletalová, J. et al. (2014). Metodika pro práci školního psychologa, Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Zapletalová, J. (2014b). Zpracování postupu řízení školních poradenských služeb ve školách. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Zilcher, L. & Svoboda, Z. (2019). Inkluzivní vzdělávání. Efektivní vzdělávání všech žáků. Praha: Grada.

Zita, J. (2005). Univerzalizace-specializace jako součást profesionální identity povolání sociální pracovník. In: Smutek, M. Možnosti sociální práce na počátku 21. století: Sborník příspěvků z minikonference. 1. vyd. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 79-93.

Elektronické zdroje

Ahotla, A., & Kiiski-Mäki,H. (2014, duben). What do schools need? School professionals' perceptions of school psychology. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2(2), 95-105.
Dostupné z:
https://www.tandfonline.com.ezproxy.is.cuni.cz/doi/full/10.1080/21683603.2013.876952

Antoni, P. (2017). Profesní identita z pohledu výzev a úskalí současné doby. [cit. 2020-04-11]
Dostupné z:
http://www.budmeprofi.cz/wp-content/uploads/2017/09/Mgr.-Petr-Antoni.pdf

APA (2020). APA History. [cit. 2020-03-03].
Dostupné z: https://www.apa.org

APA (2005). School psychology. [cit. 2020-06-16]
Dostupné z: https://www.apa.org/ed/graduate/specialize/school

Bartoňová, M., Pipeková, J., Viktorin, J., & Vítková, M. (2019). Rozšíření školního poradenského pracoviště o pozici školního speciálního pedagoga a školního psychologa. *Online Journal of Primary and Preschool Education*. 3(1), 1-8. [cit. 2020-3-29]
Dostupné na: http://ojppe.eu/index.php/OJPPE/article/view/31/27

Boccio, D.(2016). Unethically and Burnout within the Profession of School Psychology. *Psychology in the Schools*, 53(6), 659-672 [cit. 2020-04-02].
Dostupné z: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/pits.21931

Braun, V., & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. [cit. 2020-03-02].
Dostupné z: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706QP063OA

Craighead, W.E, & Nemeroff, CH.B. (2004). The Concise Corsini Encyclopedia of Psychology and Behavioral Science. 3.vyd. USA: John Wiley & Sons.

Čáp, D., & Dosoudil, P. (2014). Programy preventivní péče v rámci systému včasné intervence ve školách. *Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.* [cit. 2020-03-01]
Dostupné z:
http://www.nuv.cz/uploads/RAMP_S/publikace/Programy_preventivni_pece_v_systemu_vcasne_intervence.pdf

Grecmanová, H., Dopita, M., Vašťálková, J.P. & Skopalová, J. (2012). Klima školy. Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. [cit. 2020-03-01]
Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/14_Klima_skoly.pdf

Hruška, L. et al. (2013). Hodnocení ukončených IPN. Závěrečná zpráva. Ostrava: Centrum pro rozvoj obcí a regionů s.r.o. [cit. 2020-05-01]
Dostupné z:
http://www.msmt.cz/uploads/OP_VK/Evaluace/Hodnoceni_ukoncenych_IPn_ZaverecnaZprava.pdf

Inkluze v praxi (2018). Školní poradenské pracoviště. [cit. 2020-06-09]
Dostupné z: http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-reditel/1149-povinnosti-skolniho-poradenskeho-pracoviste

ISPA (2020). About ISPA. [cit. 2020-03-06].
Dostupné z: https://www.ispaweb.org

IPPP (2020). Dotazníky B3 a B4. [cit. 2020-06-02]
Dostupné z:
http://www.ippp.cz/spp/download/studijni-materialy/dotazniky-B3-B4.pdf).

Kavenská, V., Smékalová, E., & Šamhaj, J. (2001). Výzkum v oblasti školní psychologie v ČR. *E-psychologie*. 5 (4), 55-67. [cit. 2020-03-11]
Dostupné z: https://e-psycholog.eu/pdf/kavenska-etal.pdf

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

Kolářová, Z. (2015). Duševních poruch přibývá a přicházejí v mladším věku. Roste potřeba antidepresiv. *Zdravotnický deník*. [cit. 2020-03-22]
Dostupné z: https://www.zdravotnickydenik.cz/2015/03/dusevnich-poruch-pribyva-a-prichazeji-v-mladsim-veku-roste-spotreba-antidepresiv/
La Salle, et al. (2016). Elementary Student Perceptions of School Climate and Associations With Individual and School Factors. School psychology forum, 10(1), 55-65. [cit. 2020-03-27]
Dostupné na: Dostupné z:
https://www.researchgate.net/publication/329799403_Elementary_Student_Perceptions_of_School_Climate_and_Associations_With_Individual_and_School_Factors

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

Lazarová, B &Čapková, M. (2006). Klima školy: K otázkám spolupráce učitelů a školních psychologů. 2. konference ŠKOLA A ZDRAVÍ 21. Brno. [cit. 2020-05-21]
Dostupné z:
http://www.ped.muni.cz/z21/2006/konference_2006/sbornik_2006/pdf/042.pdf

Lazarová, B., Hloušková, L., Pol, M., & Trnková, K. (2017) Proměny práce Školních Psychologů v proinkluzivně naladěných školách. *Pedagogická Orientace*. 27(2), 287-307. [cit. 2020-05-13]
Dostupné z: https://journals.muni.cz/pedor/article/view/7061

Marcia J.E. (1988) Common Processes Underlying Ego Identity, Cognitive/Moral Development, and Individuation. 211-225. New York: Springer. [cit. 2020-05-13]
Dostupné z: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4615-7834-5_10

Marcia, J. E. (1980). Identity in Adolescence. In J. Adelson (Ed.), Handbook of Adolescence Psychology. 109-137.
Dostupné z:
https://www.researchgate.net/profile/James_Marcia/publication/233896997_Identity_in_adolescence/links/0deec52ea6ae66e0f8000000/Identity-in-adolescence.pdf

Mills, L.B & Huebner, E.S. (1998). A Prospective Study of Personality Characteristics, Occupational Stressors, and Burnout Among School Psychology Practitioners, *Journal of School Psychology*, 103-120. [cit. 2020-05-13]
Dostupné z: https://psycnet.apa.org/record/1998-01465-006

NASP (2020). About school psychology. [cit. 2020-03-06].
Dostupné z: https://www.nasponline.org

NUV (2020). Vzdělávání a systém. [cit. 2020-03-06].
Dostupné z: http://www.nuv.cz/projekty/rspp/vzdelavani

Psychcentral (2020). What is psychological assessment. [cit. 2020-04-22].
Dostupné z: https://psychcentral.com/lib/what-is-psychological-assessment/

Schilling, E.J., Randolph, M. & Boan-Lenzo, C. (2018). Job Burnout in School Psychology: How Big Is the Problem?. *Contemp School Psychol* 22, 324–331. [cit. 2020-05-13]
Dostupné z: https://doi-org.ezproxy.is.cuni.cz/10.1007/s40688-017-0138x

Schilling, E.J., & Randolph, M. (2020). Voices from the Field: Addressing Job Burnout in School Psychology Training Programs. *Contemp School Psychol*og. [cit. 2020-05-13]
Dostupné z: https://doi-org.ezproxy.is.cuni.cz/10.1007/s40688-020-00283-z

Školní psychologie (2020). O asociaci. [cit. 2020-04-12].
Dostupné z: http://www.skolnipsychologie.cz

Vozková, A., & Vaněk, M. (2018). Dva ŠP na škole jsou více než jeden. Praha: Univerzita Karlova. [cit. 2020-05-13]
Dostupné z:
https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:7EetVMLg2scJ:https://journals.muni.cz/skolnipsycholog/article/download/12211/10637+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz&client=safari

Vondracek, F.W., & Skorikov, V.B. (1997). Leisure, School, and Work Activity Preferences and Their Role in Vocational Identity Development. *The Career Development Quarterly*, 45(4), 322-340. [cit. 2020-05-13]
Dostupné z:
https://www.questia.com/library/journal/1P3-12920483/leisure-school-and-work-activity-preferences-and

Ysseldyke, J., Burns, M. et al. (2006). School psychology: A Blueprint for Training and Practice III. National Association of School Psychologists. [cit. 2020-05-13]
Dostupné z:
https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.180.1317&rep=rep1&type=pdf

Vyhlášky

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění účinném od 1.1.2020
Dostupné z: http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu

Zákon č. 563/2004 Sb o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů
Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563

Vyhláška č. 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.
Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-116

Vyhláška č. 270/2017 Sb., vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných
Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2017-270

Vyhláška č. 27/2016 Sb., vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných
Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27

Příloha č. I

Otázky k rozhovoru se respondenty

1) Můžete mi říci, jaké byly důvody, které vás vedly k rozhodnutí stát se školním psychologem?
2) Když se ohlédnete za svým prvním pracovním rokem v prostředí základní školy (SŠ), jak jste ho prožíval/a?
3) Přebíral/a jste toto místo po kolegovi/kolegyni anebo jste začínal/a v nově ustanovené pracovní pozici?

3A) Pokud odpoví ANO:

- Měl/a jste možnost se s ní/m setkat?
- Jak k Vám přistupoval/a ve smyslu podpory a předávání důležitých informací týkajících se náplně Vaší práce?
- Jak jste se tehdy cítil/a?

3B) Pokud odpoví NE:

- Můžete mi říci, jaké pro Vás bylo budování této pozice? Jak jste to prožívala?

4) Vybavíte si, jak jste se na škole od svého nástupu cítila?

- Vnímala jste nějaká očekávání, nároky, tlak či podporu ze strany kolegů, myslím tím vedení školy nebo pedagogického sboru?
- Jakým způsobem jste se s nimi vyrovnávala? Co vám pomáhalo a co vám chybělo?

5) Co pro Vás znamená profesní identita?

- Považujete ji za něco statického či dynamického?
- Proměnila se u Vás nějakým způsobem?

6) Jak jste sám sebe zpočátku vnímal/a v roli školního psychologa?

- Cítil/a jste se být odborně i lidsky připravený/á, když jste nastupoval/a do této pracovní pozice?
  - Měl/a jste nějakou podporu?

7) Co vše je dle Vašeho názoru důležité pro to, aby se začínající školní psycholog mohl kvalitně profesně rozvíjet?

- Jakou roli zde hraje kvalita vztahu s kolegy (vedením, pedagogy) na pracovišti?

8) Když se zamyslíte nad dosavadním vývojem spolupráce mezi Vámi, vedením školy a pedagogy, jak ji celkově hodnotíte?

- Co vše byste ocenil/a?
- Co vše byste hodnotil/a negativně?
- Máte nějaké návrhy na zlepšení?

9) Přejete si ještě něco k našemu rozhovoru doplnit?

Děkuji za Váš čas.

Příloha č. II

V této příloze je uvedeno 9 doslovně přepsaných rozhovorů, které jsem s participanty vedla. Všechny tyto rozhovory byly doslovně přepsány, nevynechala jsem ani nespisovné výrazy, které účastníci rozhovoru používali. Někdy bylo třeba upravit některá slovní spojení tak, aby dávala gramaticky smysl, ale aby obsah, význam vět i samotná slova zůstala zachována.

Rozhovor č. 1 - ŠP 1

T – tazatel
ŠP 1 – dotazovaný školní psycholog

T) Důvody, které tě vedly k tomu, stát se školním psychologem ?
ŠP 1) Tak první důvod asi byl, že jsem nastupovala ještě jako nedostudovaná, takže jsem měla šanci pracovat i když jsem ještě jinde třeba nemohla. Druhý důvod byl, že jsem to měla blízko domu, nebo že to bylo mým směrem na vesnici. A třetím důvodem tak nějak bylo, že jsem pak na magistru měla hodně praxe s dětma, i na tom bakaláři vlastně, že se to na mě nějak lepilo, i když jsme primárně chtěla pracovat s dospělými. Tak jsem nějak nevědomě inklinovala k těm dětem. Tak jsem si říkala, že to minimálně zkusím, že je to dobrá šance se někde dobře rozjet, ještě před tím doděláním školy. Že nepůjdu rovnou někam diagnostikovat, že si to tak pomalu rozjedu, s tím, že tam byla ještě kolegyně psycholožka, která mě tam všechno naučí, zaučí, takže to bylo takový lákadlo.
T) Jak si prožívala ten první rok na škole?
ŠP 1) První půl rok jsem hodně spolupracovala s tou kolegyní, že třeba někdy byla i se mnou u vyšetření nebo u toho poradenství, takže jsem necítila nějakou nejistotu nebo tak, že jsem to měla nějak posichrovaný od ní. No a pak ten druhý půl rok, to už jsem jela nějak víc sama na sebe, nebo že mi to řekla, že to podle ní dělám dobře, takže jsem si to už dělala víc sama na sebe. No a cítila jsem se v tom jako dobře, někdy jsem měla pochyby nebo mohla jsem se za ní přijít vždycky poradit, když jsem nevěděla, ale jinak mi tam bylo dobře. Vedení je skvělý, takový hodně vstřícný, lidský.
T) Takže t hodně pomohlo, že jsi tam měla kolegu ve stejné pozici, jako seš ty?
ŠP 1) Jo, že jsem se mohla na někoho obrátit a že to bylo ve stejném oboru.
T) A pak tedy důležité vedení.
ŠP 1) Ano, že jsem tam taky mohla poprosit o nějakou podporu
T) A co podpora ze strany učitelů?
ŠP 1) Ten první rok byl asi dobrej v tom, že ty učitelé byly takoví vstřícnější, než je vnímám teď. Hlavně bych ráda podotkla, že jsem nastupovala v ten samej rok, kdy začala inkluze, takže to celý nějak začalo, ty učitele do toho ještě nějak šli, byli s tím v pohodě. Takže oproti tomu teď, kdy ty učitele z toho začínají být vyhořelí, nasraný, tak ta spolupráce byla taková lepší. Ale nicméně ta kolegyně tam přede mnou byla deset let, takže tam vybudovala nějak tu pozici, ty učitele na to nějak nastavený jsou, nikdy se mi nestalo, že by se mnou někdo spolupracovat nechtěl, takže to bylo v pohodě.
T) Jestli můžeš víc rozvést, jak psycholožka přistupovala k předávání informací a podpoře.
ŠP 1) Ona je tam do teď. Na všechno, na co jsem se jí zeptala mi odpověděla, neměla problém se sdílením svých případů nebo nahlížení do jejích zpráv a věcí. My i sdílíme kancelář jeden den v týdnu, takže si tak průběžně intervidujem. Často i diskutujeme o čem ta naše role je, že se vyhraňujeme i spolu vůči speciální pedagožce a často řešíme téma, kdo co bude mít, takže třeba já mám druhý stupeň ona má první stupeň , ale s tím, že ona je tam jeden den v týdnu, takže já kolikrát tu práci beru za ní po domluvě s ní, takže v komunikaci není vůbec problém ani se spoluprací.
T) Jak ses tam teda cítila ze začátku?
ŠP 1) Já jsem tam první půl rok chodila v ty samé dny, kdy tam byla ona, takže jsme tam byly pořád spolu jenom jsme se vždycky domluvily, kdo zrovna tam potřebuje mít víc intimno, když jsme tam měly nějaké dítě nebo rodiče. Dobře jsem se tam cítila.
My jsme se pak stěhovali v druhém půl roce. Ta komunikace stále byla v pohodě. Já jak mám ten druhý stupeň, tak si dopoledne stejně moc dětí neberu, že je mám spíš po škole. Nebo když mám pak nějaký hodně dlouhodobý, tak si je prostě dávám na středu, čtvrtek, když ona tam není.
T) Vnímala si nějaké očekávání, podporu, tlak, ze strany kolegů, vedení?

ŠP 1) Tlak ne, já jsem tam fakt ze začátku, n možná i první rok a půl leckdy stěžovala n to, že mám málo práce. Podporu od vedení určitě, od učitelů bych to asi nenazývala podporu, ale že mi nikdo neházel klacky pod nohy. Vždycky mi vyšli vstříc, když jsem je poprosila o schůzku, všechno bylo. Můžu za nimi chodit i o přestávce a to je pro ně nedostatkový zboží a i tak mě vždycky vzali, i když jsem se dopředu nenahlásila. Jako byly tam, nebo jsou, učitelky, které na to nastavené nejsou, ale i tak si mě vyslechly, odkejvali, pak si to stejně dělaly po svém, že by mě vyloženě někdo poslal někam, tak to ne.
Spolupráce s vedením také moc dobré. Pak jsme zavedli i porady, že máme každý týden poradu půlhodinovou, kde si sdílíme, co vlastně řešíme, všechno se to zapíše, předáme si práci, já třeba předám práci metodikovi prevence a tak si to řekneme, napíšeme si to a pak si vždy na začátku řekneme, jak se nám to povedlo, jestli jsme to udělali, neudělali, a ta komunikace je hrozně otevřená. Jsme docela dost propojený.
T) Taky si říkala, že si ten první půl rok moc dětí neměla.
ŠP 1) Já jsme hlavně měla napsanou smlouvu jako asistentka školní psycholožky, protože to s tím diplomem jinak napsat nešlo, takže jsem byla spíš pod tím dohledem, ale pak jsem si to stejně dělala sama s tím, že jsem pak tý kolegyni dávala jen feedback.
T) Kdy se to pak zlomilo?
ŠP 1) S novým rokem. Od ledna jsem tam pak byla na půl úvazku, takže dýl než ta kolegyně, takže jsem se to musela stejně naučit sama, už jsem nebyla pod tím drobnohledem. Občas se stává, když se zaučuju v něčem novém, nebo kariérové poradenství jsem teďka s ní začala dělat až po třech letech, že mi třeba dá pár dětí, pak to s ní proberu, jak jsem to vyhodnotila, kam jsem je doporučila. Teďka si mě bere pod křídlo na školní zralosti, že dostala vlastně zakázku z poradny, že budeme mít zaplacení i školní zralosti a odklady, protože to nestíhají a protože tím, že jí znaj, už jí je 70, ona je fakt zkušená, dělala celý život v poradně, takže oni jí v tom Středočeským kraji znají, takže na ní dostali doporučení. No a já to budu dělat s ní, jednou budu dělat pod jejím vedení a zbytek už si pak budu dělat sama, jenom abychom to dělaly stejně, abychom měly ty zprávy stejný. Takže dělám e i něco navíc, což je fajn.
T) Co ti chybělo nebo naopak pomáhalo se s tím začátkem vyrovnávat ?
ŠP 1) No v tom začátku, když jsem tam byla ten jeden den v tejdnu, tak to bylo v pohodě a pak, když jsem tam nastoupila na ten půl úvazek, tak mi chyběla to dostatečný zapojení. Ještě mi, jak jsme mimo školu, tak za námi nemůžou ani děti přijít ve vyučování, že třeba se něco děje nebo tak, tak jsme to měly tak, že jsme jednou za týden seděly s kolegyní speciální pedagožkou v jídelně nebo o velké přestávce, že za námi mohly děti chodit, moc velký úspěch to nemělo, tak jsme se pak na to vykašlaly. Takže samo od sebe za mnou přišlo jedno dítě, vesměs mi přišlo, že dřív nám to učitelé předávali víc, že třeba řekli tady mám problémový dítě nebo tak a je potřeba s ním nějak pracovat, tak ten počet se snižuje mi připadá. Takže se snažím, no já se vlastně ani nesnažím vyhledávat sama, protože nechci zase dělat problémy tam, kde třeba nejsou. Ono záleží, jsou období, kdy třeba i ty rodiče se víc objednávají, třeba při těch odkladech nebo před zápisem, pak třeba říjen, když se něco objeví, ale ten první rok, rok a půl jsem se cítila nejvytíženěji, že bych tam mohla pracovat víc.
T) A co ti pomáhalo?
ŠP 1) Určitě to, že jsem se mohla kdykoliv s kýmkoliv poradit, že mi děti půjčují i v hodinách, což se asi neděje úplně všude. Kdykoliv chci jít na nějaký kurz, tak mi to ředitelka proplatí, teďka mi začala proplácet i supervize, což je fajn, mám časovou flexibilitu. Mám 20 hodin, kdy v tý škole musím být, ale jak si to naplánuju je na mně, jak si naplánuju klienty je na mě. Obecně mi paní ředitelka vychází vstříc.
T) Co pro tebe profesní identita znamená?
ŠP 1) Zajímavé, to je jedno z mých témat, že možná do teď se necítím plnohodnotně jako psycholog a hlavně teda když nejsme v tý škole. Najednou jsem to zase já a já to mám tak, že bych si tak měla připadat i ve svým normálním životě a moc to tak nemam, ale pak zase když v tý práci jsem, tak nahodím nějakou svoji roli, je to moje role a když jsem tam , tak jedu tuhle roli, když jsem jinde jedu zas roli podle toho, kde jsem .
T) No a co to je teda za roli, ten školní psycholog?
ŠP 1) Takovýto formální, profesní. To, co každý musí podle mě v práci nějak vystupovat, něco tam dělat. A asi nějak odděluju osobní a profesní život .
Pro mě je školní psycholog člověk, který musí vycházet úplně se všema a je to hrozně těžký, zároveň chrání zájmy dítěte. Někdy si připadám jako mediátor nějakých komunikací, ať už je to mezi sborem nebo rodinou, spíš teda rodič, dítě. Zároveň i .. má to polarity. Zároveň se tam se zaměstnancema i dětma snažím spíš být jako dospělej kamarád, ale pak se naskytnou situace, kdy se tohle musí překročit a to se mi stalo minulý týden, kdy jsem musela v uvozovkách práskat v zájmu prostě dětí na vlastně učitelku, kterou mám moc ráda, ale brala jsem to tak, že profesně musím . Takže to bylo takový nepříjemný, takže konflikt, je tam konflikt vlastně hrozně moc přístupů a musí se to nějak sladit.

T) Považuješ tu profesní identitu za něco statického nebo dynamického?

ŠP 1) Určitě dynamického. Já jsme vlastně i podobné téma řešila i na supervizi. I po tom, co jsem to nějak otevřela nebo jsem měla osobě do značné míry pochyby, nebo o nějakých kompetencích, nějaká důvěra v sebe v tý práci. No a když jsem o tom promluvila a ostatní mě nějakým způsobe ujistili, že to nedělám špatně, takže to mě hodně uklidnilo a od té doby se cítím v tý práci mnohem klidněji, jistěji a zároveň je to o tom neusnout na vavřínech, pořád se dovzdělávat, z těch zkušeností, které přicházejí brát co nejvíc, pak to aplikovat. Nedělat to pořád stejně, individualizovat, protože pořád to všechno je hodně individuální.

T) Co ti pomáhá v růstu?

ŠP 1) Určitě mi hodně pomohl výcvik, pak že teďka navštěvuju konference nebo kurzy, které se věnují oblastem, ve kterých si nejsem úplně jistá nebo hodně i speciálně-pedagogické věci, protože jsem to dělala, když tam ještě nebyla kolegyně. . Supervize intervize samozřejmě základ, teďka ještě individuál.

T) Jak si sebe vnímala ze začátku, cítila si se odborně a lidsky připravená?

ŠP 1) No, když jsem nastupovala, tak jsem neměla dodělanou tu školu, tak jsem na sebe takové nároky nekladla, co se týká toho odborného, jo, že jdu to prostě zkusit, bude tam kolegyně, nemám se čeho bát. A lidsky jsem se tehdá vnímala jako připravenou, ale to člověk zjišťuje každým rokem, že jsou věci, který … prostě že se rozvíjíme furt a budeme po celej život, takže to beru tak, že …. Teď už to tak neberu, že jsem stoprocent lidsky připravená, protože se nedá připravit úplně na všechno

T) Takže to šlo vlastně trochu naopak.

ŠP 1) No, pak jsem měla sestupnou tendenci, pak v nějaký nejistotě mojí lidský, osobní a i vlastně tý profesní. Ale to bylo jak přibývaly případy, nebo takový ty hůř řešitelný.

T) Takže bys se dalo říct, že přišla i nějaká krize?

ŠP 1) Jo, měla jsem krizi no. Nevím, kdy to bylo, ale říkala jsem si, že s tím seknu a půjdu dělat někam do kanclu. A to bylo asi dva měsíce po tom, kdy jsem nadávala, že toho mám málo, tak se mi to pak celý nasypalo. Nestíhala jsem, pak i vlastně případy, se kterýma jsem si nevěděla moc rady, pak třeba i psaní zpráv a děti různě rozfrcaný po psychiatrických léčebnách. Nebo, když byla holka, kterou jsem měla v péči třeba 4x a já jsem jí propustila s tím, že je emočně vyzrálejší, že je to vesměs chytrá holka, která se chytla špatný party, že mi přišlo, že má náhled na svojí situaci a do roka otěhotněla, ve čtrnácti. Tak jsem z toho pak byla taková sesypaná. ŽE jsem to špatně odhadla. Ale tohle asi zákonitě přijde. Že nejsme zodpovědní za chování těch dětí a rodičů.

T) A co ti třeba pomůže se z takové krize dostat?

ŠP 1) Že si to zracionalizuju. Že z tý emoční roviny , a to jsem se naučila až teďka poslední roky, tím že jsem hodně emoční člověk, tak se do toho snažím dát to racio, tak si snažím říkat, že za to já nemůžu, že otěhotněla . Je mi to líto, byla jsem z toho smutná, ale nejsem poručník.

T) A změnilo se tedy k dnešnímu dni něco?

ŠP 1) Jsem taková jištější a hlavně tam mám taky ten backround, Vlastně teď minulý týden mě hodně ujistilo, když jsem paní ředitelce zalhala a pak jsem jí řekla, že jsem zalhala, takže to vzala ůplně v pohodě. To mě ujistilo, že je hodně lidská. Že není ten manažer, co to seká, ale je ten lidskej manažer tý školy. Víc nad tou prací teď přemýšlím, Hlavně nám teď zkrouhli, že nemůžeme dělat moc žádný metody. Takže mě vlastně ubylo práce, protože to dělat nemůžu. Takže už spíš jen to poradenství, maximálně nějaký základní screening dysporuch a tak. A dělám hodně věcí okolo, co jsem před tím nedělala. Třeba jako dětský skupiny, s dětma čtu, teďka vlastně vyučuju. Takže toho mam dost, že to nemám jen to psychologický.

T) A to přišlo poptávkou školy nebo tvojí iniciativou?

ŠP 1) Poptávkou školy. Že i vlastně tam mám dobrou kamarádku speciální pedagožku, tak ta toho měla na sobě hodně. Tak ta mě pak skrz výchovnou poradkyni poprosila, jestli bych za ní něco vzala jako speciálně-pedagogický intervence a tím, že jsme na začátku neměli angličtináře, tak jsem vzala ještě speciální angličtiny, jako s dětma s IVP, to jsou t malí děti a jejich tam sedm, takže to je pohoda. No ale pak jsem si nabrala normální angličtinu, že to bylo tak moc v háji, že jsem to vzala, ale z toho jsem tedy vyhořela, ta to jsem se pak vyhranila. A bylo mi dobře.

T) A vedení to nějakým způsobem přijalo?

ŠP 1) Vedení vždycky přijme všechno, protože ví, že tam nikoho nemůže držet. Že mě jako psychologa nemůže držet u výuky. Je si toho plně vědomá, vzala to v pohodě.

T) Co je podle tebe důležité, aby se začínající školní psycholog mohl kvalitně profesně rozvíjet?

ŠP 1) Určitě podpora v tom vedení s tím, že dodá všechny prostředky, který ten psycholog vyžaduje. Minimálně alespoň většinu, aby se tam cítil co nejlíp.

T) Co tím myslíš, prostředky?

ŠP 1) Metody, který tam chce mít a může je používat, tak aby mu je koupili, alespoň nějakou základní baterii. Svůj prostor, zamykací skříně. Vše, co psycholog prostě musí mít, tak když na to má nárok, aby to prostě měl. Pak určitě ty porady jsou fajn, plus alespoň 1x za dva týdny se vídat s vedením, v nějakém tom kruhu školního poradenského pracoviště, Aby věděl, co e kde děje, aby nebyl zapadlej, sám pořád.

Určitě je dobrý, nebo co se mi alespoň osvědčilo si tam navázat dobrý vztahy s učiteli, vesměs třeba kamarádský, protože tam jsou i fajn lidi , ale tak nějak jako …. No ty dobrý vztahy na pracovišti, ta dobrá atmosféra dělá nejvíc – jak se tam člověk cítí, tak podle tam vypadá i ta práce. To je spolupráce se všema. Nevím, jestli je to tím, že je to na vesnici, ale tam u nás jsou fajn lidi i ty děti. Na začátek by asi neměli brát těžké případy, aby je to neodradilo, spíš něco lehčího. A když je tam první školní psycholog, to jsem nezažila, takže nevim …

T) Když si zmínila přátelské vztahy s učiteli, jak tohle vnímáš?

ŠP 1) Ono se to z toho vyvrbilo ty přátelský vztahy. Nešla jsem do toho s tím, že si tam dělám kamarády, ale spíš abychom měli dobrý vztahy. Že třeba s větší půlkou učitelů si tykám a počád tam jsou učitelé, se kterýma si vykám a je to tak v pohodě, že to tak chceme. Ale i teď, když jsem řešila případ, to není teda moje kamarádka, ale tykaly jsme si , je to fajn ženská, tak i vzala to,, já jsem nejdřív o nějakém průseru mluvila s ní a že to musím dát dál, pochopila to. Takže jsem zatím nezažila situaci, kdy by si to nějak překáželo v nějaké práci s dítětem. Někdy se tam stane, že cítím třeba asympatie od někoho nebo že pak pochybuju, jestli jsem něco nezanedbala, ale vesměs se to buď zakopalo pod koberec a je to dobrý nebo nevím …

T) Vývoj mezi tebou, vedením, pedagogy, jak to celkově hodnotíš?

ŠP 1) Ten vývoj tam právě byl a teďka tím, jak je to pravidelný, vím, že se sejdeme, tak je to dobrý. Určitě tam ten vývoj byl. Teďka jsme to teda z týdne zkrouhli na 14 dní, kvůli časovým důvodům, ale ta pravidelnost je důležitá.

T) Co bys na tom ocenila, co bys hodnotila negativně?

ŠP 1) No .. to se asi netýká školy. To je spíš kontra poradna, tak bych víc ocenila, kdyby nám dali víc prostor na screening dětí, aby se rovnou nedostávaly do poradny, tím že jsem si to tam dřív dělali a teďka máme oficiálně útrum.

T) A to kdo zkrouhnul?

ŠP 1) No poradna. Ta paní doktorka, co tam dělá, že nechce, abychom dělali test analýzu, syntézu, sluchový rozlišování. že pak jsou třeba za ti měsíce do poradny a ten retest je po krátký době.

Dál, že se mi dostává málo dětí. Třeba míň, než bych čekala od těch učitelů.

T) Takže bys chtěla, aby se k tobě dostávalo víc dětí se specifickýma poruchama nebo to myslíš obecně?

ŠP 1) Obecně. Tak mámě nějaký sleng „hele je nějakej divnej“. Stačilo by „hele je nějakej divnej“, zkontaktuj se s rodičema třeba. Pak mě ještě napadlo, že nemám ten rozhled. Že si myslím, že bych měla mít rozhled v tom, co se v tý škole děje. Třeba choděj nějaký nový děti a já o tom vůbec nevim , to mě docela mrzí. Jsem se dozvěděla až ne pedagogický poradě, že je nějaká holka vlastně jsem to nevěděli nikdo z nás z toho poradenskýho pracoviště. Jinak problémy ve třídách se ke mně vesměs dostávají. A negativně. Taky jsem si toho na sebe hodně naložila třeba. S tím psaním, s těma skupinama, takže pak i toho prostoru tam mám na ty individuály míň, ale to je moje chyba . Negativně hodnotím reporty a výkazy.

T) A máš nějaké návrhy na zlepšení?

ŠP 1) Pro určitý kraj by měla poradna vypsat nějaké termíny supervize, alespoň 4, ať se tam ty lidi můžou prostě přihlásit. Protože si myslím, že to hodně lidí nemá a jsou tam třeba sami nebo tak. Abychom měli víc možnost se tam rozvíjet třeba v nějakých nových metodách jako třeba Sand tray aby ty psychologové měli víc podporu od vedení co se týká nějakého programu jako třeba dětských skupin nebo třeba jak jsou nějaké metodika na práci se třídou, tak aby jim na to dávali víc prostoru v třídách. V rámci vyučování. Naše ředitelka je hodně eticky nastavená, ale věřím, že spoustu jiných na to nastavení nejsou. Aby tam pro ty třídy byla nějaká hodinová dotace na sociální dovednosti.

T) Přejete si ještě něco doplnit?

ŠP 1) No asi že by se tam mohly dávat větší prachy do téhle pozice, že se nediví. Že pak dlouhodobě někdo takový chybí. Že pak když nejsou prachy na školního psychologa a pak ty intervence dělají učitelé, je to na ně větší časová náročnost, je to na hovno. Chtělo by to mít v každé škole nějaké základní poradenské pracoviště. A s těma tabulkama je to hrozný. Já mám plat skrze tu evropskou dotaci jinej, ale za ty tabulky bych to taky nedělala.

Myslím si, že pokud je to začínající školní psycholog, tak je dobré mít třeba ještě na druhou půlku úvazku ještě nějakou jinou práci, kde se dělá třeba víc diagnostika. Protože tady si toho člověk moc neužije, tak aby tam nezakrněl .

Rozhovor č. 2 - ŠP 2

T – tazatel
ŠP 2 – dotazovaný školní psycholog

T) Důvody, které vás vedly k tomu stát se školním psychologem ?
ŠP 2) Tak to vím naprosto přesně, protože jsem na mateřské chodila dělat i různé preventivní programy, tak mi vlastně v té škole bylo dobře, ale hrozně mi vadilo chodit do těch různých institucí a když jsem potom přemýšlela, že bych si chtěla najít normální práci, tak jsem přišla na to, že bych nechtěla být ani v poradně, protože bych to měla takový rozfrcaný tu práci a že chci být v jedné budově a opečovávat si tu svojí skupinu učitelů a žáků a strat se o to svoje.
T) Když si vzpomenete na váš první pracovní rok, vy jste říkala, že jste byla na základce i na střední, tak nechám na vás, jak si to rozdělíte. Jak jste to prožívala?
ŠP 2) Myslím si, že tam je fajn to srovnání, protože jsem na základku nastupovala po psycholožce, která tam byla asi 7 let a ten nástup sám osobě byl hrozně jednoduchej protože tam ty lidi na to byli zvyklí, to prostředí tomu bylo nakloněný a měli s tou paní velmi dobré zkušenosti a byli asi v uvozovkách rádi, že se někdo našel, protože za ní hledali náhradu a bylo to jednoduchý. Na té střední škole, tam to bylo naopak hrozně složitý, protože tam došlo k tomu, že tam asi po 28 letech vyměnil ředitel, takže všichni nenáviděli nového pana ředitele a nenáviděli vše nové, co s ním přicházelo. A ředitel s novým zástupce, kterého si tam dosadil svévolně, tak vymysleli, že najmou školního psychologa, takže to bylo takové fakt na těžko. Na té střední škole došlo k takové zajímavé situaci, teďka zpětně mi to přijde zajímavý, v té době mi to asi tak zajímavé nepřišlo. Tam se vyměnil ten ředitel a za starého ředitele tam byla dlouhé roky výchovná poradkyně která ... nedokážu hodnotit, jestli tu práci dělala dobře nebo špatně, ale prostě ji nějak dělala a domluva původní byla, že současná výchovná poradkyně půjde na mateřskou, vystuduje výchovné poradenství, vrátí se po mateřské do práce a tahle paní ji to celé předá. Jenže kolegyně se po mateřské vrátila do práce chtěla, aby jí to bylo předáno a výchovná poradkyně začala dělat zle, začala se tomu bránit, odmítala jí sdílet informace, do toho jsem tam nastupovala já a dopadlo to tak, že žádné předávání nebude, že dneškem končím stará výchovná poradkyně a od zítřka je nová výchovná poradkyně a psycholožka a tím, že tam ty vazby byly dlouhé roky, tam ty lidi byli třeba 25 let, tak to v části té školy vzbudilo ohromnou nevoli.
T) Na té střední škole tedy psycholog před tím nebyl?
ŠP 2) Ne.
T) Jaký byl tedy váš nástup?
ŠP 2) Tam byla zajímavý jeden moment, řekl, že stará výchovná poradkyně to úplně pouští a fungovat tam budu já nová výchovná poradkyně. Předávání informací v podstatě vůbec neproběhlo, protože byť jsem několikrát za tou paní byla, žádala jsem ji o to, aby mi s nějakýma věcma pomohla, něco mi řekla, tak naprosto odmítla spolupracovat, řekla, že jsem z ní udělala blázna před celou poradou, protože jsem se jí zeptala a ona mi vyčetla, že je to otázka, kterou pokládají psychoterapeuti na komunitě a že se mnou odmítá pracovat. Odmítala pracovat i s novou výchovnou poradkyní i s metodikem prevence, takže prostě řekla bych, že nám hodila na hlavu hromadu svých papírů a dál to neřešila. Takže tam předávání informací vlastně vůbec neproběhlo a ten začátek byl hrozně těžkej. Já vím, že jsem tam částečně zápasila, tam byla nějaká holka s obrovskou rodinou anamnézou, kde tatínek ležel v kómatu a já nevím co a vím, že jsem tam s ní mluvila, ona za mnou přišla a mluvily jsme spolu a já jsem spoustu věcí nevěděla a ve výsledku to vedlo k tomu, že jí to vůbec nepomohlo a ještě jí to možná neudělalo dobře .. nebylo to vůbec příjemný.
T) A jak jste se tím teda prokousala?
ŠP 2) No mě pomohlo, že jsme s tou výchovnou poradkyní a s tím metodikem, který je v současné době zároveň zástupce ředitele, že jsem byl na jedné lodi. Že to bylo o tom, že ona byla hnusná na všechny a já i ta výchovná poradkyně jsme se to musely za pochodu naučit.
T) Jak dlouho se to tedy táhlo, než jste se do toho zajela?
ŠP 2) No já myslí, že určitě ten první rok to bylo. Ale nedovedu si představit, že bych tam tu výchovnou poradkyni neměla. Tím, že jsme tam na to byly dvě, které jsme se s tím praly, tak v tomhle to bylo dobrý. Nedovedu si vůbec představit, že bych do toho byla hozená sama. Nebo nedej bože, že by tahle paní zůstala výchovnou poradkyní a žádná jiná tam nebyla a já bych s ní měla spolupracovat. To myslím, že bych skončilo, že bych po tom roce odešla.
T) Během toho nástupu cítila jste nějaké očekávání, podporu ze strany kolegů? Případně vedení. Jak jste se s tím vyrovnávala, co vám pomáhalo, co vám chybělo?
ŠP 2) Očekávání, nároky ze strany kolegů .. já s myslím, že fakt ta situace na té škole byla fakt velmi specifická a tam vlastně to bylo hodně o tom, že buď jako stojíte proti současnému řediteli a nebo stojíte proti zbytku. Že to bylo hodně vyostřený. Nutno říct, že ty lidi, kteří byli proti vlastně postupně odešli,

takže teď je na té škole úplný klid a pohoda. Takže si myslím, že ti lidi, kteří byli na té straně nového ředitele, ty výchovné poradkyně byly velmi podporující a hrozně se snažily a vlastně to tu část lidí to poměrně semklo, protože ty situace bývaly často velmi nepříjemný. A na druhou stranu ty lidi, který byli proti tomu řídovi, tak mám pocit, že ty nároky na mě byly ve smyslu „no tak se ukaž hvězdo“, „do teď jsme tu žádnou psycholožku neměli, tak se ukaž“. A docházelo tam k takových absurditám, že třídní učitelka nařídila svému studentovi, aby za mnou musel 5x za trest docházet, aby se napravil. Neřekla bych, že by někdo vystupoval vysloveně proti, ale bylo to takový …. Tak se ukaž hvězdo….

T) A jak jste se tím vyrovnávala? Co vám pomáhalo, co vám chybělo?

ŠP 2) Upřímně řečeno, asi mi hodně i pomáhalo, že jsem tam měla jen poloviční úvazek v tom začátku. Že jsem další dva dny trávila na jiné škole, kde to prostředí bylo podpůrný a měla jsem tam tu vizi, že to půjde, že to může být podobný. Druhá věc určitě ta výchovná poradkyně, musím říct, že jsem si osobnostně hodně sedly, vlastně se kamarádíme my i naše rodiny, jezdíme spolu v létě na dovolenou, takže tam ta chemie hodně zafungovala, takže jsme se o sebe mohly vzájemně opřít. A myslím si, že hodně pomáhá i výcvik, kde jsem si střihla asi sto padesát různých Balintovek a podobných věcí a určitě i to, že jsem v té době měla i vazby na tu KPPP, takže tam se dalo vždycky s někým zajít. Na kafe a povykládat si s někým, jak je to na houby. Zároveň i od těch lidí chodily i nějaké konstruktivní nápady, jak to zlepšit.

T) Co vám chybělo? Co jste v té době potřebovala a nedostávalo se vám?

ŠP 2) Asi my nejvíc pomohlo, že byť toho našeho ředitele mám moc ráda a vlastně si hodně rozumíme, tak on není manažer a vedoucí osobnost, on se v tom sám zjevně, vyděšenej, hrozně plácal, hrozně se jako litoval a hrozně se v tom ňahňal a tím, že nás bylo několik, kteří jsme se v tom ňahňali, tak to nebylo úplně príma. A nejlepší by asi bylo, kdyby v čele té školy stál vůdce. A to náš řída fakt není, on je taková dobrosrdečná duše.

T) A co třeba profesně by vám pomohlo?

ŠP 2) Přemýšlím, že třeba nějaké individuální supervize, jasně, že by to prospělo, kdyby mi to škola zaplatila a já na něco takového vyrazila, tak asi by to bylo užitečný. Na druhou stranu si myslím, že v té době jsem byla ve výcviku, měla jsem ty vazby na KPPP, takže si nedovedu představit, že bych si k tomu ještě nahrnula nějaké individuální supervize. Možná už by to zas bylo zbytečně moc.

T) A škola vám semináře a kurzy proplácí?

ŠP 2) Výcvik mi neplatěj, na druhou stranu ani po mě nechtěj abych si na to čerpala dovolené nebo studijní volna, u nás na škole to funguje tak, že kam si odejdu, tam jsem a nikomu nevadí, že vůbec nejsem v práci. Takže spíš, než že by mi to platili, tak mě v tom podporují, touhle formou. Jinak supervize individuální mi několikrát platili a to bylo v situaci, kdy jsme v té škole řešili hodně těžké věci, třeba se studentkou, která je opakovaně zavíraná na psychiatrii, odvážená policejníma eskortama a tak, tak už jsme všichni zvyklí, ale ty začátky byly těžký, takže ta škola se vůbec nebránila mi zaplatiti i ty supervize.

T) Co pro vás znamená identita 3P, něco dynamického, proměnila se nějakým způsobem.

ŠP 2) Já se tam cítím jako nějakým průvodcem a z 95% se v té práci s těma dětma cítím jako jejich maminou. Mám pocit, že oni jsou takoví neopečovaný a že si choděj pro to pohlazení. Fakt mám několikrát pocit, že jim tam dělám mamku a kolikrát se tomu smějeme, kdy mi říkaj, sháněla tě tady ….. a já „ já už si jí nakojím a přebalím“ ….

Také se cítím být úředníkem, velkým úředníkem, protože mám na starosti hodně kolem inkluze. Takže řešíme s poradnou dotazníky do poradny, o ni se mnou řešej podpůrná opatření, pak samozřejmě řeším IVP , všechno to jde přeze mě a všechno administrativně zastřešuju, takže tohle je velká část té mé práce, takže dost často jsem ouřada.

Často se mi stává, že tam supluji tu roli toho rodiče. Ono to zní divně … já jsme na té střední škole a mám pocit, že 90% dětí ti rodiče už pustili, takže já jsem třeba nabídla maturantům nějaké kariérové poradenství a ten zájem byl enormní. Ale ten zájem nebyl na úrovni psychologický, ale takový to, potřebuji si s někým popovídat. že to nebylo o tom dělat nějaké složité diagnostický věci, ne to bylo o tom, já si s vámi chci sednout, mám nějaké varianty a chci to s vámi probrat. Tohle je třeba činnost, která mě vlastně od října zabralo většinu mojí práce a tohle bylo obrovské gro, které jsem tam dělala. Že to jako supluje tu práci rodiče.

Mě často ty děti i říkali že jim často ty rodiče nevědí co na to říct. Máma pracuje v Bille, táta jezdí s kamionem a oni se o tom se mnou neumí bavit.

T) Považujete tedy vývoj profesní identity za něco statického či dynamického?

Určitě se to proměňuje hodně. Možná to bude znít blbě, ale já mám pocit, že se proměňuje i ten můj přístup k tomu. Když jsem tam nastupovala, tak jsem lítala na všechny možný kurzy a vzdělávání a strašně jsem měla potřebu se. Stát velkým odborníkem. Min na té střední škole, naše dětska tam jsou talentované, je to kvalitní škola, jo takže ty dětska jsou chytrý, tak jsem zjistila, že tam není až taková poptávka po té extra odborné práci, tam je fakt poptávka po tom mezilidském kontaktu. Když teda nepočítám takové ty extrémní případy a studenty, kteří potřebují obrovskou míru podpory nejen psychologické, ale i té

administrativní, že tam máme fakt studenty, kteří potřebují 4.stupeň podpůrného opatření, tak tam si člověk samozřejmě musí ty věci odborně ošetřit, ale 95% práce je o tom, že oni chtějí potkat člověka, ne odborníka.
Já jsem také přemýšlela, jak to udělat, abych měla vztah i s těma studentama, který nejsou v uvozovkách problémoví a vlastně děláme s kolegou, se zástupcem to, že společně učíme … před tím se to jmenovalo Osobnostně sociální rozvoj , dneska tomu říkáme Psychologie a učíme to v tandemu , kdy on je tam v roli učitele a já jsem tam v roli toho psychologa , toho člověka , kterej tam s těma dětma je a musím říct, že to hrozně zlepšilo i to, že choděj ty děti, který nemaj nějaký složitý problémy, nejsou v nějakém extra srabu, ale potřebují běžnou náruč a hrnek kafe.
T) To je krásná prevence.
ŠP 2) Jo, vlastně mám pocit, že stoupl počet konzultací, ale kleslo. Množství těch problémových, protože se to daří fakt řešit zavčasu .
T) Jak jste se cítila odborně a lidsky připravená, když jste nastupovala?
ŠP 2) Pro mě tam byl ještě jeden vývoj, ze začátku jsem se těch středoškoláků trochu bála. Tím, že oni jsou dospělí a já měla doma ty malí děti, tak ty děti na tý základce mi přišlo, že to s nimi tak nějak přirozeně fungovalo a. s těma středoškolákama to pro mě bylo v něčem hrozně těžký. A trvalo nějakou dobu, než jsem si zvykla na ty dospělý, mladý lidi, se kterýma mám pracovat, a než jsem se v tom našla. Teď už se v tom cítím jistě, že netápu a vím, jak s nimi mám mluvit. už třeba i vím, co je vtipný a co je trapný.
Mám pocit, že odborně jsem se cítila mnohem líp připravená než lidsky a postupně se to nějak vyrovnalo. Já mám ještě takový osobnostní předpoklady, že dost někdy připomínám třeba úřednici z finančáku a bylo pro mě hrozně důležitý si najít tu polohu, kdy pro ty děti nejsem ta úřednice, ale zároveň jsem tam ta dospělá osoba. Třeba mi hrozně pomohlo, že jsem se rozhodla, že jim budu tykat. Jezdím na adapťák, takže na tom adapťáku tak jim to tam vždycky vysvětlím, proč jim budu tykat , ještě nikdy se nestalo, že by to někomu vadilo. Tkám jim a hrozně mi to pomáhá si. K nim najít ten bližší kontakt .
T) Co je podle vás důležité, aby se ŠP mohl kvalitně profesně rozvíjet a jakou roli v tom hraje vztah s kolegy?
ŠP 2) No vztah s kolegy musím říct z mojí zkušenosti, že naprosto klíčovej, protože si fakt myslím, že kdyby na té škole nebyli lidi, se kterýma jsme si sedli a drželi pohromadě, tak bych to vzdala, protože některé věci prostě nemám za potřebí. Takže to si myslím, že je naprosto klíčový. Za B si myslím, že tam je hroznej problém to, že člověk je tam sám voják v poli, což ze začátku vedlo k tomu, že jsem všem strašně tápala a všechno se učila metodou pokus omyl nebo prostě obvolávám na všechny strany a fakt je, že když jsem nastoupila na tu základku, kde jsem to přebírala po té kolegyni, tak jsem s tou kolegyní byla na tom telefonu byla denně, takže tam vnímám tu osamělost jako hrozně velkej problém. Mít kolem sebe nějaké lidi, o které se člověk může opřít. PO těch letech mám zas teď pocit, že tím, jak jsem tam sama, tak už se nerozvíjím, že stagnuju, že jsem se ty věci naučila nějak dělat, aby to fungovalo, ono to funguje a já už nemám moc potřebu to měnit nebo se někam posouvat, takže bych hrozně uvítala mít kolem sebe lidi, kteří by mě nakopli.
Přemýšlím, co z nějakých vzdělávacích akcí bylo užitečné a … myslím si, že ten psychoterapeutický výcvik, já mám systemiku, to není žádná velká hloubka, ale naučí to vést alespoň nějaký rozhovor odněkud někam, myslím si, že to je hodně důležitý. Nemyslím si, že je potřeba v těch školách pracovat nějak terapeuticky, ale myslím si, že umět vést terapeutické rozhovory, které jsou nějak konstruktivní, tak takových tam člověk vede 10 za den, určitě třeba i nějaký motivační rozhovory si dovedu představit, že by pomohlo. CO považuju za hodně důležitý je krizová intervence, nějakej alespoň základ, ono si to v tý škole něžně plave a čas od času, těch studentů není moc, ale čas od času se vynoří nějaká šílenost úplná. A vím, jak ze začátku mě to hrozně mlelo.
T) Spolupráce s pedagogickým sborem, vedením. Jak byste jí hodnotila? Co byste ocenila, hodnotila negativně, návrhy na zlepšení spolupráce?
ŠP 2) Mně na tom vývoji spolupráce přijde hrozně důležitý to, že si ti lidi poštelovali takovýto očekávání. Že postupem času zjistili, s čím se na mě mohou obracet a já s tím jsem schopná něco udělat a s čím se na mě sice můžou obracet, ale já tyhle věci řešit neumím, ale můžeme si o tom třeba povykládat. Že třeba na začátku měli někteří ta očekávání přehnaný a že neumím dělat zázraky na počkání. Ale tím, že jsem tam už několik let a ten kolektiv se nějak stabilizoval, tak si myslím, že už všichni zhruba ví, co ode mě můžou čekat.
Já jsem tam hrozně ráda, takže se mi těžko přichází na to, co by bylo negativní.
Mě asi nic netrápí a žádný návrhy na zlepšení nemám. Jediný, co mě dokáže vytvořit je, že když choděj už s křížkem po funuse. Že má student 80 neomluvených hodin a paní učitelka si toho všimne před uzávěrkou pololetí, tryskají jí z očí slzy a neví, co s tím má dělat. Já na to říkám, ale vždyť to už trvá od září … čas od času se najdou taková kolegové, kteří hrozně zaspí, hrozně se to rozjede a pak se to těžko řeší a uchopí a hledá se nějaké rozumné řešení.

T) Chcete na téhle pozici zůstat?
ŠP 2) Chci, střídavě. Hodně mě trápí ta osamělost ten záraz toho profesního vývoje, takže čas od času dostanu myšlenku, že půjdu dál a zkusím něco jinýho, čas od času mě začne lákat práce v PPP, protože mám pocit, že teďkon by to pro mě bylo dobrý a pak vždycky mluvím s nějakýma kolegama, tak zjistím, že tak, jak se mám na týhle škole, tak bych se nikde jinde neměla, ta podpora toho vedení , nějaká volnost a i ten způsob, jakým s námi to vedení pracuje je takový respektující a podporující, tak si myslím, že bych to nikde jinde nenašla . takže mě to vždycky přejde, teď jsem v práci 2 měsíce nebyla, takže se do práce hrozně těším a chci být hrozně dobrý školní psycholog. jsou to takové vlny
T) Přejete si něco doplnit k našemu rozhovoru?
ŠP 2) Co mě k tomu napadá je, že si nedovedu představit, že bych na tuhle pozici nastoupila před mateřskou a bez praxe. Hluboce smekám před všema kolegyněmi, který tam jdou hned po škole, protože ty začátky nebyly vůbec jednoduchý a nějak se tam zabydlet, abych se tam cítila dobře a neměla jsem pocit, že tam škodim. Myslím si, že hodně věcí šlo kvůli tomu, že jsem byla starší a měla jsem nějakou rodinnou historii za sebou, měla jsem výcvik. Sama sebe si vůbec nedokážu představit jít tam hned po škole..

Rozhovor č. 3 - ŠP 3

T: Tazatel
ŠP 3 – dotazovaný školní psycholog

T) Důvody, rozhodnutí, proč jste se stala školním psychologem, co vás k tomu vedlo?
ŠP3) Já mám dvě zkušenosti, proč jsem se stala školním psychologem..první bylo, asi před devíti lety jsem začala pracovat na základní škole. Chtěla jsem pracovat na základní škole s děckama a chtěla jsem víc pracovat jako psycholog, než jako sociální pracovník. před tím jsem pracovala jako sociální pracovník pro nízkoprahové centrum pro děti a mládež a tam tý psychologický práce tolik nebylo. Ještě souběžně s tím jsem lektorovala kurzy pro nezaměstnaný, což tedy byla ta lektorská práce, ale také ne ta psychologická. Takže jsem chtěla víc do praxe a chtěla jsem pracovat s děckama, což mě vždycky lákalo. Měla jsem s tím zkušenosti a věděla jsem, že tím směrem chci jít. Další věc byla, že to lektorování bylo v Brně a ta práce psycholožky se nabízela tady deset minut od baráku. Po třech letech jsem odešla na mateřskou, tam jsem byla dalších šest let. Na konci už jsem dělala v rodičovském centru, kde bylo hodně administrace, psaní projektů atd.. a začala jsem opět cítit, že mi chybí psychologická praxe a dostala jsem nabídku z gymnázia. Opět tedy se štěstím, že kousek od domova. A těšila jsem se, že budu opět rozvíjet psychologii s mladými lidmi.
T) Takže vy jste tedy začínal před devíti lety na základce?
ŠP3) Před desíti vlastně a dvadevatenáct jsem nastoupila na gymnázium.
T) Takže jste už mohla čerpat z předchozích zkušeností a nebylo to pro vás nové..
ŠP3) Ano. Ale vlastně se ukázalo, že ta práce na gymnáziu a na základce je úplně jiná, takže jsem v podstatě začínala od začátku. Ale to jsem vlastně chtěla. Potřebovala jsem novou výzvu a zase se v praxi posunout dál, a to se tam opravdu děje...až to občas musím dlouze prodýchavat.
T) Teďko bychom se podrobněji dostali k tomu, jak jste prožívala ten první rok praxe. Můžete klidně i srovnat, jak to bylo na základce a teď na tom gymnáziu.
ŠP3: Tak asi nejdřív bych začala, jak to bylo na tý základce. Přeci jenom jsem teď o deset let starší a taky pozice školního psychologa se hodně proměnila s dobou.
Před těma deseti roky jsem byla vlastně první psycholog na základní škole.. a bylo to velmi těžký. Přede mnou tam vlastně někdo dva roky byl, ale moc se tam prý nevyskytoval a obecně s ním byly špatné zkušenosti. Tak jsem tam potom přišla já, abych to tam rozjela. Vedení školy chtělo mít školního psychologa, spousta pedagogů ale ne. Z jejich strany tam byla až opravdová nevraživost vůči mně. Dávali mi pocit, že tam v podstatě nemám co dělat a že je to vlastně zbytečný. Od některých jsem cítila i přijetí.. takové chladné přijetí a ten první rok byl takové testovací období. Jestli mě neplatí zbytečně..
i když tenkrát to ještě bylo pod záštitou institutu pedagogicko-psychologického poradenství. Což si myslím, že bylo jedině dobře. Protože kdyby měli učitelé pocit, že jim ještě ukrajuju z jejich rozpočtů, tak by to bylo mnohem horší. Zároveň ani to vedení tenkrát moc nevědělo, co přesně tam mám dělat a co by byla moje hlavní náplň. První rok to tedy bylo, že si hledám práci, kterou mám dělat a ke které mě pustí. A začala jsem tím, co jsem věděla, že mi jde.. byla jsem před tím oddílovou vedoucí, takže jsem začala připravovat programy a různé hry. Hlavně tedy ve třídách, kde jsem se více znala s třídními učiteli. Naštěstí jsem některé znala už před nástupem a ti mi také hodně v začátcích pomohli. Občas se to úplně nepovedlo…
T) V jakém smyslu nepovedlo?
ŠP3) No že třeba třídní sedmáků hrozně chtěla, aby její třída byla parta, ale lidsky se to tam prostě nepotkávalo, takže to nefungovalo a žáci se cítili, že jsou spíš násilím tlačeni, kam ani nechtějí...ale zase to byla dobrá zkušenost. Pak mě začali brát na adapťáky a to bylo skvělý, protože jsem mohla ukázat, že něco opravdu umím a že tam můžu být nějak platná. Občas jsem tam samozřejmě neměla co dělat a chodila jsem o přestávkách se ukazovat do sborovny, že tam vlastně taky jsem součástí té školy..
T) A jaký tohle byl pocit, že jim vlastně vstupujete do již zaběhlého teritoria?
ŠP3) No bylo to zvláštní, já nejsem úplně extrovertní typ, abych se musela někde ukazovat. Na druhou stranu jsem chtěla pracovat a ne se tam někde zašívat...takže taková ta sebeprezentace a navazování kontaktů.. to jsem se musela samozřejmě učit. Ale zároveň jsem tím rostla. Takže ne že bych popírala samu sebe, ale naopak jsem musela opouštět komfortní zónu a učit se nové věci. I o sobě samozřejmě.
A to i teď na tom gymplu, tím že taky úplně nevědí jakou přesně bych měla mít náplň práce, tak mě využívají jako dozor a tak. Ale i díky tomu jsem získala kontakt se spousty dětí. Takže to nehodnotím nějak záporně, ale spíš že mě to donutilo jít do nějaké akce.
T) A jestli i vy jste měla ujasněné, před těmi deseti lety i teď, co přesně práce školního psychologa obnáší?
ŠP3) Myslím si že ne. Tenkrát jsem ani já přesně nevěděla, jak by to přesně mělo vypadat. Teď po deseti letech už vím trochu víc. Například udělám pro studenty workshop o stresu, protože cítím, že je to v tu

chvíli potřeba. Tenkrát jsem cítila, že v tom vyloženě plavu a sama nevím, jak to dělat. A někdy mám pocit, že v tom plavu i teď.
Na tý základce jsem potom začala chodit na pedagogické porady, abych zjistila jak ta škola konkrétně funguje, jaké mají hodnoty a tak. Jestli jsou zaměření spíš na výkon, nebo na mezilidské vztahy a tak. Na tom gymplu je to už o hodně jednodušší. A taky je to samozřejmě tím, že jsem na tu školu chodila taky, takže jsem se tam vlastně vrátila. A několik učitelů tam je dodnes stejných. A doba se taky hodně posunula už. Už to víc lidí z vedení školy a učitelů respektuje a vědí, že je důležité, jaké mají děti mezi sebou vztahy je důležité s tím pracovat. A s dětmi o tom mluvit. A taky že dnes už jít psychologovi neznamená úplně, že je člověk hned blázen.
T) A ty začátky na gymplu?
ŠP3) Beru to hodně jako zkušenost. Ty začátky. Že člověk věci zkouší a občas se mu to úplně nepovede. Ale je to myslím o tom nějak se vyvíjet a učit se z chyb a snažit se tu práci dělat pořád lépe. Sbírat zkušenosti je součást vývoje. Ale můžu říct, že ani základce ani na gymplu tam není to zázemí pro psychologa dobře vybudované. Na základce jsem dostala prosklenou místnost například, kam nešly dát žaluzie a bylo tam vidět, což není samozřejmě dobré. A teď na gymplu mám takovou nudli se starým nábytkem a křeslem po ředitelce. Jako dobrý chceme školního psychologa, ale nemáme v podstatě pro něj korunu navíc..
T) Ještě něco k doplnění o tom vybudování té pozice školního psychologa?
ŠP3) No že člověk musí mít aktivní přístup. Ja jsem chodila do všech tříd se vždycky seznámit. Snažit se mít přehled o všech třídách. Že je to hodně o tom ukázat, kdo jsem já a že mi děti mohou důvěřovat. Neschovávat se.
T) Jaká byla podpora a vůbec konkrétní spolupráce s učitelským sborem a vedením? V čem bylo největší úskalí?
ŠP3) Tak největší problém byl hned od začátku vždy ten prostor. Že vás hned někam ukliděj a vlastně je nezajímá, co školní psycholog potřebuje pro svojí práci. I když na té základce se pak napsal projekt a dostali i se speciálním pedagogem krásnej novej prostor.
S tou podporou je to podobné na obou školách. Že někdo vás podpoří, někdo vůbec, a tak obecně jsou k vám všichni spíše opatrní. Na tom gymplu je ta podpora od vedení určitě ale větší. Jsou tam více ochotni řešit problémy dětí a zabývat se tím co já potřebuji. Ale já to v něčem taky zjednodušené, že pracuji ve městě, kde jsem žila a mám spousty kontaktů přátel mezi učiteli z různých škol.
T) Co vám pomáhalo? Co vám chybělo?
ŠP3) Na tý základce mi nejvíc pomáhala metodička, kterou jsme měli přidělenou a i teď máme pravidelné setkání školních psychologů v Brně, což je taky moc fajn. A i víc fungují fcb skupiny a tak že pomáhá to sdílet s ostatními. A taky se snažit opřít o věci, které už umím a trošku znám. Na tý základce to bylo, že jsem byla vedoucí dětského oddílu a věděla jsem, jak se děti chovají ve větších skupinách. Na tom gymplu už je to víc, že se můžu opřít o nějakou svojí životní zkušenost. A pomáhá mně se překonávat. Nebát se udělat chybu, když člověk neví jak na to.
T) Co pro vás znamená profesní identita? Jestli profesní identitu školního psychologa berete spíš jako něco statického nebo dynamického a jak se pro vás osobně vyvíjí?
ŠP3) Pro mě to je taková jako lidskost v tom školním prostředí. Kladení důrazu na jiné hodnoty. Taky jako taková kotva, když jsou učitelé unavení a třeba si neví rady, tak bych ja měla umět pomoci a vědět si rady. Jinak je to pozice hodně náročná i v tom, že vlastně nepatříte ani ke studentům ani k pedagogům. Jste tam sami za sebe a je na vás jak si tu cestu a ten proces práce zvolíte. A těžký je si pořád udržet nějaké ty svoje hodnoty a nesklouznout k těm jinejm.
A myslím si, že je to určitě dynamická profese, jestli se to tak dá říct, která se hodně vyvíjí. Tenkrát před těmi deseti roky, když jsem pracovala na tý základce, kde jsem teda byla tři roky, tak jsem byla spíš takový exot a nikdo moc nevěděl, co si o tom má myslet a to se hodně posunulo a dnes už není na tom jít na konzultaci s psychologem nic divného.
T) Jak u vás osobně se to mění a jakým způsobem?
ŠP3) Na začátku to bylo hodně o tom tam zapadnout do tý školy a teď je to spíš o tom, dělat si to svoje a zároveň hodně spolupracovat s ostatními.
T) Jak jste se cítila odborně a lidsky připravená, když jste do té pozice nastupovala? A jako jste měla podporu?
ŠP3) Odborně si myslím, že jsem z fakulty byla připravená dobře. Teda aspoň co se týče teoreticky. Vlastně teď už se na škole učí o práci školního psychologa, to dřív se o tom neučilo vůbec. Vlastně jsme neměli žádné informace. A co se týká rozhovorů se samotnými dětmi, tak když se jednalo o prvňáky až páťáky, tak to nějak šlo a šlo i hodně o rozhovory s jejich rodiči. Ale od tý šestý třídy už to bylo spíš na hranici terapie a to už jsem na to neměla nástroje ani odborné znalosti a ty moje rady plavaly hodně na vodě. I když jsem se samozřejmě snažila pomoci, jak nejlíp to šlo.

A pomáhala mi ta metodička, se kterou jsem všechno konzultovala. A můj manžel, který má nadhled a dokáže mě uklidnit a podpořit. A nejvíce mi pomohlo na té základce, když jsme dostali ten projekt a společně s projektovou manažerkou, která měla psychoterapeutický výcvik a sociálním pedagogem jsme pracovali v týmu. Tam jsem myslím profesně nejvíc vyrostla. A na tom gymplu jsem tedy zase sama, ale už mám víc těch zkušeností.

T) A když byste to teď porovnala s tím gymplem – lidská a odborná připravenost?

ŠP3) Odbornou připravenost si myslím, že mám už větší. Už jsem prošla nějakým výcvikem a každý měsíc chodím na svoje koučování. Takže i teď se studenty, a i jedna učitelka se přihlásila, že chce chodit na konzultace, tak si myslím že jsem líp připravená. Což jsem na fakultě úplně nezažila, jo prošla jsem nějakými workshopy a tak, ale to se vůbec nedá srovnat s nějakým mnohaletým seberozvojem a prací na sobě. Takže jsem myslím připravená mnohem víc, i když taky občas samozřejmě tápu.

A podpora od kolegů si myslím, že je teď velká a cítím, že mě tam chtějí a potřebují. Měla jsem podepsanou smlouvu na rok a teď už se bavíme s ředitelkou, že mě tam chce určitě déle a že to má smysl. No a s některými kolegy si rozumím více a více se shodneme na nějakém směřování a hodnotách a s některými méně. To je ale úplně normální.

T) A proplácí vám škola nějaké kurzy? Nějak jinak vás podporuje?

ŠP3) No jako nějaká vstřícnost tam od školy byla, jak jsem jezdila na kurz biosyntézy do Prahy, tak se to ale nějak prodražilo a škola mi řekla, že mi to všechno nemůže proplácet, tak jsem si to zaplatila sama. Jinak asi kdyby byl nějaký kurz z projektu Šablon, tak by to asi nebyl problém. Tam jde ale také o to, že jsme byli domluveni na roční spolupráci, tak jestli má smysl do někoho takového vůbec investovat. Tak uvidíme.

A máme teda jednou měsíčně sraz školních psychologů v Brně, což je samozřejmě taky velká podpora.

T) Co je podle vás důležité, aby se začínající školní psycholog mohl dobře a kvalitně profesně rozvíjet?

ŠP3) Podle mě je důležité mít kontakt s ostatními psychology a sdílet své zkušenosti. Musí mít vybudované vztahy s pedagogy, studentama s vedením. A to není hned samozřejmě. A samozřejmě se dovzdělávat. A taky si myslím, že práce školního psychologa je skvělý start na nějaké pomyslné kariéře psychologa. Že to asi není úplně to, proč člověk studuje pět let na fakultě, ale že to má taky velký smysl.

T) Co byste ocenila, co naopak hodnotila negativně, případně jestli máte nějaké nápady na zlepšení?

ŠP3) Ocenila bych vstřícnost od vedení i od pedagogů. Někteří i jsou hodně ochotní, třeba pustit nějakou svou hodinu, abych mohla mít svůj prostor se třídou. Myslím, že mnohým z nich fakt o studenty jde a zajímají se o ně.

Co bych udělala jinak třeba? No třeba aby si učitelé a vedení uvědomilo, že školní psycholog není drbna, že nemůže říkat nic o těch studentech. O ni jsou v těch školních zařízeních zvyklí, že se všechno sdílí a tak školní psycholog ztrácí důvěru. Musí si uvědomit, že pedagog a školní psycholog jsou dvě úplně rozdílné profese. My nedáváme známky a obecně nám jde o úplně jiné věci, než je jenom výkon. To spousta pedagogů nechápe, že nás v podstatě nezajímá, jaké mají ty studenti známky a tak. Například chtěli, abych tam dělala něco jako špióna ve třídách, což je samozřejmě nesmysl.

A teď jsem taky byla jedním třídním navezena do takové akce, že mě chtěl v podstatě využít k nějakému narovnání vztahů mezi ním a třídou. To samozřejmě nejde. Ta moje pozice je někde jinde a já to musím bedlivě rozlišovat, kde jsou moje kompetence a co už není moje práce.

Obecně si myslím, že největší problém je, že by se mělo jasně vyjasnit a vymezit přesně, co je práce školního psychologa. Každá škola to má jinak a to je problém samozřejmě. Teď mi jeden kolega vyprávěl, že po něm ředitel chtěl seznam všech studentů, kteří chodí na konzultace. To je nemyslitelné samozřejmě. A vůbec teď mě napadl takový příměr, že ta pozice školního psychologa je něco jako být cizinec v cizím státě.. a vy nevíte, jak se tam máte chovat a on taky neví, jak se mají chovat k tomu cizinci. A přitom spolu musí nějak fungovat.

T) Chcete na pozici školního psychologa zůstat?

ŠP3) Mně se to líbí, protože je to pestrý. Ráda dělám s děckama a dospívajícíma a učím se nové věci stále. Myslím, že práce školního psychologa je skvělá, ale moje dítě chodí třeba do alternativní školy, kde to není o jedničkách a dvojkách, a tak vůbec nevím, jestli třeba zůstanu na téhle škole, nebo se vydám někam jinam v mém oboru. Vnitřně cítím, že mám jiné představy o tom, jak by škola měla fungovat a jaké hodnoty předávat. Jde mi o jiné věci. Myslím, že vzdělávání má vypadat jinak. Jak je to zaměřené hlavně na ten výkon, tak ty studenti ani nemají nebo neumí mít svůj vlastní názor. Protože to po nich nikdo nechce a nikdo je to neučí. A to je podle mě úplně špatně. Jako jsou tam světlé momenty a hezké projekty a tak, ale ten systém je prostě nastavený na ty jedničky a co nejlepší prospěch.

T) Poslední otázka, jestli něco doplníte?

ŠP3) Ráda jsem si to díky rozhovoru ujasnila a urovnala v hlavě, kam jsem v té profesi došla. Všem začínajícím bych chtěla vzkázat, že je potřeba vydržet a že časem se spousta věcí zlepší. A že školního psychologa je hezká, pestrá a obohacující práce.

A máte při tom dost svobody na svůj další osobní rozvoj.

Rozhovor č. 4 - ŠP 4

T – Tazatel
ŠP 4 – dotazovaný školní psycholog

T) Důvody, které tě vedly stát se školním psychologem?
ŠP4) Já jsem původně zvažovala, že bych během studia nastoupila do kliniky, ale potom jsem z toho samýho učení byla unavená a nechtělo se mi dalších pět let studovat, tak jsem si říkala, že bych nejdřív nasbírala nějaké zkušenosti a zvažovala jsem školu nebo poradnu a prošla jsem pár pohovorů a vlastně v tý škole mi to bylo mnohem víc sympatický oproti těm poradnám. V té škole to vypadalo, že tam budu mít víc volnosti, že ta práce bude pestřejší, že tam ta paní ředitelka je hodně nakloněná všem aktivitám, takže asi pro to. Tyhle dvě varianty jsem zvažovala.
T) Proč si zvažovala zrovna tyhle dvě varianty?
ŠP4) No, protože bych nejradši dělala v budoucnu psychoterapii a tak jsem vždycky zvažovala s dětma nebo s dospívajícíma nebo s rodinama a už jsem vlastně měla praxi dva roky z linky bezpečí, takže vlastně tady s tou cílovou skupinou, ne dospělých, ale upřímně jsem se ani necítila po škole, že bych s tím jak jsem mladá a že bych hned pracovala s dospělejma, spíš je mi bližší ta tématika dospívání. A hlavně to bylo i místo, kde brali absolventy, kteří ještě ani nezačali výcvik. Spousta těch možná i trochu zajímavějších, jo třeba nějaký neziskovky zaměřený na terapii, tak tam už vždycky chtěli výcvik, kterej jsme neměla.
T) Když by ses ohlédla za prvním rokem, říkala jsi, že jsi tam rok a půl, jak si ho prožívala?
ŠP4) No, měla jsem z toho trošku obavy. Že jo, já jsem byla přijatá v květnu, takže jsem ještě měla prázdniny volno, už jak se blížilo září, tak jsem byla trochu nervózní, jak to tam budu zvládat, že tam nikoho neznám, i když jednu kolegyni jsem znala, tak to bylo fajn. No, zároveň jsem se těšila a řekla bych, že nejnáročnější pro mě asi byl ten první půl rok, než jsem si tam na všechny lidi zvykla. Pořád mi říkali, jak vypadám mladě, jéé, zase jsem si tě spletla se studentkou, takže to mi moc nepřidávalo na sebedůvěře, byly i nějaké období, kdy jsem neměla a ni moc konzultace, samozřejmě, než si na mě ty studenti zase zvykli, takže to bylo těžký ten první půl rok. Pak se to ale zase přehouplo na jaro a to už jsem tam začala být spokojená. No.. ale jako celkově oni tam byli všichni vstřícný, ve všem mě podporovali, ale jako trvalo, než ke mně asi našli důvěru ty učitelé spíš no.
T) To jsem se chtěla zeptat jak jednak vedení, tak i učitelé tě brali/ podporovali?
ŠP4) Tak vedení mě podporovalo hodně, paní ředitelka si se mnou dávala jednou týdně schůzky, aby věděla, co tak jako dělám, co potřebuju, na co se potřebuju zeptat, tak ta byla vstřícná. Z učitelů jak kdo. Někteří se se mnou hned dali do řeči a tak jako snažili se mě tam zapojit, asi i ty, kteří měli dobrý vztahy s tou předchozí psycholožkou a ty mladší z toho sboru, ty taky si ještě asi sami pamatovali, když nastupovali, že to pro ně bylo náročný, no ale byli tam některý, kteří jako … že jsem se pak třeba zpětně dozvěděla, že nějaký věci co asi by psycholog měl být do toho zapojen , že si třeba vyřešili sami po své ose a to už se teďka jako neděje si myslim, že teďkon po tom roce a půl už víc za mnou choděj se i radit o něčem , co se děje ve třídě. No, to ze začátku skoro vůbec nechodili. Takže některý dny jsem měla tak jako, že jsem neměla moc co na práci, tak jsem z toho byla taková rozpačitá, říkala jsem si, jestli ten plnej úvazek vůbec jako má cenu, abych tam vůbec byla, jestli bych si ho neměla snížit, že tam ještě tolik práce nemám. No.. takže takhle jsem to nějak prožívala.
T) Jasně, umím si představit, že je spoustu věcí, které se dají dělat, ale když přesně nevíš, tak neděláš nic …
ŠP4) No jasně, že jsem přesně ještě neměla, že bych tam byla tak jako začleněná, abych třeba nabídla nějaký já nevim .. workshopy nebo nějaký besedy studentům, což jsem věděla, že můžu, ale necítila jsem se ještě na to, že bych to jako vůbec zvládla s nějakou velkou skupinou a nevěděla jsem jako ani, jak by to třeba přijali. N, tak pak postupně přes některý kolegy jsme začali nabízet třeba nějaký odpolední programy, třeba jako skupiny na zvládání stresu společně s nějakou kolegyní, takže takhle to pak postupně šlo.
T) A říkala si, že po půl roce už to nějak začalo jít?
ŠP4) Že jsem si tam jako zvykla. Nebo…. Ze začátku jsem byla taková nadšená. Protože hned jsme jeli na adapťák, kde to bylo fajn, tak tam jsem se nějak zapojila a potom postupně, třeba říjen, listopad, prosinec jsem vlastně začala mít pocit, jestli toho nedělám málo jestli si na mě ti studenti zvyknou , tak jsem porovnávala, kolik třeba chodilo lidí za tou minulou psycholožkou, teď mi to furt přišlo, že za mnou jich chodí málo , no ,ale paní ředitelka mě vždycky uklidňovala, , že t je jako přirozený, že to trvá, než si zas zvyknou na někoho jinýho.
T) Co ti tedy pomáhalo tohle překonat. Říkáš teda paní ředitelka …
ŠP4) Jo, paní ředitelka určitě, pak nějaké dvě kolegyně, se kterýma jsme pak nabízely některé věci společně, pak asistentka pedagoga a pak druhá, to je ta, kterou jsem znala před tím a ta má na starost

školní parlament a takový školní teambuildingy pro ně a má sama výcvik terapeutickej, takže to jsme pak zase nějakou skupinu pro holky, takovou rozvojovou nabídly spolu , tak to mi pomáhalo, když jsem něco mohla dělat s někým ve dvojici. Pak ještě první rok jsem také ještě zůstávala na té lince bezpečí, takže jsem to měla takový jako na pár hodin, že když jsem třeba neměla tolik konzultací ve škole, tak jsme se pak zas trochu realizovala ještě jako v tý druhý práci, no. A pak se to nabalilo v tý škole tolik, že jsem toho už pak v na tý lince musela nechat.

T) Ty jsi tedy zmiňovala, že si tu pozici přebírala. Zeptám se, jestli jsi měla možnost se s tou psycholožkou setkat?

ŠP4) Jo…. Setkaly jsme se, ale vlastně jenom v červnu, s tím, že teda v květnu byl přijímací pohovor, kde ona byla taky a potom jsem teda měla jenom jednu jedinou schůzku asi jako na hodinku, hodinku a půl s tou psycholožkou a pak ona odešla do nový práce a nabízela mi, že kdykoliv jí můžu zavolat nebo že se můžeme ještě sejít na podzim a nakonec jsem jí neviděla .. volala jsem jí asi dvakrát kvůli něčemu, takže viděly jsme se, ale přišlo mi to málo. Přišlo mi to takový .... tak to jsem byla čerstvě po státnicích, řekla mi tisíc věcí, který jsem si napsala na papír plus třeba ty záznamy z konzultací a nějaký jako dokumenty, tak mi nemohla ukázat, protože jsem ještě nebyla zaměstnanec školy, takže to tam někde zapečetili v ředitelně a to jsem dostala až v září. Takže jako jo, řekli mi toho hodně, ale přes to léto jsem to trošku pozapomněla a neměla jsem pak ještě takovou představu, jak to pak bude v tý praxi.

T) A to volání si pak nevyužila z jakého důvodu pak?

ŠP4) Jako takhle, nechtěla jsem ji jednak obtěžovat, protože vím, že byla v nové práci, kde byla vždycky do večera. Takže to, jak to původně vypadalo, že se potkáme třeba i osobně, tak to se ukázalo, že bychom se časově vůbec nepotkaly. Taky jsem to chtěla zvládnout sama, že jsem si říkala, nebudu s každou blbostí volat tý předchozí psycholožce, přece jako, vždyť mi to i říkala, tak to nějak musím zvládnout. Pak jsem jí volala asi dvakrát kvůli kontaktu na tu pedagogicko-psychologickou poradnu, myslím. No, ale tak asi hlavní bylo to, že jsem to chtěla zvládnout sama.

T) Takže důležité informace ti předala, ale byl to chaos..

ŠP4) Jo, ona mi je předala ale, v rychlým ..krátkým setkání. Myslím, že bych … takhle zpětně si říkám, že by mohlo být fajn, kdyby mi třeba umožnili tam s ní jeden týden být. Třeba v tom květnu nebo v tom červen , jako třeba formou stáže.

T) jestli tedy můžeš ještě doplnit, jak si se tehdy cítila?

ŠP4) jako těšila jsem se na to, bylo vidět, že se jí tam líbilo tý předchozí psycholožce, ona odcházela do Trianglu, s tím, že chce spíš pracovat terapeuticky s rodinou, ale říkala, jak se jí tam hrozně líbilo, zároveň já jsem odcházela z práce asistentky pedagoga ve. Školce, kde se mi taky líbilo, tak to bylo takový setkání, že jsme obě skoro brečely, že se nám vlastně nechce z těch prací odcházet, ale že jako chceme dělat tu novou věc no. Že jsem viděla, že tam byla spokojená, že neodchází, protože by to místo bylo blbý.

T) Vnímala si nějaké nároky, očekávání nebo naopak podporu ze strany kolegů?

ŠP4) Hmmm,,, přemýšlím. No určitě očekávání měli, že rovnou se tam zapojím , dokonce první den, co jsem tam byla , tak hned po poradě za mnou přišla jedna kolegyně , že jí teď volala maminka a že by chtěla přijít na konzultaci, tak to pro mě bylo dost šok, že úplně hnedka první den a. asi i očekávání, že budu hnedka vědět, třeba jak pracovat s tou třídou . Ale jako… taky si myslim, že měli to pochopení, že jsem jako teprve po škole, že třeba se budu ještě nějaký věci učit, ale tlak bych asi neřekla. Tím, že tam už byla ta pozice zavedená, tak ty kolegové dost věděli, s čím se na toho psychologa můžou obracet, s čím ne.

T) Takže to vnímáš jako pozitivum tu zavedenou pozici?

ŠP4) No, řekla bych, že je to takový dvousečný. Na jednu stranu to bylo pozitivum, že jsem tam nemusela úplně znova vysvětlovat všem, co může psycholog ve škole dělat a na druhou stranu to mohla být v něčem nevýhoda, že byli zvyklí na ten styl, který tam používala ta kolegyně přede mnou. Vím, že některý, třeba kolegyně češtinářka, která učí i seminář z psychologie, tak hodně se asi i spřátelily s tou bývalou psycholožkou a u ní jsem tak vnímala takovej odstup, ale nevěděla jsem úplně co jí nevyhovuje na mě. a vlastně ani nevím, jestli jsem ji nevyhovovala, ale měla jsem z toho takový pocit. A to trvalo tak jako rok, pak na konci mě vzali se dvěma třídami na výjezd a tam mi ten jeden kolega říkal, že vlastně jsem to měla hrozně těžký, tím, že tam už přede mnou nějaký psycholog byl, že si zvykli na ní a já jsem zase asi prostě osobnostně byla jiná, ale nevěděla jsem v čem konkrétně, protože jsem tu předchozí psycholožku při práci neviděla… tak to byly takový supervizní témata během toho roku no…. Že jsem od nějakých kolegů měla pocit odtažitosti a při tom jsem věděla, že s tu minulou psycholožkou spolu spolupracovali, takže jsem nevěděla, co dělám špatně, jestli něco …

T) Na to navazuje moje další otázka, jak si se s tím vyrovnávala, co ti pomáhalo, případně chybělo. Už si zmínila supervizi třeba …

ŠP4) Jo tu supervizi, to chodím 1x měsíčně , to mi škola platí, takže to je super, využila jsem i nějaký asi dvě nebo tři setkání školních psychologů, co byly v poradně a ještě v Brně, ta asociace školních psychologů, tak to jsem takhle všude jezdila, abych tak jako se setkávala i s jinýma psychologa ze školy,

protože žejo, jinak člověk je tam sám v tý budově a co mi ještě pomáhalo, ty setkávání s paní ředitelkou , letos už se nescházíme, ale loni mi to hodně pomohlo, že jsem tam i otvírala některý ty témata, jako že mám třeba pocit, že tenhleten kolega ještě ke mně nenašel cestu, že mě třeba na nějaký výjezd nevzali i když mi na začátku pohovoru říkali, že tam pojedu , tak ona mi právě říkala, že to je uplně normální, že jsme každá jiná, že to si musejí ty kolegové srovnat, že nemůžou pořád mě srovnávat s tou druhou psycholožkou , že jsem prostě jiná osoba.

T) A je tedy něco, co ti i chybělo? Co bys potřebovala a nedostalo se ti? Třeba si zmínila i téma samoty..

ŠP4) Jo.. určitě .. kdyby bylo víc nějakých setkání, to by mi přišlo fajn, jako teďka t poradna naše, my jsme pod Prahou 5, tak letos ještě žádný neuspořádali, loni bylo jedno nebo dvě, tak to by bylo dobrý se setkávat víc s jinýma psychologama. Vlastně i ty supervize, to taky, byly jednou za měsíc, pevný datum a kolikrát jsem zrovna potřebovala se o něčem poradit, když ta supervize byla až za tři tejdny no. A to je právě ta nevýhoda, že tam na tý škole o nějakých věcech se můžu bavit s těma učitelema, ale ne třeba o těch věcech z konzultací. Nebo třeba na začátku jsem měla někdy pocit, že v tý konzultaci jsem mohla něco udělat líp, ale nebylo to tam ten den s kým probrat. Tak tohle asi. Ale zas.. technicky, jak by se to dalo provést ty setkání, kdyby byly taky jednou za měsíc, tak taky to nebude třeba za ten den. Ale pomáhala mi v tom teda ta fb skupina Školní psychologové, tam se že jo často někdo radí, jak třeba v tomhle případě postupovat, tak to bylo dobrý. A už nevím, jaká byla ta otázka…

T) Co ti třeba chybělo…?

ŠP4) Jo.. co mi chybělo.. A možná kdybychom tam měli víc těch neformálních setkání s těmi kolegy. Taky jak tam jsem sama, mám tam svojí kancelář stranou, od těch kabinetů i od sborovny, tak trvalo, než jsem pronikla do toho s kým se třeba baví. Že možná, kdyby to bylo víc těch neformálních setkání. Některý učitele jdou třeba na pivo po třídních schůzkách, což je 2x za rok a jinak když se scházej, tak to spíš po těch oborech a to já jsem byla trochu stranou.

T) A stranou si byla, že ses sama stranila nebo ti to ani nenabídli, že by ses tam cítila nepatřičně?

ŠP4) No .. mě všichni .. teda všichni, paní ředitelka mi kladla na srdce, ať se ze začátku nebít i sebe v kanceláři, ale hodně chodit mezi ty učitele, ale bylo to pro mě těžký, protože já když jsem vešla do tý sborovny, tak tam každý dělal nějakou svojí práci a tak.. snažila jsem se vždycky dát s někým do řeči, někteří byli hodní, že se dávali do řeči se mnou, ale neviděla jsem do toho, jestli jdou si někam v pátek sednout na drink a to tak mi přijde, že se tam zvou třeba po těch oborech, jak spolu sedí v tý místnosti a nebo pak jsem se náhodně přimotala po nějakém školení, co jsme byli, tak si šli sednout, tak jsem šla taky a takhle postupně jsem se tek nějak spřátelila. Asi jsem ani nevěděla jak na to. Zas jako jsem se necítila já na to, abych něco uspořádala, i když pak jsem teda uspořádala já vánoční večírek. Zjistila jsem, že to vedení nepořádá, tak to jsem si pozjišťovala, tak jsem odvážně zkusila, že zarezervuju nějaký místo. Některý kolegové mi pak říkali, hele to si dobrá, to mi přišlo super nápad.

T) Co pro tebe téma profesní identity školního psychologa znamená?

ŠP4) To je těžká otázka, široká. No já jsem na práci školního psychologa pyšná. Tak nějak jsem už od střední školy směřovala přes to studium, že taky je to pořád práce jako psycholog co chci dělat a v tý škole .. nevím, dřív jsem na to asi měla pohled, na začátku studia, že jsem si říkala, nechci nikdy pracovat ve škole, přišlo mi to jako taková nedůležitá práce, že toho moc ten psycholog nemůže dělat , ale to jsem teď nahlídla , když už jsem v tý praxi naopak, že to vnímám jako hodně důležitou pozici , že si myslím, že kolikrát je to pro ty děti takovýto první místo, kam oni můžou jít. Jako tak nedělám tam terapii, nikdy, jsem spíš takový rozcestník, který zprostředkuje další kontakty . Ale jako myslim si, že když na tý škole ten psycholog není, tak třeba se jim nedostane tý pomoci, kterou oni potřebujou , protože se nemaj s kým o tom třeba poradit . Takže to vnímám jako, že dělám důležitou práci. Ale pořád mám takový chvilky, že si říkám, že jsem tak hrozně mladá, že nemám ty zkušenosti, že si já jako psycholog někdy říkám, tak to není možný, ještě to je brzo nebo tak …

T) Považuješ tu profesi za něco statického, či dynamického?

ŠP4) Tak mění se to tím, jak nabývám té sebedůvěry no a těch zkušenosti. Že už teď mám pocit, že už u mě byly třeba i nějaký stážistky, že jsem už měla co jim říct, že s hodně situacema jsem se už v tý škole setkala, tím jak ta práce je taková dynamická, tak asi jako jo, mění se to. Ale možná že na začátku jsem si ještě nepřipadal, jako že jsem psycholog a teď už si tak trochu připadám.

T) Jak se tedy mění vnímání tvé profesní identity?

ŠP4) Že se v tom asi trochu zpevňuju.

T) Čili jestli to dobře chápu, mění se k lepšímu, tím, že se v tom nějak ukotvuješ

ŠP4) Jo asi jo.. ze začátku jsem .. takhle, ta náplň tý práce .. mám na to ty znalosti, mění se tím, že jsem si v tom jistá. Zezačátku jsem si říkala, tak jako zvládnu to vůbec, někdy takovýty pocity, jestli tam nejsem jako takový podvodník, jestli na to vůbec mám ty znalosti a teďka už jsem trochu jistější v tom, že s říkám teď už vím, co to tady jako dělám. Ale samozřejmě rok a půl je taky ještě krátká doba.

T) Teď už se otázky trochu opakují …. Zda si se cítila odborně i lidsky připravená , když si nastupoval?

ŠP4) No odborně asi úplně ne, nemám pocit, že by mě to studium na tu pozici připravilo, to samozřejmě ani není ambice toho studia, ale přišlo mi, že v tý škole je toho tolik je toho tolik, že si to člověk může udělat podle sebe, ale je těžký si to udělat podle sebe, když je to první práce, do které jsem nastoupila. Takže na jednu stranu to bylo super, že jsem tam měla volnou ruku, ale možná kdyby to nejdřív bylo trochu strukturovanější, tak by to bylo lepší.

T) V jakém smyslu strukturovanější?

ŠP4) Mně by se to ve finále vlastně asi nelíbilo. Třeba když to porovnám s těma poradnama. Když. Mi u pohovorů říkali, že tam je to daný, že dopoledne je vyšetření a odpoledne administrativa a nějaký telefonáty ze školy. Tak asi by mi to pomohlo ze začátku, že bych byla klidná, věděla bych co mám dělat, ale ve skutečnosti by se mi asi taková práce nelíbila.

A lidsky? No tak lidsky se můžu ještě v něčem posouvat. To nevím jestli z tý školy, ale asi ta práce na lince bezpečí mě i v tý lidský rovině trošku připravila. V něčem je to ale podobný jako v tý škole. Že tam vezmeš telefon, nevíš, jaký téma to bude, nemůžeš se na to moc připravit a to v tý škole mám podobně. Většinou to není tak, že když už se objednávají na konzultaci, ty děti, že by mi napsali, o čem to bude. Takže tím to je podobné, že nevím, co přijde vůbec za téma, že je to takový široký, každá konzultace o něčem jiným. A lidsky právě, tam jsme vždycky měli zkušeného nějakého kolegu, kterého jsme si mohli zavolat k tomu hovoru, nácvik práce s vlastníma emocemi, abychom si to nějak osahali, která témata jsou pro nás citlivé. Takže to si myslím, že mě připravilo. Ale není to tak, že bych mohla říct, že jsem byla lidsky připravená. To si myslím, že teď na výcviku budu pracovat na vlastních věcech. Ale bylo dobré, že jsem taky studovala na gymplu, takže to prostředí a témata, co ty mladý řešej a nejsem od nich ještě tak věkově vzdálená. Je mi 27 , takže ještě možná ani oni nemají pocit, že jsem vzdálená, ani já nemám ten pocit. Takže s nimi je to fajn. Taky by byl asi rozdíl nějaká střední odborná a gympl, že na tom gymplu máme motivované, inteligentní studenty, kteří tak nějak vědí, snaží se někam směřovat, co cílevědomější, aktivní.

T) Co je podle tebe důležité, aby se psycholog mohla kvalitně profesně rozvíjet?

ŠP4) Určitě, aby měl možnost chodit pravidelně na supervize. Slyšela jsem, že na některých školách to neumožňují, že si to třeba ty psychologové musí platit sami, tak to si myslím, že je hodně důležitý a aby měl možnost nějaký školení, na který ho ten ředitel uvolní, i na ten výcvik. Někde si na to možná musejí brát dovolenou, já mám to štěstí, že mě na ty vzdělávací akce dají vzdělávací volno a neřeší to.

T) A jsou tedy ochotní ti proplatit i kurzy?

ŠP4) No, nějaký třeba jednodenní mi proplatili, někdy jsem si našla i nějaké, které nebyly v tom učitelském DPP nebo jak se to jmenuje , na co má ta škola grant , takže to mi proplatili, ale ten výcvik mi nepoplatili . Ale já jsem šťastná, že mě na tu dobu vůbec uvolněj . Takže bych řekla, možnost hledat si nějaký kurzy sami a taky aby byl ten ředitel ochotnej je uvolnit a ty supervize

T) Ty si taky zmínila to setkávání školních psychologů. …

ŠP4) jo, některý poradny to nabízejí, to mi taky přišlo dobrý. A asi taky peníze na nějaký knížky, na nějaký vybavení, aby si mohl nakoupit.

T) A jakou roli podle tebe hraje kvalita vztahů s kolegy?

ŠP4) Myslím si, že velkou. Na začátku mi to možná tak nepřišlo, že jsem si říkala hlavně aby ke mně měly důvěru ty děti, že ty učitelé, když nebudou, že je to jedno. Ale teď víc a víc se stává, že se ke mně studenti dostávají přes ty učitele. Jo, takže aby měli důvěru v toho psychologa a v tu pozici, že je důležitá, protože se tam jinak půlka dětí, které to potřebujou nedostanou. Třeba o nich ví ten učitel a ten mu to může doporučit. Někdy tam třeba přišli nejdřív s tím učitelem. Pak taky ten přátelštější vztah, to asi je jak kde. Že někde si řešej soukromé věci učitelé s tím psychologem, to po nás to vedení vyloženě nechtělo, ale máme tam pozici externí pedagogické konzultantky, paní, která tam chodí asi 2x za měsíc a tam si můžou učitelé řešit, jak vést hodinu, nebo když mají problém mezi sebou, tak aby to neřešili se mnou. A jí tím pádem můžu být s nima prostě na tý kamarádský úrovni, jako součást tý party. Takže to spíš dělá tu atmosféru, že se tam cítím v pohodě, že tam nechodím dělat jenom tu práci, že si tam i s někým popovídám klidně nebo už teďka si jdeme někdy sednout na kafe . Už se to prolomilo. Chtělo to asi ten čas. No a tu důvěru jsem už říkala, aby tam posílali ty studenty. Přijde mi, že je to hodně důležitá cesta. Že někteří studenti by za mnou třeba nepřišli, když by je nepostrčil ten učitel.

T) Co by si ocenila na to vývoji mezi tebou a kolegy?

ŠP4) Paní ředitelka měla až letos takový nápad, abych na nějaký poradě shrnula, co dělám, o by možná bývalo bylo dobrý říct už ten první rok. Oni to tak nějak věděli, ale možná kdybych to ještě víc shrnula. No a některým učitelům jsem na konci roku posílala takový dotazník, co by ještě ode mě chtěli víc nebo co by jim vyhovovalo, nevyhovovalo, tak pár jich to vyplnilo. Někteří třeba třídní říkali, že by ocenili, abych jim občas nabídla třeba setkání pro třídní , kde by mohli ty třídnický věci otevřít, že si třeba nenajdou čas, aby přišli sami, ale když by ode mě byla nabídka, tak by třeba přišli. Ale neudělala jsem to ještě letos.

T) Ten dotazník se mi líbí.

ŠP4) Já jsem posílala takový mail, kde jsem shrnula, co jsem dělala během toho roku a pak jsem tam dala odkaz, že kdyby mi chtěli vyplnit dotazník zpětnovazební, že budu ráda.
T) A co bys hodnotila třeba negativně ve vývoji spolupráce.
ŠP4) Párkrát se třeba stalo, že něco řešili beze mě nebo že měla být nějaká beseda pro třídu a ten třídní oslovil tu mojí kolegyni, asistentku pedagoga, která tam pracuje dýl a má tam nějaké zkušenosti, že pracovala myslím ve Focusu . A to pro mě bylo takový nečitelný, že proč někdy oslovějí mě, někdy jí. Takže možná vyjasnit si ty kompetence, že jsme to v tom pedagogickým pracovišti měli takový, a furt vlastně máme, takový tekoucí nebo jak to říct. Že sama jsem nevěděla, co má dělat metodik, co má dělat výchovná a co mám dělat já. Že to nemá pevné hranice. Otázka, jestli je to má vůbec ..
T) Měla bys nějaké návrhy na zlepšení.
ŠP4) Když se ta pozice předává, tak by mi přišlo opravdu hezký, aby tam ten psycholog mohl nějakou dobu strávit třeba na nějaký stáži, aby tam chvilku pobyl. A to je otázka … protože mezitím jsou prázdniny, ale myslím si, že by to šlo. Taky to setkávání vedení a psycholog, nějaké občas schůzky, jak se tam má, co by potřeboval poradit, to mi přišlo, že se docela osvědčilo. A myslím si, že je klíčový postoj toho vedení. Jo, že některé školy přijmou psychologa, asi aby ho jen měli, ale když tomu sám ten ředitel nevěří , tak si myslím, že to na tý škole nemůže pořádně fungovat… nevím, asi může, když učitelé mají důvěru a s tím psychologem začnou spolupracovat, ale myslím si, že ten ředitel tomu může hodně pomoct.
T) Chtěla bys ještě něco doplnit k našemu rozhovoru?
ŠP4) Nevím, že jestli by šlo nějak, tomu kdo začíná zprostředkovat tyhle zkušenosti, což by mohla pomoct tahle diplomka, tu nejistotu a že to je třeba normální , že ze začátku třeba tolik konzultací není, že to trvá . tak tohle no, což by mohly ty setkávání tohleto umožnit.
T)jo, takové ujištění že spoustu věcí je normálních a že ta pozice školního psychologa je prostě těžká
ŠP4) jo, slyšela jsem od naší supervizorky, že vždycky inzerujou práce pro absolventy, ale že to vlastně není práce pro absolventy …

Rozhovor č. 5 - ŠP 5

T – tazatel
ŠP5 – dotazovaný školní psycholog

T) Důvody, které tě vedly k rozhodnutí stát se školním psychologem?
ŠP5) Byla to dost náhoda, neměla jsem v tom žádnej vyloženě záměr, nebyla to žádná touha nebo cíl, ale prostě jsem hledala práci a našla jsem inzerát tady v tý škole. Nebyla to Praha, zároveň to bylo blízko mého bydliště, zároveň tam psali že je to skvělé pracovní prostředí, skvělej kolektiv tak mě to trochu namotivovalo. A taky jsem věděla od kamarádek, že je to docela fajn, tak jsem to chtěla zkusit a taky se mi moc líbilo, že tam jsou letní prázdniny.
T) Když se ohlídneš za prvním rokem, jak si ho prožívala?
ŠP5) Pamatuju si nějaký zmatek nebo to, že jsem nerozuměla tomu systému, jak to všechno funguje, jak je to … a do dneška to nechápu … spolupráce s rodičema, OSPOD, vedení, děti, informovanost, co komu můžeš říkat, jakým způsobem to můžeš říkat. Já jsem o té pozici toho moc nevěděla, takže mi třeba trvalo, než mi došlo, že jsem spíš takový rozcestník, kterej má přeposílat ty děti na různé další pracoviště, měla jsem hodně pocit, že ty věci musím řešit já, ať už terapeuticky nebo diagnosticky to ne, to je mi jasný, že ne. Ale je pravda, že jsem si i nakoupila nějaké testy které jsem si představovala, že tam s těma dětma budu dělat, v životě jsem je nepoužila … ten první rok ten čas utíkal hrozně rychle, najednou bylo 8 hodin pracovní doby pryč a já jsem vůbec nechápala jak to uteklo , že jsem si toho brala i hodně než mi došlo, že musím zvolnit. Že jsem si brala třeba 5 dětí denně a to už bylo dost. To už bylo moc na tu osmihodinovku. Takže mi trvalo, než jsem se zorientovala v tom systému a v tom prostředí školním.
T) Přebírala jsi po někom to místo?
ŠP5) Ano. Po někom.
T) Měla jsi možnost se s ním setkat? Jak přistupoval ve smyslu podpory, předávání informací, jaké to pro tebe bylo?
ŠP5) Setkaly jsme se s tou psycholožkou, ona přijela vyloženě kvůli tomu našemu setkání a vlastně mi tak nějak řekla co a jak, ukázala mi svoje nějaké materiály, nějaké zápisy, do kterých jsem mohla nahlídnout. V podstatě mi ke každé třídě něco řekla jely jsme třídu po třídě a ke každé mi řekla, jak funguje a jestli je tam nějaký problém, nebo když tam byly nějaké výrazné děti, se kterýma pracovala… pamatuji si, že o nějaké holčičce řekla něco drsného. Tak mě informovala, kde je nějaká šikana a tak. A jak jsem se u toho cítila? Bylo to trošku zvláštní, že vlastně jsme najednou seděly v její pracovně, kde ona před tím pracovala a najednou jsem tam měla pracovat já, bylo zvláštní, to jak přišla do školy a se všema se zdravila, měla tam nějaké kontakty a já najednou jsme tam byla nová, tak jsem měla pocit, jestli mě budou taky takhle zdravit, bylo vidět, že byla oblíbená, že k ní děti měly důvěru, takže jestli tu laťku dokážu dosáhnout…
T) Co to předávání informací, bylo dostatečné?
ŠP5) Asi nějakým způsobem jo… mě ty informace vlastně stejně moc neřekly, já jsem tam nikoho neznala, neměla jsem žádný povědomý o tý škole, o těch třídách a najednou mi někdo říká něco o cizích lidech.. tak jsem si to napsala, ale stejně jsem pak začínala úplně od začátku, vlastně jsem se k tomu ani nijak nevracela k těm informacím. Měla jsem přístup k nějakým zápiskám, nikdy jsem se k tomu nevracela, že bych si pročítala co, kdy, kdo řekl. Určitě to byl vstřícný krok od ní i od vedení, že mi to domluvili, ale ten efekt bych neřekla byl nějak výrazný?
T) Napadá tě, co by pro tebe bylo lepší?
ŠP5) Možná… a to možná byla i moje chyba na, že jsem si to nezjišťovala, ale asi by mi pomohlo na začátku, kdybych věděla, do čeho jdu a jak to funguje. Že jsem všechno zjišťovala až v procesu, ale tak to je asi normální. Takovýto, jak často chodit do těch tříd, k čemu přizvat externistu … ale to jsou věci, které se člověk naučí praxí.
Ve škole, když jsme měli předmět pedagogická psychologie, tak mě to nezajímalo, nikdy jsem to dělat nechtěla, tak jsem se o tom moc nezajímala.
T) A ten pocit, že to místo přebíráš po někom, kdo je zavedený… jaké to bylo?
ŠP5) No rozhodně jsem si asi ne úplně v tu chvíli ale teďka si uvědomuju, jak to bylo snazší, že tam ten psycholog byl, oni se tam docela střídají třeba po dvou letech, ona byla třeba čtvrtá psycholožka a jsou tu na to zvyklí, jak učitelé tak děti jsou zvyklí pracovat s psychologem nebo že tam nějakej je, takže to určitě bylo super, protože kdyby to byla nová pozice, tak by to bylo mnohem horší budování důvěry, ohledně informování všech, co tam ten psycholog vlastně dělá a jak tam funguje , takže v tom to bylo určitě hodně pozitivní. A já jsem si ten systém vlastně dělala sama, já jsem vůbec nevěděla, jakým systémem ona fungovala. Samozřejmě jsem se pak setkávala s tím „no ona to dělala takhle“ nebo příklad, jakým způsobem informovat učitele, že si je bereš ze svých hodin. Já jsem automaticky brala to, že se domluvím s tím dítětem a to dítě se domluví s tím učitelem, třeba to starší, ale ona to dělala tak, že každýho učitele

informovala. Pak se třeba stávalo „vy jste mi to neřekla“ a tak. Občas jsem se samozřejmě setkala s tím, že Lenka tohle, Lenka támhleto…

T) Vnímala si očekávání, nároky podporu ze strany vedení, kolegů. Jakým způsobem jsi se s tím vyrovnávala, co ti chybělo, co bys potřebovala?

ŠP5) Já jsem vnímala, že oni jsou … já jsem byla až překvapená, jak mi řekli, tady máš kancl, tady si to okoukej, kdybys něco potřebovala tak řekni, v klidu se rozkoukej a kdybys něco potřebovala, tak řekni, ono se to sama ta práce přijde. A já jsem nevěděla, jak dlouho si to rozkoukávání představujou, ale po dvou dnech jsem v podstatě měla první nějakou práci, že už tam nějaké děti naběhly. A mě to přišlo normální, ale oni pak ocenili, že to bylo rychlá, takže mi došlo, že to proběhlo docela samovolně a do dneška a i vždycky jsem v nich vnímala podporu ve vedení. A kolegové… tak někdo, takový ty preventisti a výchovnej poradce s těma ta práce je samozřejmě užší i v rámci toho, že jsou to třeba učitelé a tak. Jsou třeba učitelé, kteří mě za celou dobu neoslovili ani s dotazem, samozřejmě, nějak si to dělaj sami nebo nepotřebuju. Až na jeden případ jsem nepocítila vyloženě nechuť spolupracovat.

Pamatuju si z pohovoru, kdy se mě ptali, jakým způsobem jsem loajální vůči škole, když po mě rodiče něco chtěj, ve smyslu hájit zájmy školy proti rodičům, tak to si pamatuju, že mě zarazilo a říkala jsem si, co z toho bude, ale nakonec asi nic..

Já si tam jedu dost … to asi každej psycholog ale… jako že si jedeš dost na svým písečku a moc se do těch systémových věcí, nebo já osobně se do nich nezapojuju, ale na druhou stranu v, že kdyby něco, tak mě budou poslouchat nebo že mě vyslyšej, že mě berou vážně. Já nejsem moc rejpal, šťoural.

T) A napadá tě něco, co by ti chybělo?

ŠP5) Nic mě nenapadá.. jako když jsem přišla se zavedením skupin nebo filmovým kroužkem, tak mě vždycky podpořej. Že bych se musela prodírat nějakým klestím, to vlastně ne. Jediný, co jsme si museli vysvětli, ale taky, vysvětlili jsme si to a v pohodě, byly nějaký výchovný komise, u kterých mě oni chtěli. U toho jsem byla jednou, bylo to nepříjemný a vlastně jsem ani nevěděla, že tam nemám bejt. Oni mě přizvali, já jsem tam byla, pak jsem se o tom bavila s Anetou a ona mi řekla, že na tyhle věci nechodí, že tam ani chodit nebude, že tam psycholog nemá co dělat. Tak mi došlo, že tohle asi mohli vědět z předchozích zkušeností, tak jsem jim pak řekla, že tam chodit nebudu a v pohodě.

T) Profesní identita, co pro tebe znamená, statické dynamické, jak se proměnila?

ŠP5) Myslím, že jsem se v té roli našla víc, než jsem očekávala. Že jsem na začátku netušila, jak moc mi to sedne. Představovala jsem si pod tou prací něco jinýho. Možná je to tou svobodou, kterou mám, takže si to dost přizpůsobuju.

Vnímám se jako člověk, který se absolutně nesnaží o nějakou formální autoritu v tý škole a zároveň je někdo, na koho se ty děti mohou obrátit, v koho mají důvěru a zároveň jim může poskytnout … cítím se být hodně na úrovni těch dětí, ve smyslu rovný s rovným, že po nich nevyžaduju nějakou kázeň, kterou po nich vyžadujou učitelem. Zároveň oplývám nějakým moudrem dospělýho. Někdy si připadám, jako jeden z nich, kterej už má ale ty zkušenosti, má ten náhled na svět širší a dalekosáhlejší v něčem i když v něčem samozřejmě možná omezenější. To je to, co jim můžu nabídnout.

Vyvíjí se to v tom, že se v tom víc usazuju.to znamená, že jsem ve více věcech jistější to znamená možná i víc uvolněnější, protože čím víc to dělám, tím víc mi dochází, že ten člověk u toho může být hodně sám sebou. I s nějakou to jistotou větší a praxí, která je získávaná, tak to se i projevuje v těch rozhovorech s dětma. no určitě se to projevuje v práci s kolektivem nebo celou třídou.

Určitě, když jsem na začátku přišla, za jsem byla takový kuřátko, člověk se rozkoukává, bojí se. Pořád je co se učit, jsou sféry, ve kterých se neumím vůbec pohybovat…

T) Jak si se na začátku v této roli cítila, lidsky odborně připravená?

ŠP5) Odborně připravená jsem si teda nepřipadala, zároveň jsem si uvědomovala, že každej vystuduje psychologii, je to jednoobor a potom se profiluješ tím, kam nastoupíš, takže tohle sebevědomí jsem tam neměla. Ale fakt mi chyběly nějaký znalosti o tom systému, jak to funguje. S tím ospodem, PPP, jak to do sebe zapadá, jak to spolupracuje, na koho se v jakým případě obrátit, takže v tomhle případě jsem měla totální maglajz.

T) Co ti pomohlo se v tom orientovat?

ŠP5) Postupně asi, samozřejmě jsme měla možnost nějaký literatury, je tam nějaká Metodika školního psychologa k tomu grantu, tam jsou asi 4 knížky, tak to jsem otevřela, ale nechtělo se mi tím prohrabat, takže jsem se to postupně učila tím, že jsem se ptala těch kolegů když se něco řešilo. Ono hodně tyhle věci řeší ten výchovný poradce, jako třeba ospod nebo IVP. To je fakt, že je třeba rozdíl mezi tím, co dělala ta psycholožka přede mnou a co já vůbec nedělám je, že ona dělala nějaké nácviky s dětma které mají třeba ADHD nebo paměťový nebo pozorností, to mi přijde úplně zbytečný, to si můžou dělat doma s rodičema, je fakt že to po mě chtěli .. některé děti mají v tom IVP, že mají mít intervenci s psychologem, povinnou vzhledem k tomu ADHD třeba a ona to dělala tak, že s nima dělala tyhle nácviky. No a já s nima tyhle nácviky nedělám ale spíš s ním o tom mluvím, jestli mu to dělá nějaký potíže, jak to vnímá atd.

A lidsky… to nějak … asi jo, i když samozřejmě vnímám, že každým rokem se člověk učí a každým rokem si připadám připravenější a připravenější, ale myslím si, že nějak zralá jsem na to byla.
K té podpoře taky určitě patří, že mi platěj nějaký kurzy, supervizi
T) Co je podle tebe důležitý, aby se začínající psycholog mohl kvalitně rozvíjet. Jakou roli v tom hraje kvalita s kolegy, vedení?
ŠP5) Supervize, možnost, fakt jako prostor pro diskusi s vedením, nebo s těma dalšíma poradenskejma lidma, který mi budou pomáhat se zorientovat. A otevřenost k tomu, že začínající psycholog tohle neví, nějakou trpělivost, podporu těch vztahů s těma kolegama a vedením, pokud někdo to nebude brát nebo bude pocit, že ten člověk musí všechno umět, tak si tam budeš připadat jako debil a bude to na hovno, bude to stres nebude tě to bavit. Ty vztahy jsou určitě hrozně důležitý, určitě hrozně moc. I co se týká peněz. Psycholog si může jinde vydělávat víc peněz, než ve škole, ale co mě tam třeba drží na tý škole, že vnímám tu podporu, že vnímám ten zájem školy o děti a to mě baví. a i když nastanou nějaký techtlemechtle mezi učitelema , že někdo nemá rád někoho, tak mi to nepřijde, že by to bylo nějak extrémní nebo jsem do toho nepronikla, ale že ty vztahy jsou podporující vzájemně. Že je tam dobrej kolektiv. Důležitá je dobrá pracovna, dobrý prostředí.
T) A tu máš?
ŠP5) No tak ze 70%. protože to sdílím s učitelkou, jako kabinet, která tam sice nesedí, ale někdy tam chodí si pro věci a je to prostě rušivý. Mě to sere, když tam přijde a tam sedí to dítě. A ještě ke všemu ta pracovna je, že musíš projít skrz třídu, srze počítačovou pracovny, kde se často učí, takže samozřejmě pro spoustu dětem je to nepříjemný, takže to je taky na prd.
T) To mi přijde důležitý point.
ŠP5) Ona se chystá přestavba školy, takže to pak zohledněj, psala jsem jim to. Ale bůhví za jak dlouho.
T) Ještě něco tě napadá z začínajícím psychologům?
ŠP5) Je určitě dobrý mít připravenou síť kontaktů, kam můžeš posílat lidi, z okolí psychiatr nebo klinický psychologové, kterých je samozřejmě málo.
T) Co bys ocenila o hodnotila negativně, co se týká spolupráce. Případně návrhy na zlepšení?
ŠP5) Dost oceňuju, že si zvykli na to, že za nima nemusím chodit a já si s nima domlouvat, že to dítě přijde, že se s tím dítětem domluví, že to dítě je poprosí. To mi dost ulehčuje práci, že to nemusím vyjednávat s každým učitelem zvlášť.
Určitě pozitivně oceňuji, že ten náš vztah se postupně času stal důvěryhodný, že ta důvěra se prohlubuje, nějak cítím od těch učitelů, že se náš vtah prohlubuje. Od učitelů i vedení cítím, že mi věří v tom, co dělám, že vědí, že to dělám, jak nejlíp umím. Vážím si toho, že nehlídají mojí pracovní dobu, že si přijdu v tolik a tolik, že v tomhle tam mám docela svobodu, nějak doufám, že tušej, že dělám, to co musím a potřebuju, že mě prostě nekontrolujou to je pro mě hodně důležitý.
T) Návrhy na zlepšení k pozici nebo směrem ke kolegům?
ŠP5) Lepší pracovna, možná nějaké ucelenější jednání – třeba k řešení problémů, třeba jako šikana nebo tak. Párkrát se mi staly nějaký přešlapy, kdy vedení jednalo rychleji než. Mělo a pak z toho byly docela průšvihy. Chtěli to vyřešit rychle a pak z toho byl průšvih. Rodiče se ozvali, že to bylo špatně, chtěli to dát k soudu a tak. Ale to se tak moc asi netýká mě. Víc b se mi líbilo víc peněz.
Dost by se mi líbilo, kdyby měli učitelé povinnou supervizi, nebo kdyby je k tomu. Mohlo vedení víc motivovat. Jako mají tam možnost, dojíždí k nám nějaká supervizorka z Prahy, kterou jsem domluvila. Tak ti, co tam choděj jsou s ní spokojení, ale ti, co tam chodit nechtěj, tak tam prostě chodit nebudou, ačkoliv jsou to ti učitelé, který mají v těch třídách největší problém. Myslím si, že by bylo dobrý, aby ta pozice ŠP nebyl jen o tom, že řešíš, nebo já jsem ten pocit měla, že tam řešíš jen konkrétní problémy těch dětí nebo tříd, ale že vlastně ten psycholog je člověk v tý škole, kterej by tam měl vnášet tu osvětu duševního zdraví a vůbec tý desktimatizace duševních onemocnění, péče o duši, takže to by měla být jedna z těch rolí, které by tam měl dělat. Takový plošnější efekt, ve smyslu i vzdělávání. Třeba se snažím každý měsíc, je tam nástěnka, každý měsíc je tam nějaké téma, třeba co je to deprese, takový jednoduchý, ale došlo mi to až na nějaké semináři, že já jsem tam ten, kdo by mohl normalizovat ty věci plošně . plus nějak zaštíťovat nějakou rovnost genderu, dbát na to, aby třeba bylo i něco zanesené ve školním řádu. Takže i tyhle obecnější věci mohou do tý role patřit.
T) Chtěl bys na téhle pozici zůstat?
ŠP5) Ano, ale vyhovuje mi to na tenhle zkrácený úvazek. Nechtěla bych ho rozšiřovat.
T) Chtěla byste něco dodat?
ŠP5) Uvědomuji si, jak tu pracuji, že je ta pozice hrozně potřeba. A přemýšlela jsem, jak by asi vypadala ta škola, kam jsem chodila já, kdybychom tam nějakého měli. že to je hrozně důležitý, že nechápu jak to, že to dřív vůbec nebylo. Taky že by bylo skvělý, kdyby tam byli třeba dva, každej na poloviční úvazek. Protože na celej je to hrozně vyčerpávající a že by se tam dva určitě uživili nebo kdyby tam byli dva na půl, tak spolu můžou dělat i programy a tak. Že takhle jsem tam na to dost sama. Jsou tam lidi, na který se samozřejmě můžu obrátit, ty preventisti, výchovný poradce, ale je to složitý i v tom, že oni jsou i

učitelé, takže mají svůj rozvrh, takže já když chci ve třídě dělat nějaký program já jako sama psycholog a pak tam ten učitel třeba sedí, ale utáhnout těch 30 dětí je náročný. Takže to by byl hezkej rozvoj spolupráce, kdyby to šlo udělat takhle.

Rozhovor č. 6 - ŠP 6

T – Tazatel
ŠP 6 – dotazovaný školní psycholog

J) Důvody, které tě vedly k tomu stát se školním psychologem?
T) Ty byly částečně pragmatický, že jsem věděla v době, kdy jsem končila školu, že míst školní psychologie, že jich je hodně a zároveň tím, že jsem měla hodně zkušeností s prací s dětem, tak jsem si říkala, že bych to mohla mít jako nějakou výhodu a vlastně mě to i bavilo, se tím v rámci školy zabývat. Přišlo mi, že třeba v rámci kliniky tam byl takový přetlak , tak jsem si řekla, že půjdu do tohohle, nelákala mě úplně atestatce a to všechno co to obnáší, tak jsem si řekla, že je to taková dobrá pozice pro začátek s nějakou jistotou, prázdninama a něčím, co bych mohla zvládnout. Takže v rámci posledního ročníku jsem objížděla základky po pracovních pohovorech a tak.
J) Jak si prožívala ten první rok?
T) Teď jsem si vybavila, že v rámci toho prvního roku jsem byla hodně úzkostná, třeba hned v tom prvním pololetí jsem měla takový dojem, že každý den se může stát úplně cokoliv, že když jedu do tý práce, že nevim, co mě čeká. Ještě jak jsem se trošku snažila zorientovat v těch vztazích co tam jsou mezi kolegema, kteří učitelé se jak chovají a podobně a co očekávají, tak jsem byla vlastně dost ve stresu z toho a vlastně v rámci tý práce, když jsem tam už pak v tý škole byla, tak to nějak plynulo v pohodě, ale zároveň mi přišlo, že bylo náročný to široký spektrum všech možných potíží, kterýma se člověk potká a vlastně se s nima potká poprvé. Úplně poprvé v životě řeší všechno možný a zároveň je tam ten tlak z hlediska pedagogů, že ty to máš vědět. Takže vlastně i když tam byla velká podpora z mýho pohledu, nebo nadstandartní oproti třeba jiným školám, tak to mám spojené s velkou úzkostí a stresem.
Přijde mi, že mi hodně dlouho trvalo, než jsem si získala důvěru kolegů, že v rámci toho učitelskýho povolání na to člověk potřebuje rok nebo dva, aby ho začali brát vážně a možná že to je asi specifický pro tu školu nebo si to tak vykládám, že mi přišlo, že fakt musím postupně, přesvědčit je o tom, že když jsem na náslechu v hodině, tak nekoukám jenom na to abych je kritizovala, ale že jsem tam kvůli těm dětem a podobně. Takže postupně si získávali důvěru, ale bylo to hodně dlouhej proces.
J) A tohle místo si po někom přebírala?
T) Jo, přebírala jsem to po psycholožce, která tam před tím byla a před ním tam vlastně ještě byla jiná psycholožka, takže ta pozice má nějakou tradici a nějak se to tam vyvíjelo delší dobu.
J) Měla si možnost se s tou psycholožkou setkat, jak probíhalo předávání informací, bylo to dostatečné, jak ti v tom bylo?
T) Tahle část mi přišla skvělá, protože jsem měla domluvu i s ředitelem, který chtěl, abych tam s ní ještě pár dní strávila v červu, než bude odcházet, abych jí fakt seděla za zadkem a koukala na její práci, takže jsem trávili hodně času buď tím, že mi prostě jela jedno dítě po druhém, vyznačila mi v každé třídě děti, který bych měla nějak monitorovat nebo jejichž jména bych měla vědět z nějakých důvodů, ať už, že s nima pracovala ona nebo prostě… jsou ve spec.ped. péči, i je se mnou probírala, předala mi dokumentaci svojí, ke které mám přístup a pak mě vysloveně vzala k nějaké její konzultaci, to bylo ve stylu „hele tady s Aničkou jsem teď pracovala půl roku, Aničko představuju ti novou paní psycholožku, v září se ti ozve jestli ještě potřebuješ se setkávat nebo ne“, takhle to pak probíhalo i s nějakýma rodičema , tak to mi přišlo moc fajn.
Bylo to dostatečný, nechala mi i spoustu materiálů k pracím se třídama, s kolektivama , k individuální práci, takže jsem si fakt mohla jako prohrabat co ona tam už udělala, co mohu zapojit já a udělat si trochu nějaký plán.
Myslím, že to bylo tím, že ona už věděla delší dobu, že. Bude odcházet, tak jsme si to i rozplánovali s tím vedením, aby se to takhle stihlo.
J) Vnímala si nějaké očekávání, nároky, podporu ze strany kolegů, vedení, jak si se tím vyrovnávala, co ti pomáhalo, co ti případně chybělo?
T) Když vezmu tu podporu, tak ze strany vedení mi přijde, že je dobrá v tom, že ředitel je součástí týmu školního poradenského pracoviště, takže tam jsou ty schůzky zavedený, nebo už byly zavedený, jednou týdně, kdy se celý ten tým potká a zároveň v tý době tam byly dvě speciální pedagožky a výchovná poradkyně, která tam mě jako hodně radila v těch konkrétních kazuistikách, takže jsem se s tím mohla na ní obracet, takže z tohodle pohledu to, že vedení bere vážně, že je tam nějaký školní psycholog a má práv například si brát děcka z hodin, což taky nemusí být obvyklý, tak to mi přišlo, že jako platí. I to, že mi řekli, že můžu jezdit na výcviky, nenahrazovat si to, že mi to sice neproplatí, ale vzdělávání, že se podporuje, tak to mi přišlo skvělý. Nebo když si najdu nějaký kurz, který souvisí se zaměstnáváním, tak že mi ho proplatí a nechají mi na něj volno, tak to bylo super. Co se týká týmu, tak ten se v průběhu času hodně proměnil, ale na začátku tam byly dvě speciální pedagožky, z nichž jedna nastupovala zároveň se mnou a ta druhá nás hodně zaučovala v takových těch organizačních věcech, i vlastně z hlediska toho, co

v jakým ročníku můžeme čekat. Co se týká kolegů učitelů, ztak tam to bylo velmi různý. Že u některých bych to opravdu pojmenovala jako silnou nevraživost, ve smyslu, že jsme možná schopni se domluvit, ale neberou vážně co jim říkám a nebo si o tom myslí svoje

J) A to se týká tebe osobně nebo té pozice?

T) Té pozice, může to být i kombinace, ale myslím si, že i mě osobně v tom smyslu, že jsem mladá a třeba jsem se setkala s tim „já jsem 30 let v praxi a tobě ještě není ani třicet, to tys ještě nebyla ani na světě“, například. A pak tam byla skupina lidí, kteří se mnou hned od začátku spolupracovali nebo že mě pozvali do tříd a s většinou to bylo takový postupný oťukávání, že byli v pohodě s tím, když si řeknu, že tam potřebuju jít nebo si potřebuju vzít nějaký dítě, ale nebyla tam úplně nějaká úzká spolupráce . Ale jako nesetkala jsem se s tím, že by mě třeba někdo odmítl vpustit do třídy nebo že by mi vysloveně házel klacky pod nohy, to ne.

J) A tole se časem teda taky nějak vyvíjí?

T) Ten můj nejbližší tým se vlastně hodně proměnil, že nás vlastně přibylo během těch dalších dvou let, takže teďka to vypadá trošku jinak, ale i ta domluva mezi náma i tim, že nás je víc a podobně a s těma kolegama učitelema si myslím , že je to spíš na takových těch individuálních vztazích, že někdy se tam ten vztah prohloubil, že to je takový přátelštější, u některých se to nezměnilo vůbec, nemůžu říct uplně obecně. Ale můžu říct že po těch dvou, třech letech mě ten pedagogický sbor bere jako součást .

J) Co ti třeba chybělo, chtěla bys jinak?

T) Otázka mlčenlivosti, kterou. Mám pocit, že ti učitelé ne vždy uplně respektujou nebo to jako na oko respektujou, ale tahaj tak podprahově nějaký signály, že mám pocit, že když mluvím s někým z jejich třídy, tak mají poct, že se jich to může týkat a že by to měli vědět. A někdy je to pravda a někdy uplně ne. Tak to je třeba něco, s čím bojuju, v tom bych ocenila větší respekt od učitelů v tom, že bych správně neměla vůbec sdělovat, že jejich dítě je třeba u mě a že by tohle neměli řešit. Chybí mi vlastní místnost pořádná. Máme kabinet hromadnej, pak máme konzultační místnost psychologa, ale to je vysloveně místnost ze který jdou dveře na půdu, ve který se dá větrat , ale je to vlastně místnost bez oken malá , hezky uzpůsobená nebo v rámci možností , tak jak to nejlíp může vypadat, ale to je něco, co mi chybí . Protože škola nemá dostatek prostoru. A zároveň to, že jsem v kabinetu s dalšíma x lidma a fakt si tam sedíme za krkem což možná zní jako banalita, ale dost to člověka omezuje. V tý konzultačce jsem s nima už sama, ale prvokontakt může být náročný tam zaklepat, než když jsem tam sama. To je to, co bych ocenila hodně a myslím, že by mi to i zlepšilo kvalitu práce a nebyla bych tak zahlcená. Protože přeci jen jako vlastně nechtěně si vyslechnu i hodně rozhovorů, který se mě netýkaj, nejsou mlčenlivý, ale pak odcházím s hlavou jako škeble.

J) Jak si s vyrovnávala s nevraživostí, negativním přístupem …?

T) V tomhle mi hodně pomohl tehdejší tým, výchovná poradkyně, která tam už byla dlouhou dobu, že mě v tom uklidnila nebo mi legitimizovala ten postup, jakej jsem zvolila, to co mi pak strašně pomohlo bylo, že jsem začala chodit na supervize školních psychologů, kde se nás setkává 4-5 a se supervizorkou, která má zkušenosti ze školství , že jsme si tak navzájem mohly říct, jak kdo to tam vnímá, co je norma a podpořit se v tom psychologickym pohledu, kterej tam přeci jen v něčem může chybět, protože čistě psychologicky se s někým poradit v tý škole vlastně nebyla možnost, jakože výchovná poradkyně měla hrozně moc zkušeností, ale nebyla to taková ta čistě psychologická. Takže si myslím, že je to o tom sdílet to s lidma nebo s kamarádkama psycholožkama na jiných školách a nebo v rámci tý supervize.

Možná mi ještě přeci jen nějaká jasnější metodika, ona existuje metodika pro práci školního psychologa nebo materiály ze školy, jak by to mělo vypadat, ale přeci jen každá škola je jiná a jinak zavedená, tak sice mám pocit, že to vedení mi dalo hodně prostoru, jako důvěru ve smyslu, že budu dělat svojí práci, ale přeci jen je to takovýto .. do tohodle moc nevidíme, dělejte to, jak umíte, ale takovýto očekávání, co všechno budu řešit, co už budu odesílat jinam, jak tuhle práci mám dělat přesně atd. tak to mi tam asi chybělo. Což je logický, protože jsem tam asi byla sama psycholožka na 50 učitelů.

J) Napadá tě takhle zpětně, jak by se tomu dalo zabránit nebo to změnit?

T) Já si myslím, že kromě toho, že jsem si studovala co jsem kde našla, volala jsem si o tom s dalšíma kolegyněmi nebo na facebookový stránce školních psychologů sdílela nápady, tak nevím, co by dělala jinak.

J) Co pro tebe znamená profesní identita? Statické, dynamické, proměňovala se nějak?

T) Můžu to vzít z několika stran .. přemýšlím nad zvířetem, které by to vystihovalo a napadá mě chameleon, kterej se musí strašně rychle přizpůsobovat tomu prostředí a tomu a tomu co se zrovna děje, protože mám pocit, že v nestřežené chvíli může přijít cokoliv. Zároveň, a to mi přijde taky zajímavej aspekt, že já jsem vlastně pořád v běhu nebo jsem si uvědomila, že na začátku jsem byla pořád hodně v běhu, což nevím, jestli spadá do profesní identity, ale takovýto, že mám třičtvrtě hodiny konzultaci a přestávku mám na to, abych si domluvila další věci a běhám po škole, že jsem vlastně furt k dispozici, tak to mi přijde taková stinná stránka týhle profese. Někdo to má možná nastavený tak, že sedí v kanceláři a čeká na zaklepání, u nás to tak uplně nefunguje. No ale jinak jako součást profesní identity vnímám

schopnost se přizpůsobit, rychle jednat, být k dispozici, vědět, když ostatní neví a být taková otevřená a milá . Takhle jsem si to vytvořila na začátku a pak jsem od toho musela začít ustupovat, protože jsem zjistila, že si přeci jen musím nastavovat nějaké hranice jako psycholog tam nejsem pro učitele, jestliže mám být součást jejich týmu a kolegyně , že si můžu dovolit na ně být třeba nepříjemná, ale tyhle charakteristiky pro mě byly na začátku takovou hlavní představou . A jestli je to statický nebo dynamický, tak bych tomu řekla spíš dynamický, ale nevím , jakýma slovama bych to popsala.

J) Jak se to tedy vyvíjelo?

T) Třeba v tom, jak jsem si hledala tu hranici, co ještě řeší školní psycholog a co už neřeší. Že nejdřív jsem si připadala jako takový ten obvoďák kterej odesílá … je to v různých vlnách… někdy s připadá jako obvoďák, který odesílá na jiný kontakty, pak jsem mám zas takovou vlnu nebo fázi, kdy do toho hlubšího řešení jdu víc a je to víc terapeutická práce jindy je to víc o tom, že podporuju učitele v nějákym ráznym řešení vůči rodiči, i když to je možná otázka na to přizpůsobování. Že jak sem se hledala , co ten školní psycholog má dělat a vedení tady k tomu nemělo jasný stanovisko, jak dlouhá má ta práce bejt, ale spíš třeba ve stylu „mluvte s těma lidma, to je vaše práce“ , tak se u mě proměňovala ta představa, jestli jsem spíš rozcestník nebo jestli ten, kdo má fakt řešit sebepoškozování . Nevím jestli odpovídám na otázku.

Možná ještě s tím mít osobnostním nastavením jestě souvisí to, že jsem měla hlavně na začátku pocit, že si tu práci musím obhájit a ukázat, že je fat důležitá a že jsem v tom dobrá nebo tam byla nějak větší míra stresu i tendence každýmu vyhovět na každou zakázku skočit, pokud mě někdo požádá o pomoc. Teď se to změnilo v tom, že si dovolim říct, hele já teď tady v tý situaci nevím, jsem úplně bezradná, pojďme si sednout a vymyslet, co nás napadá, sepíšeme si to a pak třeba vymyslíme, jaké to může mít řešení. Třeba s učitelem jsem to teď udělala, tak v tom je teď rozdíl, ale to se týká možná mýho osobního, než profesní identity . Ale souvisí to s tím, že nejsem vždycky každýmu k dispozici nevím vždycky na všechno odpověď.

J) Cítila ses odborně a lidsky připravená? Změnilo se ke dnešnímu dni něco?

T) Já mám pocit, že po lidské stránce, to je vlastně kombinace odborného a lidského, že mě nejvíc ovlivnil výcvik, že vlastně kdybych neprocházela tím terapeutickým výcvikem, který k tomu běžel paralelně a běží tak bych se v tom víc utápěla a víc bych se nechávala strhnout tou vlnou co po mě chtějí ostatní, že teďka mi to víc umožnilo si víc aktualizovat, co vlastně chci já nebo co je tam důležitý dělat a tak. Odborně vyzbrojená, jako papírově, studijně jo, myslím si, že ze školy by toho bylo potřeba umět víc, to jo, ať už v rámci nějakých praxí nebo jako zkušenosti s nějakýma skupinama a problémama se kterýma se člověk setká, a to co si myslím, že teď se mi ještě daří po odborný stránce, že díky tomu, že už tam jsem třetí rok, tak víc vytvářim nějakou síť odborníků. Že to je něco, na čem kontinuleně pracuji už od začátku a být víc zasíťovaná, ospodu, pomáhajících organizaci, klinických psychologů, jako mít víc představu, kdo kde jak pracuje, jaký tam jsou možnosti, kapacity a koho tam můžu odeslat. Tak to mi přijde jako největší benefit. Toho, že jsem se tomu věnovala, že to mám k dispozici. (22“38)

J) Co je podle tebe důležité, aby se kvalitní ŠP mohl kvalitně profesně rozvíjet? Jakou roli v tom hraje kvalita vztahu s kolegama?

T) Aby měl možnost se vzdělávat. Nebo teďka když budu uplně konkrétní, zažila jsem třeba na pohovoru na jiných školách než na té, kterou jsem si vybrala, že mi bylo řečeno, že pokud bych chtěla jezdit na nějaké kurzy, tak si na to mám brát dovolenou a že není žádoucí, abych čas netrávila ve škole, ale na nějakých kurzech. Pro mě je tohle naprosto klíčový, jednak abych si snížila tu úzkost z práce, abych se mohla postavit víc sama za sebe a práci kterou dělám, a jinak i v tom, abych něco uměla, tak to mi přijde takový klíčový i jestli to vedení podporuje nebo nepodporuje, za mě hodně důležité. Supervize mi přijdou skvělý, to jsem taky ráda, že mi proplácí a pomůžou. A vztahy s kolegama.. já mám někdy pocit, že ve chvíli, kdy mám dobré vztahy s kolegama, který mě uznávaj, že pomůžu dobrým učitelkám být ještě lepšíma a učitelky, které mají víc ty zavřené dveře, pomyslně, i když teoreticky mě tam pustí, tak u kterých by z mého pohledu bylo potřeba víc věcí měnit, tak tam nemam tu možnost. Takže z tohodle pohledu mám pocit, že nutně potřebuju nějaké vztahy s kolegama mít dobrý. Ale z hlediska profesního rozvoje jo, logicky jo.

Přijde mi dobré, že i jak je nás tam víc v tom týmu i ta spolupráce se speciálníma pedagogama a výchovným poradcem, že můžeme sdílet a nějak se v tom obohacovat, na druhou stranu mám někdy dojem, že se tím zacyklíme v nějakym řešení a nemáme ten nadhled. Ale obecně mi přijde, že spolupráce, to že to s někým sdílím nebo že se ba to kouknu z pohledu speciálně-pedagogickýho , tak to mi přijde užitečný.

J) Co bys hodnotila negativně, co bys ocenila na spolupráci s kolegama? Návrhy na zlepšení?

T) To, co bych ocenila, na naší škole se dává týmové spolupráci dává velký důraz, že je zvykem, že se učitelé potkávají i hodně mezi sebou v rámci ročníku a spolupracují. To co mi přijde vzhledem k vedení, tak si pořád myslím, že je to v lecčem nadstandartní, že to že se můžu každý týden vidět s ředitelem a probírat s ním nějaké věci a otevřeně s ním probírat, jestli je to na ospod nebo není na ospod nebo tak, tak

to je něco co bych určitě ocenila. To že jsou u nás zavedený a běžný náslechy a hospitace v hodinách a potom nějaký rozbor, zase obecně, ne s každým to tak funguje, tak to mi přijde, že je taky skvělý v rámci toho klimatu školy. To, co já bych víc potřebovala je brát tu pozici školního psychologa víc vážně, někdy mám dojem, že se to tam zahrnuje, ale stejně si to musím znova a znova vydobývat. Ale to je spíš z hlediska nějaké atmosféry nebo klimatu nebo politiky školy. Teoreticky ve školním vzdělávacím plánu to je, ale nemám pocit, že by to vždycky fungovala, ale už t možná ztroskotalo na těch konkrétních lidech. Návrhy na zlepšení.. co se týk spolupráce.. to je zase asi na mě, abych si to zařídila .. mít čas na konzultaci s učitelema ne jen mezi dveřma nebo na chodbách, že to je něco, co je tam zvykem, že učitelé jsou hrozně v letu, někdy nestíhají, někdy je to možná spíš póza, někdy je to reálný, že běží. To co myslím, že by pomohlo je na to mít víc času a větší klid a zavést, že jsou třeba běžné konzultace s učitelema, kdy já si s nima můžu sednout a třeba to mít i vypočítaný jako hodiny přímý práce.. to ne vždy můžou, když třeba s nima řešim jejich třídu nebo dítě. Tak to si myslím, že by mi pomohlo a ulevilo, protože takhle si myslím, že jsem v situaci, kdy … no tu přímou práci mám x konzultací s dětma nebo rodičema plus neomezené množství práce a času , které strávím s učitelema nějakýma drobnýma rozhovorama a přijde mi, že to součástí práce, která by ideálně v tom školství měla bejt započítaná a hodnocená, i třeba pro ně. Oni to fakt někdy mohou vnímat jako čas navíc, který tráví odpoledne.

Přemýšlím i na nějakýma teambuildigama, ale mám někdy pocit, že jak se vídáme furt, tak že někdy potřebuju i osobně někdy od nich odpočinout nebo oni od sebe navzájem, než že bychom trávili nějaký čas ještě mimo. Ale myslím si, že kdyby přibylo víc čas na nějakou zábavu a ne neustálí řešení něčeho, tak by to pomohlo i klimatu na pracovišti. Ale nemyslím si, že by to bylo nějaké hrozné, to ne, ale já bych to třeba ocenila.

J) Cheš v téhle práci zůstat?

T) Ne dlouhodobě, jako do konce školního roku jo, další školní rok s největší pravděpodobností taky zahájim , ale mám pocit, že tam je takový velký tlak a i když je tam spoustu věci, co funguje, tak prostě si nemyslím, že bych tom vydržela celý život, že to je i enormí počet lidí, se kterýma je člověk v nějakém kontaktu, vztahu , se kterýma komunikuje.. já třeba když někdy přijdu domu, tak si spočítám na prstech s kolika lidí jsem mluvila, tak je jich třeba 50, i když je to jen pár slov o pozdravu nebo tak , takže z toho důvodu si myslím, že mě to vyčerpává a třeba mi to snižuje nevim … počet řasu, který jsem s kamarádama nebo mimo, protože poté , co jsem celý den ve škole, tak třeba nemám chuť se s nikým vidět. A ve chvíli, kdy má člověk třeba i pauzu na oběd a ještě ji stráví v jídelně, kde je řev. A tady to je něco, co taky chybí těm učitelům, který jsou nasáčkovaný v kabinetech hromadně a nemají tam ani chvilku klidu nebo ticha, že tě nikdo neotravuje. A to si myslím, že mě z toho školství brzo vyžene.

J) Přeješ si ještě něco doplnit?

T) Co mi přijde fajn, že už jsem několikátá v pořadí na škole, tak už je nějak zvykem, že ten psycholog tam je, tak to pro děcka není takové stigma tam za mnou chodit. Pro některé pořád jo, ale přijde mi fajn, že se s náma potkávaj postupně od první třídy a je to takový přirozený, jít za psychologem se s něčím poradit.

Rozhovor č. 7 - ŠP 7

T- tazatel
ŠP 7 – dotazovaný školní psycholog

J) Důvody, které tě vedly k rozhodnutí stát se školním psychologem?
S) Pracovala jsem v poradně, tam mě to nebavilo ta práce, vyhořela jsem a v tom vyhoření jsem nebyla schopná najít nějakou jinou práci a tadyta se objevila, tak jsem to zkusila a vyšlo to. Zároveň Aneta s Klárkou mě trochu inspirovaly v té práci, že je to výzva, ale že kdybych si asi mohla vybrat. V tom vyčerpání mezi janýma pracema, tak bych asi do té školní psychologie nešla. vlastně to byla náhoda.
J) Když se zamyslíš nad prvním rokem, jak si ho prožívala?
S) První měsíc se to střídalo hodně, nějaké nadšení a nějaký smysl a zároveň občas tam byla hluchá místa, kdy jsem neměla co na práci, tak jsem si připadala taková zbytečná. Hodně velký hipe a potom velký propad. Tak to byly ty první měsíce. Za sebe jsem byla ráda, že mám dost dětí nebo cítila jsem dobrý pocit z toho, že mám dost dětí v té individuální praxi, ale potom mi chyběla ta práce s učitelema, nějaký kontakt. Nějaká důvěra ze strany učitelů. Že jsem cítila, že mi někteří důvěřují, ale většina ne. Že si to řešili po svém. Ke konci roku už to bylo v pohodě. Už jsem měla dobrý pocit, že tam patřím. Občas jsem si připadala, že tam nepatřím nebo že nejsem dostatečně využitá, že by se dalo dělat spoustu jiných věcí a čím dál víc jsem si uvědomovala, že někteří i třeba vedení nefunguje podle mých očekávání nebo vlastně jak by se dalo na té škole dělat víc věcí jinak a vedení t nijak nevidí. Nebo ty problémy dětí, které jsem řešila by se daly řešit jednoduše třena tři měsíce před tím, ale učitelé neměli třeba oporu v zástupkyní nebo řediteli nebo mě, v nikom.
A byly tam měsíce nějakého vyčerpání, kdy jsem bývala v práci hodně, že jsem se přetahovala ale naštěstí jsem si to zase uvědomila a nastavila jsem si nějak režim, že jsem se nechávala strhnout těma věcma ve škole.
J) Přebírala jsi tu pozici po někom nebo si začínala?
S) Já jsem to přebírala po kolegyni, která tam byla dva roky na poloviční úvazek a vlastně potom jsem zjistila, že ona tam víc nebyla než byla. Takže ona měla pár klientů ve své soukromé praxi, s pár učitelema byla v kontaktu, ale vlastně to moc nefungovalo. Třeba na druhý stupeň vůbec nechodila a že i potom děti v rámci těch individuláních terapií mí řekly, že rádi ke mně chodí, že tam vždycky jsem. Že se mu párkrát stalo, že tam ta psycholožka nebyla a ani se mu nijak neomluvila, když byli domluveni na tu schůzku. Takže nějak to tam bylo rozjeté, ale spíš tam nebyla než byla.
Ten první měsíc co jsem tam nastoupila v září, tak tam byla pár dní byla, ale potom zase nějak onemocněla a potom tam byla asi 5 dní a pak už ne.
J) Takže jaké bylo předávání informací?
S) Ty děti se kterýma měla pravidelné podpůrné terapie, tak s těma dětma mě seznámila a třeba jsme se viděli společně i s rodičema, tak s těma mě nějak seznámila a domluvili jsme se, že se ty děti mohou rozhodnout, jestli chtějí pokračovat nebo ne. Většina z nich souhlasila. Sepsala mi nějaké materiály o svých dětech, ale všechny zápisky si vzala a jen mi něco sepsala a potom jsem zjistila, že to nestihla dopsat , takže jsem si spíš zjišťovala sama … no sama.. hrozně mi pomohla metodička prevence, která mě k tomu zahrnula, do toho učitelského kolektivu, máme pravidelné schůzky každý týden , kdy se vidíme hodinu, takže ona mě s tím pomohla.
Bylo dobré, že jsem tam měla nějaké opěrné body v kalendáři, na co se zaměřit. Už jsem tam hned prvního října měla nějaké děti, se kterýma jsem se pravidelně setkávala, to bylo fajn. To předání mi v rámci jejích schopností a kapacity přišlo v pohodě.. asi. Šlo by to určitě líp udělat, kdyby tam byl nějaký jiný psycholog, tak by to asi vypadalo jinak.
Ale bylo to v rámci možností dostačující. Hodně mi tam tu pozici vynahradila to začleňování do chodu školy ta metodička prevence a převzala většinu té role.
J) Co ti tedy chybělo během nástupu?
S) Větší struktura, aby se potkával speciální pedagog, asistenti, metodik prevence s psychologem dohromady. Tahle struktura, že se nepotkáváme pravidelně, aby se tahle struktura potkávala pravidelně i s vedením a to není.. to jsem se snažila teď v září udělat, že jsem cítila, že mi to chybí a to furt není. Takhle za nima musím pořád chodit, ale ty schůzky jsou furt takové neoficiální. A ta zpětná vazba že je to tahle jen tak meziřečí řečené.
J) Co pro tebe znamená profesní identita? Vnímáš jí jako něco statického, dynamického, jestli se to u tebe nějak proměňovalo?
S) Mediátor, opora pro děti i pro učitele. Mám srovnání a vím, jak to funguje někde jinde, tak vím, že je to fluidní, že bych mohla dělat víc věcí, že ta moje identita je trochu osekaná, nevyužitá.
Je to dynamické z mého pohledu. Ten objem se zvětšuje.

Ty první měsíce byly náročné .. že jsem já v sobě hledala, co můžu říct a co ne, jak se do toho zapojit, abych to nepokazila a abych taky vlastně někoho neobtěžovala svýma názorama nebo pohledem. Až dobře cítit jsem se začala až v březnu, dubnu, druhém pololetí. Až v druhém pololetí to začalo ukazovat se, že sem si tam jistější v té práci. Už jsem znala ten kolektiv, to prostředí a už jsem sama přicházela s věcma, co udělat třeba pro deváťáky nebo nabízet něco učitelům něco jiného. Už jsem tam nechodila, že nemám co na práci, ale už jsem věděla, co očekávat , už jsem věděla, jak najít cestu k učitelů, rodičům i dětem. A to podle mě hledali i ti učitelé. Že jsem hledali cesty k sobě, možná oni ke mně nějakou důvěru, profesionální i osobní.

J) Jak si sebe vnímala v této roli? Cítila ses na to odborně i lidsky připravená?

S) Odborně částečně jo, protože jsem před tím pracovala v té poradně a to mě hodně dalo náhled na to, jak to funguje a znala jsem to z toho pedagogicko-psychologického a věděla jsem tu komunikaci s těma rodičema a už jsem … každý den jsem měla min dvě schůzky s učitelema i s rodičema, jezdila jsem i do těch škol, takže odborně co se týká nějakého toho technického, tak jo. Ale pak byla ta nejistota ze začátku s těma dětma, v těch podpůrných terapiích. Jestli to dělám správně, jestli těm dětem pomáhám, jestli to není ztráta času, jestli jsem dobrý psychoterapeut. Nebo jestli dobře vedu ty podpůrné psychoterapie. Tam nejsem jako terapeut, jsem tam jako školní psychologa ale furt. Nějaké podpůrné terapie dělám nebo sezení nebo jak to nazvat.

J) Co ti pomáhalo se v tom ujistit?

S) Supervize a nějaká diskuse s jinýma školníma psychologama i psychoterapeutama. A ještě metodička prevence, protože ta hodně dlouhá léta zastupovala nějakou roli školního psychologa, že řešila i hodně osobní problémy s dětma, tak vlastně s ní jsme se ještě bavily o některých dětech v rámci nějakých hranic, samozřejmě jsme jí všechno neříkala, ale ptala jsem se jí na ty děti, jak je ona vnímá, jaký tam měly za ty roky vývoj. Ona je jediný člověk, který o těch dětech ví vždy něco za ty leta. Supervize ta mi hodně pomáhala.

J) A lidsky?

S) Byla jsem hodně nervózní, hodně jsem se bála té změny, jestli jsem udělala správná rozhodnutí . Ale měla jsem v sobě nějaký drive ke změně. Takže na jednu stranu obavy, ale také nadšení, že jsem teď v roli, že můžu něco měnit, že nejsem ten pasivní, jako jsem byla v té poradně, ale že jsem ten aktivní, který se může zapojovat. To jsem tam vnímala, tuto změnu, pro mě důležitou. v té poradně jsem pak ztratila smysl té práce. Takže velké obavy a respekt.

J) Dnes už je to tedy jinak?

S) Jojo, to už v září, když jsem nastupovala, tak jsem se těšila do práce . už víš, co děláš a už se v tom orientuješ. Už máš nějaké opěrné body v sobě a co od toho čekat. Už tam chodím ráda. Jako sere mě to tam občas, vidím tam nějaké chyby, vím, že ve školní psychologii nezůstanu, není mým snem tam být 10 let, vnímám, že mě to někam posune. Chodím tam ale ráda a baví mě to tam. Uvědomuju si ale limity své práce nebo toho prostředí té mojí školy, to mě jediné štve. A vnímám tam prostor k nějaké změně. Mám očekávání, že by ty změny měly jít odzhora i ode mě, zezhora to zatím moc nejde, ale věřím, že to chce čas.

J) Co je důležité pro ŠP aby se mohla kvalitně rozvíjet?

S) Opora v rámci vedení, že ti pomůže. Mít tam někoho, který je tvůj nějaký průvodce. A to vnímám, že by měl dělat někdo z vedení nebo jeden ze zástupců, myslím si , že by i bylo dobré … byla jsem na školení v NUVu pro začínající školní psychology, nějaké semináře, něčím takovým si projít. Aby měl člověk nějaký manuál, co má a nemá psycholog dělat. Já jsem hodně čerpala, jak jsem byla v září na tom kurzu, tak to mi dalo hodně inspirace, jak nás tam bylo víc školních psychologů, i ti zkušení, kteří dělají školního psychologa 30 let, tak to bylo hodně podnětné. Výměna zkušeností. Nebýt v tom sám. Protože my jsme tam sami. Jeden psycholog a 30 učitelů a my jsme tam jediní téhle profese.

J) Jakou roli v tom hrají vztahy s učiteli?

S) Ty vztahy jsou určitě důležité. Bez nějaké důvěry si myslím, že ten školní psycholog moc práce neudělá. Nemusí být na přátelské bázi. Ten učitel je často spojovatelem mezi třeba dítětem nebo rodičem a psychologem. Ten učitel je s tím dítětem hodně často a to dítě dobře zná. Může to být takový spojovatel.

J) co bys hodnotila negativně, co bys ocenila ve spolupráci? Co bys zlepšila?

S) vedení by mělo nějaké věci přehodnotit a nastavit … bylo by efektivní vytvořit efektivně, nejen teoreticky, ale i prakticky to školní poradenské pracoviště, aby to nějak fungovalo. Aby byly pravidelné schůzky s vedením. A s učitelema se to pořád proměňuje a zlepšuje, že mi víc učitelů důvěřují, požádají mě o schůzku nebo mě k nějaké přizvou, takže to se furt proměňuje. že když tam budu na té škole 5 let, tak to bude hlubší a kvalitnější.

Pravidelné setkávání školního poradenského pracoviště. To se furt neděje, občas mě nebo metodičku přizvou, ale není to pravidlem. Spíš když už je nějaký průšvih.

S) je to občas těžká práce, být ten prostředník, mediátor.

Rozhovor č. 8 - ŠP 8

T- tazatel
ŠP8 – dotazovaný školní psycholog

J) Jaké byly vaše důvody, které vás vedly k rozhodnutí stát se školním psychologem?
Z) No, já jsem sice státnicovala ze sociální psychologie, ale v průběhu studia jsem se zajímala i o školní psychologii. Ale popravdě úplně to nebyl záměr a tím, že jsem byla s dvěma dětma na meteřský a pak mi zavolali, že je tady možnost nastoupit na pozici školního psychologa. Bylo to teda lákaví tím, že to byla školní psychologie o kterou jsem se trochu zajímala a zároveň to byla i možnost skloubit s rodinou. Takže nebyl to velký úvazek , zároveň dostala bych se d praxe, zároveň to mám tady 5 minut od domova. Fajn práce, výskok a zároveň skloubitelná.
J) Říkala jste, že jste během studií o tom uvažovala, to byla školní psychologie nebo práce s dětmi?
Z) Tak já jsem vždycky pracovala s dětma , jednak jsem dělala ve školce, jednak jsem hlídala, jezdila na tábory, takže ta práce s dětma mě lákala. Zároveň jsem nebyla stoprocentně rozhodnutá, jak jsem měla to dítě kolem sebe furt, jestli taky nechci s dospělýma. A ta školní psychologie je super v tom, že je to i s rodičema a učitelama i s dětma. Takže je to naplněný všechno. I ty děti i ty dospělí a vlastně mě i lákala i rodinná psychologie a to je tam taky zahrnutý, takže tím, jak pokrývá široké spektrum oblastí, problémů, tak je to pro mě ideální.
J) A když se ohlédnete za prvním rokem, pamatujete si, jak jste ho tady prožívala? (2:11)
Z) Pro mě byl ten nástup strašně rychlej, protože jsem měla tu druhou dcerku malou, nehledala jsem práci a najednou jsem měla tu možnost. Takže tím, že manžel mohl ty tři dopoledne, kdy jsem chodila do práce hlídat, tak já jsem mohla chodit do práce. A bylo to pro mě takový hození do vody a musela jsem plavat. Takže to pro mě bylo, tím že jsem nevěděla, jak je to zajetý, jak to tady funguje. Tak to byl trošku šok, v tom, že jsem tu najednou musela být jako nějaký odborník, kterej ale byl 5 let doma s dětma a bylo to těžký. Byla tady přede mnou zkušenější psycholožka, takže nějaké pocity nejistoty tam určitě byly, protože najednou vlastně pár dní po tom, co jsem tady nastoupila mě čekaly nějaké konzultace, rodiče to se mnou chtěli probrat a já jsem vlastně nevěděla, jak to funguje v tom školství, jaká jsou tady pravidla, postupy, když to tady běželo před tím. I když mi to ta pani psycholožka nějakým způsobem předávala, tak prostě ne ten postup, jak ona to dělala. Takže určitě pocity nejistoty, oproti ostatním jsem tu byla taky mladší, takže netroufala jsem si radit těm učitelům. Přeci jen jsou to učitelé, kteří mají tu zkušenost 10 let a někteří samozřejmě ani nestojí o ty rady, takže to jsem si ani nedovolila. A bylo to spíš o tom navazování kontaktu s těma učitelkama. Poznávala jsem se s níma, teď jsem zjišťovala ke komu si co můžu, nemůžu dovolit, co kdo chce, nechce. Ale tady na prvním stupni musím říct, že je ten zájem o spolupráci s psychologem byl, takže to přijetí bylo celkem fajn. Bylo to hlavně o takový mojí nejistotě a že jsem postupně získávala sebevědomí psychologický.
J) S kolegou jste se tedy setkaly. Jaké bylo předávání informací, bylo dostatečné, nedostatečné a jak vám během toho bylo?
Z) U nás to bylo ještě takový komplikovaný, tady byl psycholog od roku 2013, kdy se to vlastně zabíhalo a já jsem sem nastoupila až v říjnu, ale po té psycholožce sem nastoupil kolega. Měli tady být dva psychologové. On měl mít první stupeň a kolegyně druhý stupeň A oni přibrali ještě mě, protože byly finance, takže jsem nakonec byli tři a v tom říjnu se to přeorganizovalo. Takže já tím, že jsem měla zkušenosti s těma malýma dětma tak vlastně bylo logický, že půjdu sem, takže jsme si to museli vykomunikovat, kdo co bude mít a přerozdělili jsme si to, že já teda budu tady první až třetí, kolega čtvrtá až šestá a kolegyně sedmá až devátá. Takže vlastně já jsem to přebírala vlastně tam po té kolegyni, ale zároveň trošku jakoby po tom kolegovi, kterej tady byl jenom měsíc No a jestli to bylo dostatečný, to co bych asi uvítala ,ale to už si myslim, že když už se člověk rozhodně dělat tu školní psychologii , že může třeba v rámci studia chodit na nějaké náslechy nebo stáže, to já jsem třeba neměla . k nám přijdou teďkon stážisti a to si myslím, že je super, jít na stáž do školy a vidět, jak to funguje . To třeba mi chybělo, protože mi přijde docela fajn vědět, jak to kdo dělá a vybrat si z toho to svoje, co mi sedí. Takže nějaký náslech nebo nějaká stáž, to mi chybělo. Nějaké informace jsem dostala, ale stejně jsem se tím prokousávala, chvíli to trvalo, než jsem se dozvěděla, jak to tady funguje.
J) Takže nějaká komunikace mezi vámi na osobní bázi probíhala?
Z) Ano na osobní bázi, tím že my jsme s tím kolegou a nebo těma psychologama tady na škole jsme se vídali v rámci porad školního poradenského pracoviště a ještě se speciální pedagožkou, která to zastřešoval a to pro mě byla taková opora, která už tady byla asi 18 let, takže ta už věděla, jak to tady funguje . Ale s tou psycholožkou, která tady před tím pracovala, tak jsem se s ní viděla. A případně, tím že jsme pořád jakoby v kontaktu, tak jsem jí mohla třeba občas zavolat. Nedělala jsem to často, ale když jsem si už nebyla jistá, tak jsem jí zavolala, jak třeba pracovala s nějakým dítětem.

J) Takže to mohlo být trochu chaotické, tou změnou struktury. J) Jaká byla během vašeho nástupu podpora ze strany vedení, kolegů / pedagogického sboru. Jestli jste od nich cítila nároky nebo podporu . Jak jste s e s tím vyrovnávala, co by vám pomohlo, co vám chybělo?

Z) O vedení celkem, teď je tady jiný, ale tenkrát, když mě pani ředitelka přijímala, tak to bylo takový celkem příjemný, Je fakt, že ona asi nic moc o tom nevěděla a vlastně tam u toho psycholog ani nebyl, což bylo vidět, že z toho možná byli trošku rozčarovaní, že přeci jen když jsme teďka přijímali novou kolegyni a byla jsem u toho, bylo to fajn, že u toho byl psycholog, kterej .. musíme si přeci jen nějakým způsobem sednout a víme na co se ptát, tak to bylo jiný. Když jsem já byla přijímaná, tak to u toho nikdo nebyl. Byla u toho jen paní ředitelka a zástupkyně dvě a tak to proběhlo příjemně. T praxe, kterou jsem měla se hodila do té práce školního psychologa a oni tak nějak to brali, že jestli chci, tak prostě nastoupím. Že potom to bylo spíš setkání od kolegyně i speciální pedagožky to přivítání bylo spíš vřelejší, protože ten kolega, nebyl naštvanej na mě, ale spíš na to, že se to tak rychle odehrálo, rychle jsem byla přijatá a neměl možnost do toho možná vstoupit nebo se na tom podílet a ještě navíc jsem šla místo něho a ještě navíc jsem pak já šla místo něho tady na ty začátečnický třídy, takže on asi byl trochu naštvanej, ale sám říkal, že to není úplně na mě , že za to nemůžu. Ale bylo tam vidět, že s tím není úplně v pohodě. Ale myslím si, že tím že jsme se scházeli každý měsíc ti psychologové a speciální pedagožka, tak že nám to hodně dalo, že jsme se hodně sblížili, že jsme si tak i o sobě zjistili, jak kdo postupuje. Naladili jsme se na sebe, tak tam problém nebyl. Docela mi vyhovovalo, že tady byla paní zástupkyně, která z mého pohledu nebyla sice ideální, ale nechala mě tu práci nechat dělat podle sebe. Nijak mi do toho nezasahovala, takže ta určitá volnost mi vyhovuje. Že nejsem kontrolovaná a nemusím psát milion papírů, takže tahleta volnost mi vyhovuje a u těch učitelů to bylo jak u koho. Byly tady učitelky, které v podstatě na mě nastoupily hned druhý den, že po mě chtějí nějaký papír a že jako psycholog to přece musím vědět, a já jsem tady seděla druhej den a neměla jsem to tady vůbec zorganizované. Nevěděla jsem ještě vůbec jaký papír do jaké poradny, takže ještě jsem potřebovala získat nějaké informace a byly tady, no ale výjimečně, pani učitelky, který chtěly už vlastně nějaký hlubší výkon po někom, kdo je tady druhý den. Ale ostatní byly takový bych řekla tolerantní, chápaly, že se tady musím rozkoukat a myslím si, že jsem navázaly dobré vztahy, že ta spokojenost z obou stran je.

J) Jak reagovaly když jste jim ten hlubší výkon nepředvedla?

Z) Tak třeba co se týká téhle konkrétní paní učitelky, co po mě chtěla hned něco druhý den, tak jsem šla za speciální pedagožkou, zeptala jsem se čeho se to týká, abych do budoucna věděla, tak mi to vysvětlila a dala mi ten papír a paní učitelka ho dostala, takže všichni spokojení a já se dozvěděla něco nového. Takže jsem tam žádné projevy nespokojenosti nezažila, jako snažila jsem se jim pomoct, i když jsem jim třeba nedodala nějaké výkony, které by jim dodal někdo, kdo je tady dlouhá léta, ale postupně se to nabalovalo. Postupně jsem získávala ty zkušenosti, takže viděly nějaké pokroky, takže jsem nezazanamenala žádné že by si na mě stěžovali, nebo že by nebyly spokojený.

J) Tady vidím velkou výhodu v tom, že jste tři. To je skoro nevídané.

Z) Je, na druhou stranu my máme skoro 1100 dětí, takže jsme na částečný úvazek, je to velká škola, takže si neumím představit, že bych mohla poskytovat to, co poskytuju teď, kdybych měla na starosti těch tříd víc.

J) Je ještě něco, co vám chybělo třeba v komunikaci s těma kolegama v začátku?

Z) Napadlo mě, co mi ještě pomohlo , ale vlastně někdy … já jsem nastoupila v říjnu a od dubna se rozjely intervize, to znamená, že ta psycholožka, která tady dřív pracovala přede mnou, pracuje na jiné škole, tak udělala takovou skupinku psychologů, ale i speciálních pedagogů , tady z okolí a jednou za měsíc se vídáme. A to mi pomohlo v tom, že jsem mohla nějaké věci sdílet, mohla jsem tam přijít s nějakým případem nebo ať už dítě v individuálu nebo s rodičema nebo nějakou třídou , s učitele, probrali jsme to a vlastně jsem získala zpětnou vazbu nebo náhled trošku zvenčí, tak to mi třeba pomohlo, to ze začátku bylo to, co mi chybělo. Potom další rok jsme měli i supervizi. To bylo super, teď jí nemáme, na to nejsou finance nebo se to uplně nezadařilo domluvit, ale třeba supervize byly taky fajn. Jezdila sem supervizorka a my psychologové a speciální pedagogové jsme se scházeli a ještě to bylo něco navíc k těm intervizím. Takže tyhlety věci, když má někdo možnost i intervizi i supervizi, myslím si, že to je jako super. Protože ně každá škola, né všichni učitelé tomu jsou otevření a nějaký psychology nepotřebují a podobně , takže ustát si to svoje místo je někdy náročná no u některých učitelů. Takže tohle to mě pomohlo. Jestli mi ještě něco chybělo , to jsem už zmiňovala, mít nějakou zkušenost před tim z nějaké školy . Možná i že jsem sem vpadla po pěti letech po mateřské s dětma. Zároveň je to dobré, že už mám děti, takže už přeci jen … když sem přijde někdo čerstvě po škole , nemá děti, tak to má asi horší, že já má tu zkušenost s vlastníma dětma , ale jak jsem sem vpadla , tak najednou.. musela jsem se třeba i po večerech nějak pídila po informacích, které mi třeba chyběly ze školy i tím, že jsem se přímo nezaměřovala na tu školní psychologii, tak asi důležitá i ta opora doma. Někdy byla, někdy míň, tak to bylo někdy náročnější.

J) Co pro vás profesní identita znamená, je to něco statického, dynamického, proměňovala se u vás nějak?

Z) Myslím si, že to hodně ovlivňuje moje povaha. Jsem takový typ člověka, který by chtěl hnedka vše dělat dobře a to bylo takové že jsem si postupně, vlastně i díky té supervizi, postupně přijít na to, že to vlastně nejde, že nemůžu být stejně dobrá jako člověk, který to dělá 20 let, což je jasný. Takže jsem si spíš hledala v čem jsem lepší, v čem mám mezery, v čem se chci zlepšovat. A … právě ta role školního psychologa, ta oblast je strašně rozsáhlá. Že mám pocit, že bych měla víc vědět i o klinické psychologii dětské, z psychiatrie a já nevím .. ze všech oblastní a je mi jasný, že toho nemůžu dosáhnout být ve všech oblastech dobrá, abych dokázala podívat se na dítě a poznat, co potřebuje, tak to ne. Takže spíš pro mě bylo asi důležité ujasnit si, že jsem školní psycholog, kterej je takovej ten záchytnej bod, ke kterýmu ty děti, učitelé rodiče jdou , spíš mít takovou tu síť toho, kam ty děti nebo rodiče odeslat, když se na to necítím nebo když to není v mojí kompetenci. Takže jako školní psycholog se cítím, myslím si , že moje role je tady taková podpůrná, jednak co se týká třídního kolektivu, klimatu v tý třídě, hlavně práce s učitelem a podpořit ho v tom, co vlastně on může dělat i sám v tý třídě, nedělat to za něj. Zároveň i pro ty děti i pro ty rodiče.. třeba pro rodiče co se týká nějakého výchovného působení a pro ty děti, že můžou přijít za mnou, že mají ke mně důvěru, že si mohou přijít popovídat nebo zároveň , že s nima řesím něco, co už … že třeba překračují hrance v té třídě a podobně. Tak spíš v tuhle chvíli vnímám, že když už se na to necítím, tak si v tu chvíli přiznat , že to není. Moje kompetence, nebo že je to za hranicí, že je potřeba nějaká psychoterapie , terapeutický výcvik zatím nemám, takže odkazovat, pokud je to potřeba. (19:55) Tady je to i těžší v tom, že já tady zároveň pracuju, zároveň tu bydlim. A sice jsme Praha, ale je to spíš taková vesnice, takže mě tu děti potkávají, rodiče mě zdravěj , některý jsou už takoví oprsklejší a chtějí konzultovat na ulici , takže je to asi i o tom udělat si nějaké hranice, teď jsem v práci, teď jsem doma a teď jsem se svýma dětma a nic dalšího nebudu řešit.

J) Takže to vnímám, že je to pro vás spíše dynamické, někam se to posouvá?

Z) Určitě se to posouvá , jak dlouho tady jsem a s jakýma učitelema pracuju. Přeci jen se to trošku mění , většinou tady ta první až třetí třída jdou učitelé po té třetí třídě zase do první , takže dá se říct, že tu pracuji s téměř stejnými učiteli, občas přijde někdo nový. Ale proměňuje se to určitě. Tím, že tady získávám větší jistotu a troufám si na ně a pak tu jsou věc… no spíš dynamická, vyvíjí se to a myslím si, že se to vyvíjet spíš bude. Pak už si třeba budu jistější a třeba ty věci už budu dělat bez příprav, teďkon přeci jen jsou témata, na které se potřebuju připravit nebo získat nějaké informace k tomu .

Kurzy tomu určitě také pomáhají, že mohu chodit na kurzy, většinu mi i škola proplácí, takže tímhle získávám tu jistotu.

J) Jak jste vnímala tuto pozici ze začátku, cítila jste se odborně a lidsky připravená?

Z) Jak jsem říkala, jak jsem do toho spadla, uplně jsem se připravená necítila a získávala jsem ty zkušenosti a tu jistotu postupně a asi pro mě bylo těžké… no těch prvních pár měsíců jsem se necítila jistá asi vůbec v ničem ,ale tím, že jsem tady dělala preventivní programy, které jsem dělala často, tím, že jsem to dělala pro 18 tříd, tak tím jsem asi získala tu jistotu rychleji. A s těma učitelema, tím jak jsme se potkávali třeba na chodbě, o ni mě třeba zastavili a bavili jsme se … tak asi už nic nového už jsem to řekla.

J) Jak vypadaly vaše první měsíce, čekání/ aktivnější … ?

Z) No ze začátku jsem to asi spíš dělala asi tak, jak to tady bylo zaběhnuté. Bylo mi teda řečeno, protože tady nebyla nikým pokrytá primární prevence, tak jsem vlastně dělala primární prevenci. A snažila jsem se, … mi bylo řečeno, že je snaha sem chodilo do každé třídy 1x za půl roku, tak jsem se snažila teda to dělat poctivě jednou za půl roku, ty učitelé i sami chtěli ty vstupy do třídy, ale bylo to vyčerpávající, protože do toho konzultace s rodičema, konzultace individuální a do toho porady , přípravy a bylo toho moc. Takže teďkon my jsme přišli spíš na to, že chci vstupovat do těch tříd zatím , dělat tu primární prevenci, kterou by ráda přehodila na externí organizaci, protože na druhém stupni to mají externě zajištěný a dělají tam ty vstupy až na požádání učitelů a tomu bych se asi chtěla věnovat víc. Líp to probrat s tím učitelem a potom se věnovat tomu tématu, kterej on řeší, než dělat tu primární prevenci. Takže jsem to dělala tak, jak to bylo zaběhnutý a postupně jsem si přidávala něco dalšího . Nebo třeba přišel s něčím kolega, takže jsem se domluvili, že něco budeme dělat společně něco mě napadlo i díky skupince Školní psychologové na facebooku, tam občas taky padají docela dobré návrhy. S čím jsem přišla, tak jsem přišla se schránkou důvěry. Ta funguje. Ze začátku to byl spíš takový boom, že je tady něco nového, ta tam některé děti dávaly v podstatě i takové banality, které nepotřebovaly řešit s psychologem, ale asi si myslím, že tím ke mně získaly důvěru. Jedna že jsem chodila do těch tříd a oni mě znaly od vidění a jednak že jsem jim odpověděla nějakou podpůrnou odpověď na jejich dotaz, takže se na to mohly spolehnout plus jsem se představovala v těch prvních nebo ten první rok jsem se šla i představit do všech tříd na třídních schůzkách a teď už se chodím představovat jen do prvních tříd na začátku roku. Takže ze začátku jsem byla ráda, že to tak nějak zvládám, což mělo souvislost i s tím, že dcerka byla malá, takže jsem se snažila, aby to nebylo na úkor rodiny. Určitě jsem se nenudila. Měla jsem to naplánovaný už jakoby dopředu, aby se dostalo na každého, takže jsem to měla plné hned.

J) Co je podle vás důležité, aby se začínající psycholog mohl kvalitně rozvíjet? A jako roli v tom hraje kvalita vztahu s učiteli a vedením?
Z) Tohle si myslím, že je naprosto zásadní pro toho psychologa. Protože si myslím, že v tom školství je to trošku něco jinýho. My to máme dobrý, že ten psycholog už tu byl před náma , takže tu začínající práci už udělali za nás , takže si myslím, že i jak se vídám s jinýma psychologama, že někde ty psychologové vůbec braný nejsou a důležitý je myslím si, aby byli braný hlavně od vedení prvotně protože když je nebere to vedení, tak je nemůžou brát ani učitelé. Takže tam to je určitě zásadní. Myslím si, že ze začátku stačí, když těch pár jedinců učitelů tam je a nebojí se jít za tím psychologem a berou tu jeho práci jako výpomoc a ne jako někoho, kdo jim šťourá do jejich práce. A potom se to myslim nabaluje, že když má ten jeden učitel dobrou zkušenost s psychologem, tak si to oni řeknou. Oni to posdílejí. Takže tam si myslím, že je to zázemí hrozně důležité. Jednak zázemí mít kancelář ve vhodné. Místnosti a na vhodném místě, to jsou takové drobnosti, které mi přijdou důležité, protože vím, že jsem se teď bavila s jednou psycholožkou, kde se musí procházet sborovnou. Takže představa, že dítě chce jít na tajňačku k tomu psychologovi a musí projít sborovnou, tak to je hrozný. Takže dobrý místo, dobrá kancelář, ideálně nějaké vybavení, tady si nemůžu stěžovat. Teďka byly nějaké peníze, takže jsme si toho mohli naobjednat docela dost pro psychology, protože toho nikdo jiný nevyužil. Takže docela tady určitá podpora je , ale stejně pořád stejně jsme nějaký to poradenský pracoviště na které se zapomene, když se třeba něco řeší, tak pořád jsme ještě takový ty trochu mimo. Zázemí je taky hrozně důležitý o těch vztazích a o tý důvěře v psychologa. Myslím si, že je to taky možná o tý osobnosti, jak k tomu psycholog přistupuje, pokud je nějaký … pokud se cítí jako nějaký odborník, který ví všechno nejlíp, než ti učitelé , tak to je špatně. Myslím si, že je potřeba navázat ten vztah, mít pochopení pro ty učitele. Já sama i vnímám ty učiteli jinak, líp, že si vážím tý jejich práce i když jsou tady učitelé, které nepovažuju za dobrý, ale i tak si myslím, že je to náročná práce, tak mít pro ně pochopení a snažit se je ne poučovat, ale dát jim třeba nějakou radu, která by jim mohla pomoct. Takže to je i tom přístupu toho psychologa, nejen z té druhé strany.
J) Napadá vás co je ještě důležité pro ty začátky vedle vztahů s kolegy?
Z) Mít nějakou praxi, vidět, jak to dělá někdo jinej, jiní psychologové a sdílení. Určitě je důležité i to zázemí doma. Mít tam podporu nebo alespoň pochopení pro tuhle práci. Mít načtené knížky nebo kurzy, třeba ohledně šikany. Ve spoustě věcech si ještě nejsem jistá, ale je to tím, že oni ani nejsou jakoby jasný pokyny, ohledně toho školního poradenského pracoviště, jak se to má vést a jak to má být s nějakýma záznamy. Nebo i informovaný souhlasy nejsou jednotný. Myslím si, že tím že to shora není jasně dané, takže zatím proplouváme, tak jak nám to v té praxi přijde nejvhodnější.
J) Je něco, co byste chtěla negativně hodnotit nebo ocenit co se týká pedagogů, vedení. Máte nějaké návrhy na zlepšení této pozice?
Z) Myslím si, že trošku, teď co se týká mě, tak se to trochu zlepšilo, je tu nová zástupkyně a já jsem za ní sama šla a … tím, že mě tak nějak brali, že tu dělám tu svojí práci, v podstatě byli spokojení, ale v podstatě paní zástupkyně nevěděla, co dělám. Takže jsem za ní šla, tak nějak jsem jí nastínila, co dělám a taky třeba co se týká zápisů tak že k tom mám co říct zase z jinýho pohledu, takže díky tomu, že jsem za ní aktivně šla, tak ona mě teď na ty porady bere. Ale myslím si, že jde o to si nějak to svoje místo obhájit, nebo říct, co můžeme nabídnout. Teď jsme třeba dělali taky workshop pro učitele, abychom jim řekli, co školní poradenská pracoviště nabízí, co pro ně můžeme udělat, na koho se mohou obrátit a s čím a oni nám zase řekli, co by od nás potřebovali. Určitě by měli učitelé vědět, co ten školní psycholog nabízí, zároveň ten psycholog by měl nabízet to, na co se cítí, že třeba někdo není na programy se třídama, nebo někdo se nehodí na individuály, je to různé, takže tohle si hlídat, hlídat si ty hranice. Což je těžký, protože ty učitelé chtějí často přehodit na toho psychologa to, co spadá do jejich kompetencí, takže i s tímhle pracovat. Co bych ocenila? Asi je dobrý, když ten psycholog … stejně, jako mám pocit, že ten psycholog musí být aktivní, jakože furt s něčím přicházet, že ty učitelé nebo vedení to vůbec nenapadne. Takže přijít s něčím a to vedení už nám dá pak zelenou, že nás podpoří, ale sami s ničím nepřijdou. Takže je to o naší aktivitě … učitelé jo, ti za náma jdou a nějakým způsobem to řešíme.
Myslím si, že je to hrozně individuální. Ten psycholog může dělat ledasco, může jezdit třeba na adapťáky, ale zase je to o tom čase toho psychologa.
Tím, že tady je velký pedagogický sbor, tak oni …. asi je potřeba jednu za čas ty služby opakovat Protože někdy přijde někdo nový a tak. Takže když tady začínalo školní poradenské pracoviště, tak se to uvedlo, ale teďkon si myslím, že zase bylo dobrý, že jsme přišli s tím, co děláme a zase jsme jim dali nějakou nabídku a oni za náma můžou přijít.
Je důležité, když to vedení zařadí ty školní psychology v rámci toho pedagogického sboru jako stejně stojící … nebo stejně stojící, ono to tak asi nejde, nejsme na stejné úrovni, nejsme ani výš ani níž, ale jsme něco trochu jiného, taková trochu samostatná jednotka . Je důležitý, když psycholog naváže ty vztahy s učitelema. Já jsem ty první roky nikam nechodila s žádnýma učitelema, protože se dcera kojila … takže jsem neměla šanci se víc propojit s těma učitelema. Ale teď tu možnost mám, jsou to třeba besídky, večírky, večeře.. nejezdím tedy s nima na žádné výlety, tady jsou jednou za čas výlety pro učitele,

ale to že se s nima takhle vídám na akcích, tak je to fajn. Je to i o tom, jak se ten psycholog chce mezi ně zařadit, pak je tam i ta důvěra hlubší. Je to individuální, co tam ten psycholog chce dělat každý to má jinak, někdo chce přijít do práce , udělat si svý a už ty lidi nevidět. Pro mě osobně jsou ty vztahy důležitý, je pro mě důležitý, jak mě ty lidi vnímají, to že se nezavděčim každýmu je jasný, kor, když je to takhle velká škola. (2:11)

J) Chcete na pozici ŠP nadále zůstat?

Z) Mně se tahle pozice líbí, docela bych chtěla, nejen proto, že mám prázdniny, ale i to je výhoda, kvůli rodině. Líbí se mi, že v tom vidím to, že je to různorodá práce. Každý den je jiný, každý individuál je jiný, každý preventivní program je jiný, každé jednání s učiteli je jiný a je to tak široká oblast, že se mám furt v čem zlepšovat. Docela se těším, až budu zkušenější a budu moct ty věci dělat bez nějakých příprav, budu si jistější. Je to pro mě i důležité, protože mám syna v první třídě, tak se to i jich týká, některé informace, co tady sbírám od ostatních, nejen, že jim dávám služby, ale i se inspiruju, tak i v tomhle je to pro mě dobrý a vlastně moje naplněná představa nebo spíš nějaká touha dělat s dospělýma i dětma. Takže v tuhle chvíli o ničem jiném nepřemýšlím. Ráda bych si postupně udělala nějaký výcvik a rozšířila tu práci i na něco jiného než na školní psychologii.

J) Chtěla byste něco doplnit k našemu rozhovoru?

Z) Někdy narážím … nám se tu měnilo vedení, čekala jsem, jak si to sedne a občas jsem měla takové chvíle, kdy jsem odcházela z té práce naštvaná, že to tady nefunguje. Ta komunikace, že si nás přehazují, jdou za někým a to má na starosti někdo jinej, řekne, že to má na starosti jinej … nebo takové maličkosti, chceme něco po těch dětech, ale je třeba porada a učitelé si tam mobilujou a neposlouchají se nebo když mají spor a nenechají se domluvit a překřikují se tam, tak si občas říkám, že je to takové těžké, že chtějí něco po dětech, ale kdybych je natočila, jak se chovají na poradě , tak je to mnohem horší než ty děti někdy. Takže občas únava z toho nebo možná ne úplně frustrace, ale štve mě to , když to nefunguje. Když nefunguje komunikace nebo když mi někdo něco řekne a já se na to nemůžu spolehnout, takže občas jsem odcházela taková zničená. Nechci úplně přistoupit na to, že občas si říkám, že v tom školství ty učitelé zlenivý, já jsem spíš taková naspeedovaná a chci aby to nějak běželo.

Rozhovor č. 9 - ŠP 9

T- tazatel
ŠP9 – dotazovaný školní psycholog

J) Co vás vedlo k tomu stát se školním psychologem?
K) Vždycky jsem tíhla práci s dětma a měla jsem s nima zkušenosti z doučování, pracovala jsem v lesní školce, tábory jsem dělala, asistenta dětí, takže jsem k tomu měla blízko a měla jsem pocit, že mi to šlo a že mě to s dětma baví a zároveň jsem věděla, že je to snadně nalezitelná práce pro absolventa, kde brali lidi bez zkušeností a i když jsem hledala po škole práci, tak mi přišlo, že nejvíc nabídek bylo v těch školách.
J) Jak si prožívala první rok?
K) Ještě bych upřesnila, že jsem byla na dvou školách. První rok jsem byla na jedné a teď druhý. Jsem na druhé.
T) Z jakého důvodu?
K) Dojížděla jsem a bylo to daleko.
Ten první rok, myslím si, že by to bylo stejné i jinde. Je to taková nejistota asi i tím, že je to první práce ale i tím, že tam nebyl nikdo, kdo by mi pomohl, že jsem na to byla sama, to jsem dost pociťovala, takovou malou oporu toho týmu. Samozřejmě, že je tam ŠPP a poradce, ale přeci jen o té práci toho moc neví a moc nevím, co by mi poradili. Většinou to bylo hodně na mě ty rozhodnutí. Na té škole před tím sice byla psycholožka, ale prý to nebylo nic moc, že byla hodně pasivní a byla vidět, že ode mě měli velké očekávání. Že ty učtelé nebyli zvyklí se radit s tím psychologem, tak jsem se to snažila nějak být hodně aktivní a nabízet se pořád a bylo to fajn v tom, že jsem měla volné ruce, že jsem si mohla dělat, co jsem chtěla, co mě napadlo. Že když mě třeba něco napadlo, tak jsem za někým zašla, jestli o to mají zájem, oni řekli, že jo, takže taková svoboda, to bylo super. Ale v něčem to bylo dost znejišťující, že jsem neměla takový to utvrzení, jestli tu práci dělám správně, měla jsem od těch učitelů třeba zpětnou vazbu nebo od těch dětí a rodičů, to jo, ale ne z té odborné stránky, že by mi nějaký mentor řekl,.
Bylo to také hodně o té odvaze mluvit s učiteli, někteří tam jsou už třeba dlouho, učí tam 20 let a uý mají ty svoje zajeté místečko a najednou tam přijde nějaká psycholožka, která tam má dělat něco nového a oni na to nejsou zvyklí. Takže jsem se snažila být opatrná, ať se jim nevnucuju příliš nebo nemají pocit, že bych je ohrožovala, nebo že jim budu brát práci nebo ji kritizovat, takže jsem se snažila hodně spolupracovat a být takový parťák.
J) Přebírala si místo po někom?
K) Na té loňské škole byla nějaká jedna, která byla jen 2x v týdnu, jsou jsem se nesatkala, ale pak jsem se setkala s druhou, která tam byla na poloviční úvazek, já jsem tam pak byla na celý, tam jsme se potkaly a o na mi předala nějaký seznam žáků, s kterýma pracovala a přibližně co řešili, jaké téma a třeba jestli je to už uzavřeno nebo chtějí pokračovat ve spolupráci jestli je mám oslovit nebo tak, ale když jsem po ní chtěla podrobnější zápis, tak to mi nechtěla dát , říkala, že je to osobní údaj a že je to její poznámka , takže jsem měla takový stručný přehled, s kterými žáky bylo pracováno, ale nevěděa jsem moc detaily a z prací ze třídy mi taky předala jen výsledky sociometrií a jinak nic, takže jsem takhle začínala skoro od začátku.
S tou jsme se potkaly osobně hned na začátku, když jsem tam nastoupila. Ona byla moc ochotná, že se mi nabídla i sama potom, když už tam nepracovala, že jí můžu zavolat, když budu něco potřebovat nebo tak.
Na té druhé škole to bylo. Mnohem lepší, tam byla rok a půl jedna psycholožka, pak rok druhá a s to jsme se setkávaly několik dní. Bylo to hrozně fajn v tom, že ona odcházel na mateřskou až na konci září a asi to vedení už chtělo, abych tam byla už od toho září, abych získala ať si ty dětska na mě zvykají, ať tam není takový přechod , že najednou od října je tam někdo další, takže jsme tam byly zároveň dvě. S tím, že jsem byla dva týdny na pracáku a vedení mi to pak dalo v odměně, takový zajímavý postup, že normálně by neměli finance na dva psychology zároveň asi, jako většina škol. Takže to bylo hrozně fajn, že jsme se tam překrývaly ne úplně každý den, ale potkávaly jsme se tam, plánovaly jsem spolu adapaťák, na který jsem jela sice jenom já, ale ona mě seznámila s učitelema. poslala mi tam i rodiče a děti se kterýma individuálně pracovala a setkala jsem se s nima já na těch konzultacích, ona mě s nima seznamovala, že jsem psycholožka která přebírá její místo a že s nima mohu pracovat dál a i s některýma třídama už jsme se seznamovaly společně. A to mi přišlo fakt dobrý, že to bylo takhle plynule ten přechod.
J) K té předešlé škole, jaké bylo předávání informací tam, jak ti v tom bylo, bylo to dostatečné?
K) Jako je asi pravda, že mi ta psycholožka neměla už co dát na té předchozí škole. Že ona jak tam toho asi tolik nedělala, co jsem pochopila i pak od učitelů, že oni říkali, ty jsi taková aktivní , ona tady seděla a čekala, až někdo přijde, já jsem chodila a nabízela jsem se aktivně, takže si myslím, že už fakt neměla

víc co mi říct. Ale určitě by mě ujistilo, kdyby mě seznámila se všema lidma, nemuselo by to být, že já tam za všema chodím a doptávám se, představuju se, vysvětluju, od čeho tam ten psycholog je.
Ta zkušenost z první školy, kdy se tam ti psychologové překrývají, tak je to ideální. Klidně i ten měsíc, kdyby se to dalo udělat tak, že tam jsou třeba na půl úvazky nebo nevim, že jsme se seznámily s těma lidma společně.
Taky mi přišlo zajímavý, to se řeší i hodně na fb na tom diskusním fóru Školních psychologů, že tam hodně lidí řeší tu dokumentaci. Jestli si to mají nechat nebo kam to mají odevzdat a tak. Tak mi to přijde takové, že když mám pracovní osobní poznámky, které si třeba píšu rukou, které. Nejdou ani přečíst, tak to chápu, že třeba nechtějí předávat, ale že si někdy vezmou vlastně všechno a berou to tak, že je to moje a že to není t= školy. Já to beru tak, že ta dokumentace je vlastnictví té instituce a přijde mi, že si to hodně lidí brání jako svoje, že nechce, aby se někdo díval do těch jeho poznámek, jeho práce já to jako chápu, na druhou stranu si myslím, že je to škoda, podle mě v každé organizaci si píšou zápisy, které souží všem na té stejné pozici (10:00)
J) Jak si na začátku vnímala nároky, nebo tlak či podporu od kolegů nebo od vedení? Jak si se s tim vyrovnávala? Případně co ti chybělo?
K) Jako na obou školách to bylo podobný. Že jsem mohla přijít za vedením s nějakým dotazem a oni mi odpověděli. Ale že by se sami třeba nějak víc zajímali, tak to ne. Ta psychologie je taková vyčleněná..tak to je. Prostě ředitel školy, zástupci spíš řeší hlavně učitelský sbor. Byly to spíše organizační a technické věci. O tom, jak věci dělám a jak bych je měla dělat se se mnou v podstatě nebavili. A co se týče podpory, tak první vztyčný bod bylo školní poradenské pracoviště, kde jsem se seznámila se sociálními pedagogy, s metodiky. To mi hodně pomohlo.
J) A podpora nebo nepřijetí od ostatních kantorů?
K) No třeba na začátku roku mají všichni tolik práce, než aby řešili psychologa. Když už jsem za nimi přišla, tak byli v podstatě vstřícní a pozvali mě k sobě do třídy, abych se seznámila s dětmi. ALe obecně byli spíše opatrní a psychologa zavolali, až když se ve třídě dělo něco špatného, aby to psycholog spravil. Na obou školách to bylo podobně, že málokdo chtěl preventivní práci s dětmi..spíš opravdu, až když něco hořelo..
J) Takže pro tebe to není úplně ideální, když tě vlastně nechává vedení být.
K) Já si myslím, že to vedení by mělo znát tu koncepci školního psychologa a mělo by vědět, co ten psycholog přesně dělá..Takže by myslím mělo probíhat více komunikace obecně mezi psychologem a vedením..
J) A byly tam nějaké pokusy to změnit?
K) Na tý první škole to bylo potom už lepší..ředitel si mě sám volal často a řešili jsme spolu spoustu věcí. Taky to bylo určitě tím, že to byla malá vesnická škola, kde bylo 250 žáků. V té druhé škole to už bylo něco jinýho. To byla velká škola a ředitel se se mnou v podstatě nebaví a i jsem se dozvěděla od kolegů, že ho ta moje pozice moc nezajímá. Takže když přijdu s nějakým nápadem, tak mi ho většinou schválí, ale nějaká diskuse nebo dialog tam neprobíhá.
J) Ještě bych se znovu zeptala, jak si se s tím vším vyrovnávala? Co si ti nejvíce pomáhalo?
K) Mám naštěstí kamarádku, která to dělala už přede mnou, tak mi taky potvrdila, jak byla ze začátku zoufalá. Tak té můžu kdykoliv zavolat a probrat to s ní. Taky mi přijde super ta facebooková skupina školních psychologů, kde je spousta rad a tipů. No a jinak já jsem teď na výcviku a prošla jsem supervizí, kde jsem taky mohla řešit věci z práce, takže to mi pomohlo moc.
J) Co pro tebe znamená profesní identita jako školního psychologa? Přijde že ti, že je dynamická, že se vyvíjí, nebo je statická?
K) Já to chápu jako náplň svojí práce, jako někoho, kdo by měl pomáhat. Určit si, jestli jseš tam jako pomoc nebo spojka učitelů, nebo hlavně pro děti. Já si připadám, že jsem takový mediátor, který stojí mezi všemi a že není ani s tím a ni s tím. Občas ale mám takovej pocit samoty, že jsem tam vlastně autonomní jednotka.
J) A cítíš se s tím být identifikována?
K) Je to pro mě hrozně těžký..nejlépe se cítím v individuálních konzultacích..i s rodiči. Tam se cítím jako doma.. takové to poradenství. Co se týče té práce s třídama, tak mám pocit, že v tom jsště trochu plavu. Jsou učitelé, se kterými se mi spolupracuje dobře a vidím nějaký vývoj v té práci s konkrétní třídou. Potom jsou učitelé, se kterými je to vymezení kompetencí těžší a stále hledáme nějaký způsob, jak vlastně spolu komunikovat.
J) Jak se to vyvíjí podle tebe?
K) Tak podle mě se to vyvíjí, že čím je člověk dýl na té konkrétní škole, tak může logicky více pronikat do hloubky. Mám pocit, že první pololetí je vlastně jenom takové oťukávání a opravdu trvá minimálně několik měsíců, než do toho člověk začne trošku pronikat a pochopí to prostředí. Pak si člověk taky samozřejmě víc dovolí v té své pozici. Je to taky o povaze samozřejmě. Já jsem ze začátku spíše poslouchala..

J) Cítila jsi se odborně a lidsky připravená? Případně co ti pomáhalo?
K) Odborně jakž takž.. takže mám pocit, že základní orientaci jsem měla. A spoustu věcí jsem dostudovávala. Teď je i na internetu tolik článků a možností, jak se dovzdělávat, takže myslím, že jsem nebyla úplně nepřipravená. A co se týče lidské stránky, tak to celkem šok upřímně. Ten učitelský kolektiv, kde se pomlouvalo a všelijaké intriky byly na denním pořádku. Hlavně tedy v ženském kolektivu. Z toho jsem byla hodně zklamaná a vím taky, že na mě jako na psycholožku koukali učitelé skrz prsty. Co ji mám já jako radit. Taky že na poradách mluvil vždy jen ředitel a zástupce a ostatní učitelé radši mlčeli, aby je ostatní nepomluvili, že zdržovali poradu a nemohli ta jít v půl čtvrtý domů…Ale na druhou stranu jsem tam potkala i skvělé lidi, takže se to nedá určitě zobecňovat.
J) Něco k té podpoře ještě?
K) No myslím, že si člověk najde vždycky nějaké spřízněné duše. S několika kantory jsem měla můžu říct i přátelský vztah. Samozřejmě to trvá nějaký čas a je to o nějaké vzájemné důvěře. A můžu říct, že i kolegové, kteří ze začátku vypadali nepřístupně, tak jsme si taky pak dokázali vytvořit nějaký vztah na pracovní úrovni. Je to hodně o komunikaci …
J) Co je podle tebe důležité pro školního psychologa, aby se mohl profesně rozvíjet. A jakou roli v tom hrají vztahy s kolegy?
K) Já jsem ještě za studia chodila na praxi ke školnímu psychologovi a to mi myslím taky hodně pomohlo. Prostě myslím, že ze začátku by tam měla být nějaká podpora od zkušenějšího kolegy psychologa. Nejlépe z toho stejného prostředí. A jak už jsem říkala před tím, různá diskuzní fóra jsou také určitě fajn. Můžete tam nadhodit problém z práce a různě to rozebrat. Na druhou stranu, oni to prostředí neznají, takže je určitě nejlepší mít někoho uvnitř. Něco jako mají učitelé uvádějícího učitele, tak takového uvádějícího psychologa, někoho ke komu můžete jít kdykoliv pro radu. To je myslím ideální.
J) A jakou roli hrají vztahy s kolegy?
K) Určitě je to hodně důležité, ten kolektiv. Už jen jak se člověk těší každý den do práce, jestli ty kolegy zajímá, co děláte.. A myslím, že je hodně důležité to vedení školy. Jak popíše ostatním tu pozici školního psychologa. Když pozitivně, tak i sbor přijme psychologa mnohem lépe.
J) Jak bys to celkově hodnotila. Co bys ocenila na dosavadní spolupráci. Případně nějaké poznatky k zlepšení?
K) Myslím , že je dobré mít předem představu, co člověk chce nabídnout, protože učitelé většinou neví, co očekávat. A nechtít všechno hned a taky zase učitele zbytečně neotravovat a nezatěžovat. protože toho mají opravdu někdy dost. Je to o nějaké postupné komunikaci a hledání společných cílů. Nejdříve se seznámit i s dětmi a prostě netlačit na pilu. A komunikovat transparentně, protože většina učitelů chce mít nad svojí třídou pevnej dohled. A určitě je dobré účastnit se třídnických hodin. Nejlépe jednou za 14 dní.
J) Chceš v pozici školního psychologa zůstat?¨
K) Jako upřímně to mám nahoru dolů. Jsou dny, kdy mě to moc baví a přijde mi, že se to někam posunuje a naopak. Ale to je asi normální všude. Někdy bych si třeba ráda vyzkoušela nějakou práci v kolektivu psychologů, intervize, supervize. V té škole si občas připadám jako kůl v plotě, takže nějaká kolektivní psychologická práce by mě bavila.

Bibliografické údaje

Jméno a příjmení autorky: Bc. Jana Geisslerová

Studijní program: Navazující magisterské prezenční studium psychologie

Studijní obor: Psychologie

Název práce: Zkušenosti školních psychologů z prvního roku praxe v prostředí ZŠ nebo SŠ

Počet stran (bez příloh): 76

Celkový počet stran příloh: 36

Počet titulů české literatury a pramenů: 57

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 20

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Vacková PhD.

Rok dokončení práce: 2020

Počty znaků hlavního textu práce (včetně literatury, bez příloh)

Přímé citace: 49 324

Ostatní text: 109 068

Celkový počet znaků: 158 392

Název souboru umístěný na doprovodném CD

Text práce ve formátu PDF:

DP_Geisslerova_Zkušenosti_školních_psychologů_z_prvního_roku_praxe_v_prostředí_ZŠ_nebo_SŠ

Posudek vedoucího diplomové práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií

Jméno a příjmení studentky: Bc. Jana Geislerová
Obor studia: Psychologie
Název práce: Zkušenosti školních psychologů z prvního roku praxe v prostředí ZŠ nebo SŠ
Vedoucí práce: Mgr. Lucie Vacková, Ph.D.

Technické parametry práce:
Počet stránek textu (bez příloh): 88
Počet stránek příloh: 35
Počet titulů v seznamu literatury: 76

	0**	1	2	3	4
Výběr tématu					
Závažnost tématu		x			
Oborová přiléhavost tématu		x			
Originalita tématu a jeho zpracování		x			
Formální zpracování					
Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)		x			
Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)		x			
Formální zpracování (jasnost tématu, rozčleněni textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)			x		
Metody práce					
Vhodnost a úroveň použitých metod		x			
Využití výzkumných empirických metod		x			
Využití praktických zkušeností		x			
Obsahová kritéria a přínos práce					
Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)		x			
Naplnění cílů práce		x			
Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu		x			
Návaznost kapitol a subkapitol		x			

** 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi		x			
Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)		x			

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

1) Vysvětlete pojem - profesní identita.

2) Charakterizujte problematické momenty psychologické skupinové práce s dětmi v prostředí ZŠ.

3) Zamyslete se zpětně nad klady a zápory realizovaného výzkumu.

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Autorka diplomové práce (dále jen DP) se zabývá zkušeností školních psychologů z prvního roku životní praxe. V teoretické části DP vysvětluje nejprve klíčové pojmy, historii a legislativu týkající se školní psychologie, dále pak uvádí aktuální výzkumy z dané oblasti. Následně podrobněji charakterizuje pojem - profesní identita, a nastiňuje pojetí vývoje profesní identity u Eriksona a Marcii. V posledním teoretickém kroku se zabývá náplní pracovní činnosti školních psychologů. Ve výzkumné části DP předkládá kvalitativní výzkum, jehož cílem bylo zachytit zkušenosti školních psychologů z prvního roku pracovní činnosti. Výzkumu se zúčastnilo celkem 9 participantů.

Zvolené téma odpovídá studovanému oboru a považuji jej za velmi přínosné, zejména pro studenty zajímající se o podrobnosti profese školního psychologa.
Text je psán kultivovaným jazykem, překlepy se objevují spíše výjimečně. Oceňuji autorčino nasazení a ochotu kontinuálně spolupracovat. Autorka dodržuje citační normu dle APA, podněty čerpá z dostatečného množství odborné literatury, zároveň je schopna v rámci diskuse kriticky nahlédnout realizovaný výzkumný postup.

Drobné výhrady mám k formální stránce DP: v obsahu se objevuje nejednotnost v odrazech, což poněkud narušuje celkový estetický výsledek; ve 4 kapitole (i v obsahu samém) autorka náhle využívá v nadpisu kurzívu, což nekoresponduje s názvy ostatních kapitol.

Doporučení k obhajobě: doporučuji

Navrhovaná klasifikace: výborně

Datum, podpis: 10/9 2020 Mgr. Lucie Vacková, Ph.D.

Posudek oponenta diplomové práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií

Jméno a příjmení studenta/-tky:Jana Geisslerová
Obor studia: psychologie
Název práce: **Zkušenosti školních psychologů z prvního roku praxe v prostředí ZŠ nebo SŠ**
oponent* práce: doc. PhDr. Jaroslav Koťa

Technické parametry práce:
Počet stránek textu (bez příloh): 88
Počet stránek příloh:35
Počet titulů v seznamu literatury: 57+20

	0**	1	2	3	4
Výběr tématu					
Závažnost tématu			2		
Oborová přiléhavost tématu		1			
Originalita tématu a jeho zpracování		1			
Formální zpracování					
Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)		1			
Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)		1			
Formální zpracování (jasnost tématu, rozčleněni textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)		1			
Metody práce					
Vhodnost a úroveň použitých metod		1			
Využití výzkumných empirických metod		1			
Využití praktických zkušeností		1			
Obsahová kritéria a přínos práce					
Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)	0				
Naplnění cílů práce		1			
Vyváženost teoretické a praktické části		1			

** 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a

v daném tématu

Návaznost kapitol a subkapitol		1			
Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi		1			
Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)			2		

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

Je adaptace na profesi identická u mužů psychologů a žen psycholožek? Je rozdíl mezi tím, zda přijde do kolektivu učitelů a žáků muž či žena?

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Diplomantka předložila studii věnovanou adaptaci školních psycholožek na jejich profesi. Text práce je rozdělen do 5ti kapitol, závěrů a příloh. 1. kapitola je pojednáním o pojmu a předmětu školní psychologie, 2. kapitola je věnována „profesní identitě" školního psychologa, 3. kap. Je věnována profesním aktivitám školních psychologů a náplni jejich práce. Následující oddíl je věnován kvalitativnímu výzkumu založenému na rozhovorech se školními psycholožkami z praxe, s nimiž autorka probrala celou řadu nosných témat spjatých s utvářením profesní pozice ve školním prostředí.
K textu práce nemám připomínky. (Snad jenom poznámku, že je mi nepochopitelné, proč autorka při výzkumu respondentek užívá mužský rok, ačkoliv se celý odehrával se ženami psycholožkami z praxe – viz text od s. 45 dále pak začátek kap. 4.3 na s. 47)

Celkové shrnutí: diplomantka předložila hutný, propracovaný text, který nejen umožňuje dobrou orientaci v pojednávaném téma, ale svědčí i o dobrém vhledu do problematiky. Autorka dle pramenů vymezuje identitu v podstatě jako sebepojetí či sebeuvědomění kombinované se sebeprezentací vůči okolí. Ve skutečnosti se čtenáři dostane rozsáhlého poučení o tom, co profese školní psycholožky obnáší v praxi. Diplomová práce je zpracována profesionálně a s dobrým nadhledem.

Doporučení k obhajobě: doporučuji

Navrhovaná klasifikace: výborně

Datum, podpis: 27.8.2020

doc. PhDr. Jaroslav Koťa