

VÝZKUM V OBLASTI ŠKOLNÍ PSYCHOLOGIE V ČESKÉ REPUBLICE

Veronika Kavenská, Eleonora Smékalová, Jan Šmahaj

Abstrakt

Přehledová studie se zabývá tématem výzkumu v oblasti školní psychologie v ČR. Ačkoliv se počet školních psychologů působících přímo na škole zvyšuje, výzkum v tomto směru zůstává poněkud pozadu. Přehledová studie zahrnuje práce předních odborníků na poli pedagogické a školní psychologie a vedle nich i práce studentské. Závěry ukazují, že práce mají různou kvalitu, jedním z nedostatků je nízká reprezentativnost, zastoupena je kvalitativní i kvantitativní metodologie. V některých případech v souvislosti s metodologickým zpracováním přinášejí studie protichůdné závěry.

Klíčová slova: školní psychologie, školní psycholog

RESEARCH IN THE FIELD OF SCHOOL PSYCHOLOGY IN THE CZECH REPUBLIC

Abstract

Overview study deals with the topic of research in the field of school psychology in the Czech Republic. Although the number of school psychologists working directly in schools is increasing, research in this area remains somewhat behind. An overview study includes the work of leading experts in the field of educational and school psychology as well as student's thesis. The conclusions show that the works are of varying quality, one of shortcomings is low representation, represented are qualitative and quantitative methodologies as well. In some cases, in connection with the methodology, studies provide contradictory conclusions.

Keywords: *school psychology, school psychologist*

Úvod

Pojmy školní psychologie či školní psycholog/psycholožka se v posledních letech stále častěji objevují jak v odborném tisku, tak na vědeckých konferencích a dalších diskusních fórech. Laická veřejnost se setkává s nabídkou školního psychologa přímo na základní či střední škole. Ačkoliv se počet školních psychologů působících přímo na školách v České republice neustále zvyšuje, výzkum v tomto směru zůstává poněkud pozadu. Dosud se těmito tématy zabývalo několik českých a slovenských odborníků, téma školní psychologie se stává předmětem studentských bakalářských a diplomových prací, objevuje se také řada ohlasů z praxe. Chybí však systematizace těchto poznatků, která bych mohla nastínit další směřování výzkumu a přenést zjištěné poznatky do praxe.

Na následujících řádcích se krátce vyjádříme k oběma pojmům, popíšeme stručně zázemí jejich vzniku a rozvoje v naší zemi a pokusíme se předložit a shrnout vybrané výzkumy v daných oblastech za poslední dobu.

Současná pojetí pojmu školní psychologie

Pokud jde o pojem školní psychologie, nacházíme v naší odborné literatuře více pojetí. Například J. Hvozdík (1986, s. 31) jej vymezuje jako “profesionální psychologii školy, která zkoumá a vysvětluje psychologické aspekty činnosti školy jako výchovně-vzdělávacího systému” a zároveň uvádí, že předmětem školní psychologie je to, co dělá školní psycholog ve škole. S. Štech se ve vymezení pojmu školní psychologie přiklání k definici T. Oaklanda, J. Cunninghama (1996; in Psychologická encyklopedie, 2009, s. 397) a chápe ji 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, v rodinách a v dalších sociálních prostředích, které ovlivňují jejich růst a vývoj”, dále uvádí, že školní psychologii charakterizuje začlenění školního psychologa přímo do terénu školy. Také B. Lazarová (2008) hovoří o školní psychologii jako o profesní disciplíně, spojené s výkonem činnosti školních psychologů ve školách. E. Gajdošová, G. Herényiová a M. Valihorová (2010) chápou školní psychologii jako teoreticko-aplikační disciplínu, přičemž v užším slova smyslu jde o profesi, kterou vykonává školní psycholog. Na druhé straně v pojetí M. Vágnerové (2005, s. 11), která uvádí, že „školní psychologie pomáhá aplikovat obecné psychologické poznatky na školní praxi, poskytuje různé psychologické služby přímým i nepřímým účastníkům výchovně-vzdělávacího procesu a zabývá se všemi dětmi, tedy nejenom těmi, které mají nějaké školní obtíže“, není striktně uvedeno, že by se tato práce týkala pouze školního psychologa. Podle J. Mareše školní psychologie zkoumá a řeší výchovné a vzdělávací problémy ve školním kontextu z psychologického hlediska, pomáhá jednotlivým žákům i školním třídám, učitelům a učitelským sborům i vedení škol s jejich specifickými problémy, radí také rodičům v jejich výchovném působení (Čáp, Mareš, 2001).

Jak je zřejmé, mezi pojetími školní psychologie převládá v současné době stanovisko, že pojem školní psychologie je spojen s působením školního psychologa na přímé i nepřímé aktéry socializace dítěte přímo ve škole, což je chápáno jako významná pomoc při zvládnutí specifických problémů objevujících se ve výchovně vzdělávacím procesu.

Historie školní psychologie ve světě

Vývoj školní psychologie probíhal odlišně v USA a v Evropě. Americká psychologická asociace přijala v roce 1947 za svoji součást Sekci školní psychologie, čímž ji na odborném fóru oficiálně přijala mezi ostatní psychologické disciplíny. V roce 1969 byla v USA vytvořena samostatná Národní asociace školních psychologů, od roku 1963 vychází časopis *Journal of School Psychology* a v roce 1982 vyšla první reprezentativní učebnice *Handbook of School Psychology*, která se dočkala v roce 2010 již 4. vydání. Praktická aplikace školní psychologie se v USA vyvíjí jinak než v Evropě – školní psychologové v USA se zabývají pouze dětmi, které mají speciální vzdělávací potřeby a jejich hlavní činností je diagnostika a doporučení učitelům, jak s těmito dětmi pracovat. Na tuto službu školního psychologa v USA nenavazuje systém poradenských služeb jako u nás (podobně ve Velké Británii místo školního psychologa zaujímá *Educational Psychologist*, pracující v rámci regionu pro více škol). V Evropě se jednotlivé země liší svými školskými systémy, což pochopitelně ovlivňuje rozvoj poradenských služeb na školách, přesto bychom mohli s opatrností hovořit o “evropském modelu”, který práci školního psychologa chápe jako komplexní, zahrnuje do ní prevenci a zaměřuje se na všechny děti ve škole a všechny subjekty ovlivňující jejich socializaci.

V Evropě jsou počátky školní psychologie v zájmu o školní problémy dětí (např. Adler už na počátku minulého století) a v testování intelektových schopností dětí (20.-30. léta minulého století), nicméně jako obor se rozbíhá až po druhé světové válce. Vývoj školní psychologie byl vždy přímo úměrný ekonomické a kulturní úrovni dané země – nejdříve se rozvíjela v USA, Velké Británii, Francii a v Německu, teprve později v dalších státech. Pro Evropu je na rozdíl od USA příznačné zaměření školní psychologie na celý systém školy, pomoc při rozvoji kvalitních přístupů ve vyučování, podpora a rozvoj dobrého školního a třídního klimatu, podpora myšlenek školské reformy. Pro rozvoj školní psychologie mělo v roce 1982 velký význam ustanovení *International School Psychology Association (ISPA)*, která v současné době sdružuje více než 60 zemí světa. ISPA vypracovala pro své členy Etický kodex, každoročně pořádá setkání školních psychologů celého světa a dalšími způsoby podporuje rozvoj školní psychologie ve světě.

Historie školní psychologie u nás

Již ve 20. letech minulého století se u nás objevil pojem školní psychologie v souvislosti se zajímavými projekty ve školách (Stejskal, 1930 in Lazarová, 2008), nicméně historický a kulturní vývoj v našich zemích dalšímu rozvoji nepřál, znovu se zájem o tuto oblast objevil až v 60. letech na Slovensku, kde byla prosazována hlavně J. Hvozdíkem a L. Ďuričem. Ani na Slovensku se však školní psychologii za minulého režimu příliš nedařilo, chyběla byt' minimální státní podpora. O tom, že se nadšení pro školní psychologii za doby minulého režimu udrželo, svědčí, že ihned po roce 1989 byla ustavena Asociace školní psychologie ČSFR, v jejímž čele stál Anton Furman (ten v pozdějších letech vedl také celosvětovou organizaci ISPA). Od roku 1997 pracuje také česká sekce Asociace školní psychologie (ASP). Asociace školní psychologie, která se od svého vzniku stará o vytváření platformy pro společnou diskusi a sdílení názorů zájemců o školní psychologii, kam patří také snaha o legislativní zakotvení práce školních psychologů, pořádá každoročně akce věnované novinkám ve školní psychologii (konají se střídavě v Čechách a na Slovensku), nepravidelně

vydává také časopis Školní psycholog, kam přispívají praktici i teoretici školní a pedagogické psychologie u nás. Po rozdělení republiky vznikla AŠP SR a ČR (s uvedením SR na prvním místě na počest toho, že AŠP na Slovensku nikdy nepřestala fungovat) a později i jejich slovenská a česká sekce, které úzce spolupracují. Již v 90. letech, i bez legislativní podpory, pracovalo na školách menší množství školních psychologů. Ti se v rámci prevence zaměřovali na všechny děti ve škole a tvořili tak jakýsi první okruh psychologické péče a podpory, na který navazuje síť školských poradenských zařízení poskytujících pedagogicko-psychologické poradenství (Mareš, 1998).

V roce 1996 byl počet školních psychologů odhadován na 50, v roce 2001 na 100 až 120. Vzhledem k chybějící legislativě fungovali tehdy školní psychologové často formálně jako učitelé nebo vychovatelé, takže bylo pro výzkumníky obtížné se jich dopátrat. O zásadním zlomu, který přinesl zrychlení rozvoje školní psychologie u nás, lze hovořit od vydání Vyhlášky 72 Sb./2005, která vešla v platnost od začátku roku 2006. V roce 2007 fungovalo v ČR zhruba 200 školních psychologů (Smékalová, 2009). Dnes se počet odhaduje na 300-350. Pro určení počtu školních psychologů je důležité, jaká kritéria stanovíme pro to, abychom mohli pracovníka poskytujícího škole psychologické služby označit za „školního psychologa“. Za takového pracovníka bývá totiž nezřídka považován psycholog zaměstnaný v Pedagogicko-psychologické poradně, docházející jeden den v týdnu do školy nebo externí odborník sporadicky spolupracující se školou na dohodu o provedení práce. Postupně se rozvíjí snaha, především ze strany Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR a jeho spolupracovníků, dát fungování psychologa ve škole konkrétní pravidla. To se daří naplňovat především díky fungování projektů VIP I a VIP II, v rámci kterých pracuje v ČR zhruba 70 školních psychologů. Jejich činnost je vymezena jednak již zmíněnou vyhláškou 72 Sb./2005, jednak Konceptí rozvoje školních poradenských pracovišť (Věstník MŠMT, 2005). Díky těmto projektům, od nichž se inspirovaly i některé kraje (např. Moravskoslezský kraj) jsou školní psychologové vzdělávání, metodicky vedeni a jejich činnost je průběžně hodnocena kvantitativně i kvalitativně.

Naše vymezení pojmu školní psychologie

Pro další práci nad výzkumy týkajícími se školní psychologie si vymežíme naše pojetí tohoto pojmu. Na úvod si dovolíme úvahu o tom, zda je vhodné zužovat tento pojem na činnost školních psychologů. Domníváme se, že práce psychologů ve školách je pouze částí oboru školní psychologie, který se má kromě této činnosti zaměřovat také na poskytnutí teoretického zázemí pro tuto práci a na výzkum. Tuto myšlenku chceme podpořit poukázáním na skutečnost, že témata důležitá pro práci školního psychologa nejsou kompletně obsažena v žádné z jiných věd. I když se za vědy vytvářející teoretické zázemí pro školní psychologii považují obory jako pedagogická psychologie, pedagogika, sociální psychologie či psychologie osobnosti, žádný z nich z nich nevytváří dostatečný základ pro práci školních psychologů, protože v centru jejich zájmu nestojí fenomén školy z hlediska pomáhajících činností směřujících k rozvoji školy jako instituce a systému vztahů. Magisterské studium psychologie se většinou věnuje tématu školní psychologie okrajově a předměty s tímto oborem spojené jsou volitelné. V praxi se tak může stát (a dle našich zkušeností se tak i stává), že na místo školního psychologa nastoupí absolvent magisterského studia psychologie, který se

s tématy školy setkal pouze v rámci povinného předmětu Pedagogická psychologie. Legislativně tomu nic nebrání, protože Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících uvádí jako kvalifikační předpoklad pro práci psychologa ve škole pouze ukončené magisterské studium. Předpokládáme, že se stoupající potřebou školního poradenství ve školách bude stoupat počet škol, které budou chtít zaměstnat školní psychology, pro které ale v současné době chybí přiměřené pregraduální vzdělávání. Za jeden z důvodů považujeme pomalé prosazování se školní psychologie do studia psychologie. Důvodů je mnoho, od malých zkušeností vysokoškolských učitelů na katedrách psychologie, které vzdělávají budoucí psychology, přes nedostatek základních publikací v oboru školní psychologie až po stále přetrvávající nedůvěru k tomuto mladému oboru. Právě z výše uvedených důvodů se domníváme, že školní psychologii by se měla věnovat větší pozornost jako mladé vznikající vědě, vytvářející zázemí pro práci psychologů na školách. Může být samozřejmě velice užitečná také pro psychology školních poradenských zařízení, kteří by se též měli zajímat o fenomén školy.

Na základě výše uvedeného tedy chápeme školní psychologii jako *mladou, perspektivní, specializovanou psychologickou vědu*, jejíž zaměření vychází ze spojení pojmů psychologie a škola. Zaměřuje se na psychologické aspekty procesů a jevů, které se ve škole vyskytují, a subjektů, které se na fungování školy podílejí. Cílem školní psychologie je tedy poznat z psychologického hlediska fenomén školy, její subjekty, vztahy mezi nimi, jejich fungování a proměny, snažit se jim porozumět a popsat je takové, jaké jsou. Takto pojímaná školní psychologie se zaměřuje na výzkum a hledání teoretických základů psychologických procesů vyskytujících se ve škole (interakce a komunikace, procesy učení, školní a třídní klima, evaluace školy, vzájemné vztahy jednotlivých subjektů školy a další) a centrem jejího zájmu je tedy škola (na rozdíl od pedagogické psychologie, jejímž centrem zájmu jsou otázky učení - bez ohledu na to, kde se toto odehrává). Cílem výzkumu školní psychologie je odhalit svébytné charakteristiky školního prostředí, procesů probíhajících v tomto prostředí a vztahů, které jsou nemyslitelně s fungováním školy spojeny. Za příklad výzkumu ve školní psychologii považujeme mimo jiné longitudinální výzkum Pražské skupiny školní etnografie (2004) nebo výzkum zaměřený na kvalitu života školy (Mareš, 2010), výzkumy zaměřené na klima školy či tříd, ale samozřejmě také výzkumy zaměřené na školní psychology, jejich práci, postoje k nim atd. Dalším cílem výzkumu školní psychologie je využití zjištěných poznatků při vykonávání profese školního psychologa.

Za významnou součást školní psychologie považujeme využití poznatků školní psychologie v praxi. Obecně je toto chápání školní psychologie zaměřeno na práci školních psychologů, my si však troufáme poznamenat, že psychologické poznatky se ve škole uplatňují i bez školních psychologů. To je na jednu stranu dobře, protože mít vlastního školního psychologa je stále na většině škol v ČR vnímáno jako vysoký nadstandard a psychologický pohled např. na problémy žáků je často nezbytný, na druhé straně je to škoda, protože psycholog může vnést do poradenství ve škole z titulu své profese mnohem více psychologické práce a přístupu. Obsahem této speciální aplikační části školní psychologie je pak přímo profese školního psychologa, vymezení jeho práce na různých typech škol, jeho pracovní náplně, vztahy mezi školním psychologem a dalšími subjekty školy, hledání svého místa mezi ostatními poradenskými disciplinami, hlavní postupy a metody, které používá školní psycholog při práci s jednotlivými subjekty školy, diagnostika a intervence, krizová intervence ve škole, etika v práci školního psychologa, pozice a spolupráce školního psychologa

s dalšími poradenskými psychology a další. Z uvedeného vyplývá, že takto pojímaná školní psychologie bude výrazně prakticky zaměřená a jejím středem bude činnost školního psychologa. Její legislativní zakotvení v ČR najdeme ve Vyhlášce č. 72/2005, Sb. o poskytování poradenských služeb na školách a ve školských poradenských zařízeních.

Výzkum v oblasti školní psychologie v ČR

Jak jsme již výše uvedli, ačkoliv se počet školních psychologů působících přímo na školách v České republice neustále zvyšuje, výzkum v tomto směru zůstává poněkud pozadu. Jak poukazuje B. Lazarová (2008, s. 490) „školní psychologii se zatím nedostává výzkumné infrastruktury, která by studovala její vlastní kritické výzkumné problémy“, což je závažnou překážkou rozvoje profesionality školních psychologů.

Převážná část odborných článků věnovaných tématu školní psychologie u nás je zaměřena na její etablování, koncepci a teoretická východiska (Furman, Poliach, 1996; Mertin, 1997; Oakland, Cunningham, 1997; Valentová, Novotná, 1997; Zapletalová, 1997; Mareš, 1998; Zapletalová, 2001; Věstník MŠMT, 2005; Lazarová, 2008). Materiálů věnujících se její praktické realizaci, problémům vyplývajícím ze stávající praxe školních psychologů a zejména pak výzkumu na toto téma nalezneme však relativně málo. Obdobná je i situace na Slovensku, které pro nás vzhledem k podobné koncepci práce školních psychologů může být do jisté míry inspirací. Rádi bychom formou tohoto příspěvku mimo jiné poukázali na vybrané práce studentů oboru psychologie, kteří svůj zájem o školní psychologii realizovali prostřednictvím svých bakalářských, postupových a diplomových prací. S potěšením můžeme konstatovat, že v posledních pěti letech má zájem o školní psychologii a pozici školního psychologa těchto typech prací stoupající tendenci.

Výzkum školní psychologie v České republice je spojený s působením Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR (IPPP). IPPP publikuje zejména statistiky a šetření v souvislosti s realizovanými projekty, zaměřenými na vznik a rozvoj školních poradenských pracovišť.

Témata výzkumu v oblasti školní psychologie v ČR můžeme rozdělit do třech větších kategorií – profesní identita školního psychologa, náplň práce a školní psycholog a další subjekty školy.

Profesní identita

Jednou z klíčových otázek práce školního psychologa je jeho profesní identita. Tomuto tématu se ve svých pracích věnuje zejména S. Štech (1998, 2001). S. Štech (1998) hovoří o úskalích a přednostech pozice školního psychologa. Základním znejišťujícím činitelem v práci školního psychologa je skutečnost, že psycholog nemá vždy možnost postupovat zcela „košer“ (v řadě situací, které musí řešit, ani „košer model“ neexistuje), málokdy je zde možnost rychle supervidovat nebo konzultovat, je vystaven nerealistickým očekáváním psychologických laiků, se kterými spolupracuje, musí odpovídat zde a nyní, opakovaně a srozumitelnou řečí lidí kolem. S. Štech (Ibid.) hovoří o třech identitních podobách školního psychologa – „intelektuální kutil“ (musí si nějak poradit, využít všeho, co se nabízí, sbírat

zkušenosti, kde se dá), „mediátor a vyjednač“ (uhlašuje spory) a „badatel školy“ (systematické a longitudinální sledování a vyhodnocování dat o jedinci, sboru, klimatu školy aj.). Někteří školní psychologové se ale mohou cítit i v jiných rolích - např. v roli outsidersa, všemocného kouzelníka, zpovědníka, hasiče nebo děda Vševěda (Štech, 2001). Za nevýhodu své práce považují školní psychologové (Ibid.) zejména nejasné postavení, které je nutno si vybudovat, a nedůvěru ze strany učitelů, případně žáků a rodičů. Motivací pro pokračování v práci je pro ně nejčastěji charakter práce, kterou hodnotí jako zajímavou, stále novou, dobrodružnou, tvůrčí a účinnější než v poradně. Mezi další motivy patří pocit osobního obohacení a seberozvoje a „vyšší“ motivy, jako obroda morálky a školství nebo pozdvižení prestiže školní psychologie. Motivací k výkonu profese jsou také pro některé školní psychology potřeba pracovat s klienty a jejich problémy v místě, kde vznikají a projevují se, potřeba pracovat s mládeží a také určitá zvědavost (Štech, Zapletalová, 2001). Profesní identitou školního psychologa se ve své diplomové práci zabývá také Bartošová (2011), která poukazuje na velké množství vnějších proměnných, jež se na prožívání jeho profesní role podílejí (např. finanční podmínky, možnost vzdělávání se, pohled druhých na tuto práci apod.).

Náplň práce

Mezi výzkumnými studii na téma školní psychologie najdeme i několik příspěvků věnujících se náplni práce školního psychologa. S. Kariková a M. Valihorová (1998) uvádějí výsledky své ankety realizované mezi 183 řediteli náhodně vybraných základních a středních škol v rámci celé SR, která mapovala jejich pohled na práci školního psychologa – její smysl a rozsah služeb a oblastí, na kterých by měl školní psycholog participovat. Souhlas ředitelů s přijetím školního psychologa kolísal mezi 97 % (ředitelé ZŠ) a 83 % (ředitelé gymnázií). Význam práce školního psychologa spatřují ředitelé zejména v oblasti diagnostiky (zápis do 1. ročníků, profesní orientace, diagnostika nadaných a neprospívajících žáků, diagnostika žáků s poruchami chování), interpersonální komunikace (řešení konfliktů, trénink komunikace pro učitele, podpora optimálních vztahů), efektivního vyučování (inovace vyučovacích metod, poznávání osobnosti žáků, rozvoj tvořivosti a motivace, analýza podmínek školní úspěšnosti, případně samotná výuka), identifikace potřeb různých skupin žáků (depistáž nadaných a talentovaných žáků, problémových žáků, identifikace negativních jevů jako šikana, konzumace drog), prevenci, intervenci v krizových situacích a spolupráci rodiny a školy. Zatímco u ředitelů základních škol dominoval zájem o práci školního psychologa s tzv. problémovými žáky (tj. s žáky s poruchami chování, záškoláky, dětmi z poruchových a sociálně zanedbaných rodin, týranými dětmi, dětmi s LMD a dětmi s postižením), na středních školách spatřovali jeho hlavní přínos v poradenství pro žáky, kteří mají problémy v mezilidských vztazích.

Podobné závěry uvádějí i B. Lazarová a D. Ondruš (2000). Z průzkumu, kterého se zúčastnilo 27 ředitelů škol a 17 školních psychologů, vyplývá, že mezi nejžádanější činnosti školních psychologů z hlediska ředitelů škol patří poradenství pro děti, skupinová terapeutická a preventivní práce s žáky, diagnostika, práce s rodiči, psychologické „vzdělávání“ učitelů a práce se začínajícími učiteli. V další studii B. Lazarová (2001) uvádí, že ze 120 ředitelů základních škol očekávalo 37,5 % především práci zaměřenou na žáky. Jako významný

z pohledu ředitelů se ukázal požadavek širokého rozsahu práce školního psychologa: spolupráce s dalšími subjekty, podíl na rozvoji školy, řešení konfliktů, „dělat vše, co je třeba“, požadavek, aby byl psycholog na místě vždy, „když se něco děje“, nutnost spolupráce psychologa s pedagogy a jeho profesionalita.

Některé studie zaměřily svoji pozornost i na požadavky na práci školního psychologa ze strany učitelů. S. Štech a J. Zapletalová (2001) na základě kvalitativní analýzy kasuistických studií šesti psychologů (plus agregované údaje od dalších čtyř psychologů) uvádějí, že se zakázky učitelů velmi liší, přičemž dominují tři tématické okruhy – pomoc při řešení problémů jednotlivých žáků, práce s celými třídami jako se skupinami a vzdělávací působení školního psychologa na učitele.

Další výzkumy naznačují, že požadavky na práci školních psychologů převážně korespondují s činnostmi, které školní psychologové skutečně na školách realizují. Školní psychologové podle zjištění B. Lazarové a D. Ondruše (2000) vykonávají především poradenství pro děti, práci s rodiči a v menší míře skupinovou práci s dětmi. Komplikací pak pro školní psychology představuje zejména nedostatek času a chybějící nabídka dalšího vzdělávání.

S. Štech (2001) na základě průzkumu (21 školních psychologů) jako nejfrekventovanější kategorie uvádí krizovou intervenci (včetně řešení výchovných problémů jednotlivých žáků), diagnostiku a nápravu specifických poruch učení, které nejsou zařazovány pod vývojové poruchy a práci na interpersonálních vztazích. Za kritické a náročné oblasti své práce považují školní psychologové situace, kdy je ve hře rodina a její dysfunkce a nevhodné zásahy a ingerence učitelů či ředitele. Srovnatelná zjištění přináší i studie S. Štecha a J. Zapletalové (2001) – nejvíce času věnuje školní psycholog práci s jednotlivými žáky. Psychologové s menším úvazkem se pak věnují převážně práci se školní třídou. Práci s učiteli nalezneme u psychologů, kteří pracují na škole delší dobu a/nebo na větší pracovní úvazek.

Psycholog a další subjekty školy

Nedílnou součástí práce školních psychologů je spolupráce s dalšími subjekty uvnitř i mimo školu. S. Štech a J. Zapletalová (2001) došli k poznatku, že k rozhodujícím vztahům pro úspěšné působení psychologa na škole patří vztahy s vedením školy, zejména pak vyjednaná dohoda na začlenění do systému školy, dohoda na způsobech vzájemné komunikace a vyjasnění představ o fungování školního psychologa. Za významný zátěžový moment považovali respondenti vztahy s učiteli.

Přínosným v této oblasti je výzkum B. Lazarové a M. Čapkové (2006) zaměřený na spolupráci učitelů a školních psychologů. Na základě strukturované diskuze (technikou PAT analýzy) s 15 školními psychology uvádějí autorky anticipované obavy a očekávání ze strany učitelů směrem ke školním psychologům a náměty k regulaci chování snižováním obav a zvyšováním výhod. Mezi ně patří doporučení jako seznámit se s potřebami školy, vyjasnit kompetence psychologa, být transparentní a zprostředkovat učitelům dobrou zkušenost.

Obdobnou oblastí se zabývala K. Jaromišová (2002), která ve své diplomové práci na základě dotazníku vlastní konstrukce zjišťovala postoje pedagogů ke školním psychologům. Celkem se do výzkumného šetření zapojilo 47 pedagogů druhého stupně venkovských,

příměstských i městských základních škol. Ve výzkumném vzorku bylo celkem 8 mužů a 39 žen. Z výsledků výzkumu vyplývá, že s rostoucím věkem pedagogů vzrůstá tendence vnímat působení školního psychologa jako narušující a že starší pedagogové by spíše upřednostnili školního psychologa – muže. Většině pedagogů však na pohlaví školního psychologa nezáleží. V tomto ohledu přináší zajímavé zjištění práce J. Stejskalové (2011), která se ve své postupové práci zabývá názorem pedagogů na školního psychologa (soubor dotazovaných zahrnuje 71 pedagogů osmi základních škol v Olomouci), že nejotevřenější konzultacím se školním psychologem se ukazuje skupina pedagogů ve věku 41-50 let. Z pohledu pohlaví jsou ženy otevřenější ke spolupráci se školním psychologem než muži.

Dále se v práci K. Jaromišové (2002) uvádí, že subjektivní postoj pedagogů vůči školnímu psychologovi úzce souvisí s rozsahem jeho působnosti. V čím vyšší míře bude školní psycholog naplňovat svou působnost (podle standardů Asociace školních psychologů by měla být maximální), a tím pádem zasahovat do oblasti kompetencí a rolí jiných odborníků (zejména samotných pedagogů), tím negativněji bude v očích těchto odborníků vnímán. S tím souvisí také to, že většina pedagogů si není jistá, v jakém rozsahu by měl školní psycholog působit – vzhledem ke standardům AŠP. Oslovení pedagogové přisoudili sobě samým a jiným odborníkům (de facto také pedagogům) 75% činností, které jsou přitom dle AŠP náplní práce školního psychologa. Zdá se, že důležitou proměnnou je úvazek a působení školního psychologa na konkrétní škole. V rozporu s výše uvedeným zjištěním uvádíme výsledek z bakalářské práce R. Jalůvkové (2011), která uvádí, že pedagogové na školách, kde byl výzkum realizován, vnímali školního specialistu (psychologa, speciálního pedagoga) hlavně jako odborníka a člena pedagogického sboru. 82% (N=68) učitelů se necítilo školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem ohroženo. U všech výsledků je potřeba zohlednit fakt, že pedagogové neměli přímou zkušenost se školním psychologem, nýbrž s externím psychologem s úvazkem 4 hodiny, 1x za měsíc. Většina pedagogů se vyjádřila souhlasně k tomu, aby na jejich škole působil školní psycholog, a také by v něm pocítovali oporu a přijali by jím nabídnutou pomoc, avšak se svými problémy by ho z vlastní iniciativy nenavštívili. V rámci vztahů mezi pedagogy a školními psychology poukazuje ve výsledcích své diplomové práce M. Majdyšová (2011), že služby školních psychologů statisticky významně častěji využívají ti pedagogové, kteří hodnotí svůj vztah ke školnímu psychologovi jako pozitivní. Ukázalo se také, že délka působení školního psychologa na škole, ani jeho pořadí (jako školního psychologa na konkrétní škole) nemá vliv na vztah pedagoga k němu. Tato studie však byla provedena pouze na jedné škole u 15 učitelů, takže její závěry nelze zobecňovat.

Pedagogové se shodují v tom, že by školní psycholog měl mít absolvovaný kurz učitelské způsobilosti a měl by mít „odučeno“ alespoň několik měsíců. Toto poslední zjištění podporují také výsledky z výzkumné části bakalářské práce R. Jalůvkové (2011), která se v bakalářské práci zabývala postoji učitelů ke koncepci školních poradenských pracovišť. V této práci bylo osloveno 68 učitelů ze šesti základních škol v okrese Opava. Ze souhrnu výpovědí v kvalitativní části práce vyplývá, že učitelé považují za důležité, když má školní psycholog za sebou také nějakou specializaci ve školní problematice. Pokud není v této oblasti vzdělán, z názorů pedagogů vyplývá, že školní psycholog nebude schopen správně proniknout do této oblasti, budou mu chybět zkušenosti a náhled na pedagogickou praxi.

V rámci utváření/budování vztahu mezi školním psychologem a pedagogem uvádíme zjištění vyplývající z diplomové práce H. Machové (2005). Autorka využívá smíšeného přístupu, kde uvádí názory 5 školních psychologů a 60 pedagogů. Níže uvádíme závěrečná zjištění. Klíčovým faktorem vybudování kooperativního vztahu je téma důvěry (ostatně jako v každém jiném mezilidském vztahu). Přičemž větší míra zodpovědnosti za její vybudování spočívá na straně psychologa, jelikož je to on, kdo přichází jako nový. Nejdůležitějším kritériem je pro učitele způsob, jakým psycholog zvládá běžné profesní situace a zda vidí konkrétní výsledky jeho práce – že školní psycholog opravdu k něčemu je. Pozitivní faktory, s výjimkou předchozí praxe, se prosazují až po počátečním navození vztahu, kdežto ty negativní nastupují okamžitě. Často plynou z neadekvátních představ učitelů o profesi školního psychologa, možnostech i mezích jeho působení, vyplývajících z nedostatečné informovanosti nebo předchozí zkušenosti s fungováním školního psychologa. Buď z něho mají strach, nebo očekávají zázraky. Jako možné východisko se zde nabízí důkladná osvěta učitelů v tomto směru. V neposlední řadě působí jako nepříznivý faktor skutečnost, že ve vztahu školní psycholog – učitel jde o setkání dvou odborníků disponujících odlišným souborem vědomostí a pohledů na tutéž věc. Pro začínajícího školního psychologa se tak jeví jako nejdůležitější doporučení, aby se snažil vykonávat svou práci co možná nejlépe a aby respektoval učitele jako rovnocenného partnera a odborníka. Budování vztahu mezi školním psychologem a učitelem je dlouhodobým procesem a zahrnuje zvládání nejrůznějších úskalí. Jedná se o vztah specifický a závisí na osobnostních charakteristikách a konkrétních schopnostech jak školního psychologa, tak učitele. Pro doplnění uvádíme i diplomovou práci L. Suchardové (2009), která se věnovala důvěře ve vztazích mezi učiteli a začínajícím školním psychologem. V tomto případě se jednalo o kvalitativní výzkum, kde je v rámci analýzy využito přístupu narativní psychologie. Výsledky poukazují na řadu požadavků na školního psychologa, které jsou důležité pro získání důvěry (důvěrnost svěřených informací, „neustrannost“, „spolupráce“ s učiteli, „nepovyšování“ se nad učitele, dodržování kompetenčních hranic, aktivní práce a zájem o spolupráci s učiteli).

Mezi výzkumnými pracemi v oblasti školní psychologie nalezneme minimum prací věnujících se vztahu školního psychologa se žáky, tedy jedním z hlavních cílových subjektů jeho práce. Bítalová (2010) ve své bakalářské práci na základě šetření mezi studenty dvou středních škol dochází k závěru, že školní psychologové mají na středních školách své využití, žáci jsou o jejich činnosti informováni a vnímají jejich přítomnost na škole jako pozitivní. Bylo by však přínosné mít v této oblasti k dispozici více relevantních výzkumů.

Závěr

Současný výzkum v oblasti školní psychologie se soustředí především na práci školního psychologa, ačkoliv je samotná oblast školní psychologie mnohem širší. Tento fakt můžeme přičíst nárůstu počtu školních psychologů v praxi a s ním nově se objevující diskusi nad tématy jejich práce.

Přehledová studie zahrnuje práce předních odborníků na poli pedagogické a školní psychologie a vedle nich i práce studentské (devět prací). Práce mají různou kvalitu, hlavními nedostatky jsou především nízká reprezentativnost z důvodu nedostatečné velikosti souboru. Zastoupena je kvalitativní i kvantitativní metodologie. Výzkumy z praxe dosud chybí.

V některých případech v souvislosti s metodologickým zpracováním přinášejí studie protichůdné závěry.

Ukazuje se, že se výzkumy poslední doby věnují tématům profesní identity školního psychologa, náplně jeho práce a jeho spolupráce s dalšími subjekty, včetně přijetí školního psychologa a postojů k němu. Naopak opomíjena jsou dosud témata jako osobnost školního psychologa, strategie zvládnání práce či ověřování konkrétních používaných metodik.

Slabou stránkou většiny dosud realizovaných studií je nedostatečná reprezentativnost výzkumného souboru školních psychologů. Ta je způsobena mimo jiné neexistencí sítě školních psychologů, která by registrovala jejich počet a případně poskytovala kontakty na tyto odborníky. Některá témata by bylo vhodné sledovat dlouhodobě, opakovanými šetřeními. Nabízí se také využití replikačních studií ze zahraničí.

I přes uvedené limity můžeme konstatovat, že výzkum v oblasti školní psychologie vykazuje vzestupnou tendenci a postupně nachází své místo na poli psychologických výzkumů. Věříme, že se tento zájem přeneseme kromě akademické půdy i do škol, což otevře prostor pro lepší definování výzkumných problémů odpovídajících reálným požadavkům a potřebám praxe.

Literatura

- Bartošová, M. (2011). *Profesní identita školního psychologa*. Nepublikovaná diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova.
- Bitalová, H. (2010). *Školní psycholog na střední škole*. Nepublikovaná bakalářská práce. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Čáp, J., Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Česko. (2004a). Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
- Česko. (2004b). Zákon č. 563/2004, Sb., o pedagogických pracovnících.
- Čeští žáci po deseti letech. *Pražská skupina školní etnografie* (2004). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Furman, A., Poliach, V. (1996). Miesto školskej psychológie v spektre služieb školy. *Pedagogika*, 46, 32-40.
- Gajdošová, E., Herényiová, G., Valihorová, M. (2010). *Školská psychológia*. Bratislava: Stimul.
- Gutnik, T. B., Reynolds, C.R. (eds) (1982). *Handbook of School Psychology*. New York: John Wiley and Sons.
- Hvozdič, J. (1986). *Základy školskej psychológie*. Bratislava: SNP.
- IPPP (2011). Seznam škol zapojených do projektu Rozvoj ŠPP - VIP II.
http://rspp.cz/rspp/index.php?option=com_content&view=article&id=14&Itemid=10
- Jaromišová, K. (2002). *Postoje ke školní psychologii na druhém stupni základních škol*. Nepublikovaná diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého.

- Jalůvková, R. (2011). *Postoje učitelů ke koncepci školních poradenských pracovišť*. Nepublikovaná diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Kariková, S., Valihorová, M. (1998). Podobnosti a odlišnosti práce školského psychologa v ponímání řaditelův škol. *Sborník z 5. sjezdu Asociace školní psychologie SR a ČR*, Šlapanice u Brna.
- Lazarová, B. (2001). Školní psychologové na ZŠ – pohledy vedení škol. In: *Metodika práce školních psychologů na ZŠ a SŠ*. Projekt MŠMT. Praha: IPPP, 4-27.
- Lazarová, B. (2008). Školní psychologie v České republice po roce 1989. *Československá psychologie*, 52, 480 - 492.
- Lazarová, B., Čapková, M. (2006). Klima školy: k otázkám spolupráce učitelů a školních psychologů. *Sborník z 2. konference škola a zdraví 21*, Brno.
- Lazarová, B., Ondruš, D. (2000). Dva pohledy na náplň práce školního psychologa. *Školský psycholog*, 10, 2-10.
- Machová, H. (2005). *Školní psycholog a jeho vztah k učiteli*. Nepublikovaná diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova.
- Majdyšová, M. (2011). *Pozice školního psychologa ve vztahových rámcích školy*. Nepublikovaná diplomová práce. Brno: Masarykova Univerzita.
- Mareš, J. (2010). Kvalita života školy. *Školský psycholog*, 1-2, 17-24.
- Mareš, M. (1998). Situace školní psychologie v ČR. *Školský psycholog*, 1, 7-14.
- Mertin, V. (1997). K pojetí školní psychologie. *Školský psycholog*, 7(1/2), 21-23.
- Oakland, T., Cunningham, J. (1997). Návrh koncepce školní psychologie. *Školský psycholog*, 7(1/2), 5-10.
- Smékalová, E. (2009). Do Schools Need Psychology or Psychologists? (Looking for a good model of psychological consulting for school practice). In: *XXVI. Psychologické dny 2008: Já & my a oni*. CD-ROM s plnými texty, vydán ve spolupráci ČMPS a FSS MU Brno. Dostupné na WWW: <<http://cmeps.ecn.cz/pd/2008/pdf/smekalova.pdf>>.
- Štejskalová, J. (2011). *Školní psychologové z pohledu pedagogů základních škol v Olomouci a jejím okolí*. Nepublikovaná postupová práce. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Suchardová, L. (2009). *Důvěra ve vztazích mezi učiteli a začínajícím školním psychologem*. Nepublikovaná postupová práce. Praha: Karlova Univerzita.
- Štech, S. (1998). Profesní identita školního psychologa. *Školský psycholog*, 8, 26-32.
- Štech, S. (2001). Sonda do profese školního psychologa v ČR. *Pedagogika*, 51, 47-55.
- Štech, S., Zapletalová, J. (2001). Kvalitativní analýza přístupu školních psychologů k profesi – srovnání kazuistických studií. In: *Metodika práce školních psychologů na ZŠ a SŠ*. Projekt MŠMT. Praha: IPPP, 37-47.
- Štech, S. (2009). Školní psychologie. In Baštecká, B. (2009). *Psychologická encyklopedie: aplikovaná psychologie*, 397-400. Praha: Portál.
- Valentová, A., Novotná, L. (1997). Činnost školního psychologa na zvláštní škole. *Školský psycholog*, 7(1/2), 11-18.
- Věstník MŠMT ČR (2005). Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole. Sešit 7. LXI, červenec 2005, sešit 7, s. 1–9 [online]. [cit. 2011-02-02]. Dostupné z WWW: <<http://spp.ippp.cz/sites/download.html>>

Zapletalová, J. (1997). Činnost školního psychologa na střední odborné škole. *Školský psycholog*, 7(3/4), 12-21.

Zapletalová, J. (2001). Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese. *Pedagogika*, mimořádné číslo, 36-41.

O autorech:

PhDr. Veronika Kavenská (1983) působí jako odborná asistentka na Katedře psychologie FF UP v Olomouci. Věnuje se výzkumu v oblasti školní psychologie a možnosti využití halucinogenů v léčbě drogových závislostí. Zároveň působí jako školní psycholog na základní škole ve Štěpánově u Olomouce.

E-mail: Veronika.Kavenska@gmail.com

PhDr. Jan Šmahaj (1981) působí jako odborný asistent na Katedře psychologie UP v Olomouci. Dlouhodobě se teoreticky a výzkumně zabývá problematikou kyberšikany, mezilidské komunikace a psychologie internetu, pedagogické psychologií, psychologií veřejného mínění a oblasti výzkumu prostřednictvím moderních komunikačních prostředků. Přes dva roky působil jako školní psycholog na Střední škole logistiky a chemie v Olomouci.

E-mail: smahaj@seznam.cz

PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D. vyučuje na Katedře psychologie FF UP v Olomouci, kde se zabývá zejména problematikou pedagogické a školní psychologie. Vyučuje také předměty zaměřené na sociální a pedagogicko-psychologické poradenství, v těchto oblastech působí také jako metodička a supervizorka.

E-mail: eleonora.smekalova@upol.cz

Adresa: Katedra psychologie FF UP, Křížkovského 10, 771 80 Olomouc

Kavenská, V., Smékalová, E., Šmahaj, J. (2011). Výzkum v oblasti školní psychologie v ČR. *E-psychologie* [online], 5 (4), 55-67 [cit. vložít datum citování]. Dostupný z WWW: <<http://e-psycholog.eu/pdf/kavenska-et al.pdf>>. ISSN 1802-8853.