

# CO DĚLÁ ŠKOLNÍ PSYCHOLOG?<sup>1</sup>

## Kritická místa profese

Jana Zapletalová

**N**a našich školách narůstá počet žáků s různými zvláštnostmi, potřebami i obtížemi. Po učitelích se stále více žádá, aby si osvojili nové a hlubší pedagogicko-psychologické dovednosti. Je proto evidentní, že jedni i druzí potřebují odbornou pomoc a podporu projevující se kupř. přiblížením psychologických služeb učitelům, žákům i jejich rodičům. Jednu z těchto služeb představuje, zdá se, školní psychologie.

O školní psychologii se v České republice diskutuje v odborných kruzích i na stránkách tisku. Odborná diskuse je provázána řadou nejasností a apriorních představ. Je však zřejmé, že od roku 1990 na základních a středních školách v ČR školní psychologové pracují, přestože doposud nejsou legislativně ukotveni ve školském systému. Ředitelé škol je přijímají do svých škol a školní psychologové tyto nabídky akceptují. Jak si vysvětlit tuto situaci, kdy obě strany podstupují riziko nejistoty? Je situace na školách skutečně taková, že ředitelé hledají pomoc školní psychologie? Je tato práce tak zajímavá, že psychologové pracují ve školách i v těchto nejistých podmínkách? Co vůbec tato práce konkrétně zahrnuje?

### Krátce z historie školní psychologie

Školní psychologie byla mezinárodně uznána jako svébytný obor až po druhé světové válce.

V roce 1948 zorganizovalo UNESCO ve spolupráci s International Bureau of Education průzkum o postavení školní psychologie v 54 zemích světa. V polovině padesátých let byly v Evropě identifikovány čtyři typy psychologických služeb poskytovaných škole a dětem.

**První typ** představoval školní psychology, kteří pracují na jedné velké škole nebo na několika školách. Často pracovali týmově ve spolupráci se školními sociálními pracovníky a lékařem.

**Druhý typ** kladl důraz na koordinování služeb nabízených škole danou komunitou. Psycholog byl součástí místních školských úřadů a jeho úkolem byla koordinace prevence, poradenské aktivity, intervenční záahy.

**Třetí typ** reprezentovaly dětské poradenské kliniky, v jejich čele obvykle stáli pediatři nebo psychiatři. Personál tvořili psychologové a sociální pracovníci. Hlavní náplní práce byla diagnostika, která převládala nad terapií.

**Čtvrtý typ** představovaly Asociace pro výzkum dítěte, jejichž posláním bylo koordinovat výzkumy dětí a studovat faktory závažně ovlivňující vývoj dítěte.

Vývoj školní psychologie byl velmi intenzivní v USA, Velké Británii, Francii a v Německu.

Kvalita a organizace poskytování této služby byly vždy závislé na tom, jaká důle-

<sup>1</sup> Tato studie byla vypracována s přispěním grantového projektu IPPP ČR „Metodika práce školního psychologa“.

žitost byla přikládána vzdělání, jak rozvinutý byl systém veřejného školství a jaké byly ekonomické podmínky dané země.

V roce 1972 byl vytvořen The International School Psychology Committee. Tato skupina psychologů se snažila o mezinárodní výměnu zkušeností a informací z oblasti školní psychologie, vyhledávala nové pracovní postupy a organizovala výměnu odborníků. Docházelo k tomu také prostřednictvím čtvrtletníku World-Go-Round, který vychází dosud.

V roce 1975 uspořádal zmíněný výbor první kolokvium školní psychologie v Mnichově. V roce 1982 pak byla na těchto základech ustanovena International School Psychology Association (ISPA). Tato organizace nyní sdružuje školní psychology z více než 50 zemí světa. Odhaduje se, že ve světě pracuje v současnosti okolo 90 000 školních psychologů. ISPA pod vedením prof. Oaklanda vypracovala pro své členy mj. etický kodex a podílí se na vytváření profesních kodexů a podílí se na vytváření profesních standardů. V poslední době se také snaží spolupracovat s členskými zeměmi na formách pregraduální i postgraduální profesní přípravy školních psychologů.

Každoročně se také pořádá kolokvium školní psychologie v různých zemích světa, které je místem setkání a výměny informací a praktických zkušeností.

Poslední kolokvium se konalo pod heslem Psychologie a vzdělávání v 21. století ve Francii, v Dinanu. Účastnilo se 600 školních psychologů ze 45 zemí světa a mezi účastníky byli i zástupci České a Slovenské republiky.

## Školní psychologie v Čechách

Školní psychologie se rozvíjela v bývalém Československu hlavně na Slovensku, kde byla prosazována především prof. Hvozdkem a prof. Ďuričem. Prof. Hvozdk

se zabýval problematikou teoretické a koncepční výstavby školní psychologie, především otázkami teoreticko-metodologického systému. V letech 1963–1983 se podílel na výzkumech „Podíl školní psychologie na rozvoji osobnosti žáka a zefektivnění pedagogického působení školy“ a „Motivace a regulace v rozvoji osobnosti žáka“. V té době se práce školního psychologa experimentálně ověřovala na některých školách v Bratislavě a Košicích, ale po roce 1975 tyto aktivity utichly a obnovily se až v roce 1990.

V červnu 1990 byla ustavena Asociace školní psychologie ČSFR, v jejímž čele stál dr. Anton Furman. Po rozdělení České a Slovenské federace existovala od r. 1993 do r. 1994 pouze slovenská Asociácia školskej psychológie. Od roku 1990 je AŠP také součástí ISPA.

V roce 1993 se konalo mezinárodní kolokvium školní psychologie v Banské Bystrici. Na 3. sjezdu AŠP v roce 1994 byla schváleno založení společné asociace SR a ČR. Ve vedení Asociace vystřídal dr. Furmana postupně prof. J. Mareš, doc. E. Gajdošová, dr. J. Zapletalová.

V roce 2001 pracuje výkonný výbor AŠP ČR a SR v následujícím složení: dr. J. Zapletalová, doc. E. Gajdošová, prof. J. Mareš, doc. S. Štech, dr. G. Herényiová, doc. M. Valihorová a dr. S. Hvozdk.

Od roku 1997 pracuje také česká sekce Asociace školní psychologie. Její stanovky jsou identické se stanovami společné AŠP ČR a SR.

AŠP ČR a SR vydává časopis Školský psycholog pod redakčním vedením profesora J. Mareše. Informace o činnosti AŠP jsou uveřejněny i na webových stránkách.

Prof. J. Mareš je také hlavním inspirátorem a obsahovým garantem pravidelného semináře „Novinky v pedagogické a školní psychologii“, kde se setkávají školní psychologové, pracovníci vysokých škol, ale i učitelé.

„Novinky“ přinášejí zajímavá výzkumná sdělení z oblasti školní psychologie, zkušenosti z praxe školních psychologů, nové přístupy v diagnostice, terapii i intervenčních postupech.

Semináře přispívají také k přiblížení problematiky školní psychologie školám, zejména na jejím učitelům i ředitelům.

Pokud jde o legislativní kontext pro fungování školní psychologie v ČR, ten není dodnes dořešen.

Jediným dokumentem, který popisuje kvalifikační předpoklady školních psychologů a doporučuje rámcovou náplň jejich práce, je Metodický list k poskytování poradenských služeb na školách a školských zařízeních č.j. 13 409/98–24. Žádný další organizační předpis postavení a náplň práce školních psychologů neřeší.

Situace na Slovensku je v tomto směru uspokojivější. Zde je od roku 1993 zakotven institut školního psychologa ve školském zákoně a náplň práce školního psychologa je specifikována vyhláškou o výchovném poradenství z r. 1996.

Naděje na zlepšení této situace v ČR přišla v roce 2001 v souvislosti s tvorbou Dlouhodobého záměru rozvoje vzdělávací soustavy v ČR. Tento dokument již předpokládá školní psychology nebo školní speciální pedagogy, kteří by měli doplnit stávající poradenský systém o článek poradenství, které bude poskytované přímo ve školách. V dílci tohoto dokumentu se nejedná o konkurenci stávajícím poradenským zařízením, ale o rozšíření poradenské služby.

### Školní psychologové v síti škol

V České republice je od roku 1990 spontánní poptávka po školním psychologovi, a to především na základních školách, ale i na školách zvláštních, středních a vyšších odborných.

Počet školních psychologů, kteří pracují na všech typech škol, se zatím stále odhaduje na 100 až 120. Přesné číslo se zatím nepodařilo získat. Důvodů, proč je tomu tak, je několik.

Ředitelé škol zaměstnávají psychology na škole pod různým pracovním zařazením a s využitím různých způsobů financování. Absence organizačního a legislativního vymezení práce školního psychologa vede stále u ředitelů k obavám, že pokud přiznají na škole činnost školního psychologa, ocitnou se sami v ohrožení pro porušení legislativy.

Školní psychologové pracují na školách na část úvazku nebo na plný pracovní úvazek. Na částečný pracovní úvazek na školách pracují často poradenští a kliničtí psychologové. Někteří školní psychologové si doplňují svůj úvazek výukou psychologie.

Také způsoby financování jsou různé, ředitelé škol nejčastěji zařazují psychology mezi pedagogické pracovníky nebo je platí jako služby škole.

Tam, kde školní psychologové pracují ve školách na malé části úvazku, tj. v rozmezí od 0,2 do 0,5, jsou obvykle kmenovými zaměstnanci jiných pracovišť, nejčastěji pedagogicko-psychologických poraden. Při vyšších a plných úvazcích jsou školní psychologové zaměstnanci škol.

Práce ve školní instituci přináší celou řadu specifíků, která bychom mohli označit jako *kritická místa* profese. Mezi často uváděné patří vztahy psychologů k ředitelům škol, kde se může psycholog dostat do celé řady specifických situací (např. se může stát „potížistou“, protože odkrývá do té doby tabuizované problémy). V pedagogickém sboru se někdy na počátku jeho působení na škole objevuje obava, která může přerůst až v pocity ohrožení – „co asi ten psycholog ví“. Složitosti může vyvolat také přehnané očekávání okamžitých kladných výsledků práce psychologa v souvislosti s návštěvami žáků u něj.

Učitelé očekávají a žádají nejen odhalení příčin problémů a jejich diagnostikování, ale především konkrétní doporučení, postupy a strategie, které povedou k rychlé nápravě. Školní psycholog se tak ocitá i v situaci, kdy musí hledat nové nestandardní cesty k nápravě problému, občas i jinými než psychologickými nástroji. Snaží se přitom současně minimalizovat možná rizika, která vyplývají ze specifčnosti používaných metod a ze složitosti vlastní sociální role.

### Školní psycholog a ředitel školy

Jedním z nejčastěji diskutovaných témat v souvislosti s profesí školního psychologa je vztah mezi ředitelem školy a školním psychologem.

Ukazuje se, že tento vztah je v profesi jedním z klíčových vztahů, a na obě strany klade velké nároky. Složitost tohoto vztahu je ve většině dokumentů, které hovoří o poskytování preventivních a poradenských služeb na škole, redukována na jedinou větu: „**Ředitel školy vytváří podmínky pro poskytování poradenských služeb na škole.**“ Velmi často se tak stává, že školní psycholog vstupuje do pracovního vztahu bez toho, že by měl hlubší představu o tom, jaké jsou tyto podmínky a ani sami ředitelé je často neumějí definovat.

Na počátku spolupráce ředitele a psychologa jsou tak očekávání ředitele školy spojena většinou s představami o řešení problémů, které se týkají žáků, učitelů, ale i školy jako systému. Škála jeho očekávání je velmi bohatá a různorodá.

Na druhé straně ovšem stojí očekávání školního psychologa, která jsou spojena většinou s představami uplatnění vlastní odborné kompetence a zaměření.

V okamžiku nástupu do školy dochází k prvním korekcím vzájemných očekávání. Ředitel je v tomto vztahu nadřazeným, ale

z hlediska profesního je laikem. Psycholog je mu sice podřízen, ale z hlediska profesního je proti němu expertem. Ukazuje se, že je nutné explicitně vzájemně vymezit pole profesního působení psychologa, vymezit jeho kompetence se zvláštním ohledem k etice práce školního psychologa.

Ale ani vztah ředitel-psycholog, který je založen na vzájemném respektování a důvěře, nemusí být vždy bez napětí.

Dalším zátěžovým momentem tohoto vztahu je totiž **žadávání zakázky** ředitelem školy a její **interpretace**. Možná, že je to právě schopnost školního psychologa správně interpretovat zakázku ředitele a reagovat na ni, kterou bychom mohli označit jako zlozomové místo pro eventuelní úspěšnost, nebo neúspěšnost školního psychologa.

Základní problém vyplývá již z charakteristiky vztahu **expert-laik**. Při zadávání zakázky je třeba správně *kódovat* (odborně, psychologicky) nejasná a nepřesná vyjádření ředitele a pokusit se o jejich reformulaci tak, aby se předešlo nedorozumění. Ředitelé mají často pocit nejistoty a obavy z odhalení vlastních *profesních nedokonalostí*. Proto musí psycholog umět v daném okamžiku zhodnotit vlastní možnosti a profesní omezení a pokusit se redefinovat problematickou zakázku.

Stává se v tomto okamžiku řediteli spíše *průvodcem problémem*, snaží se zachytit rozporuplnosti v jeho zadání, ale i možná rizika, která mohou v průběhu řešení nastat.

Psycholog si musí v těchto situacích vytvořit prostor pro modelování a analýzu možných řešení, zvláště v případech, kdy objednávka představuje řešení nestandardního problému. V takových případech může nastat i situace, že školní psycholog odmítne zakázku ředitele školy, protože např. nemá nástroje k jejímu vyřešení.

Školní psycholog by měl také umět vysvětlit, že hledání řešení zadaného úkolu

(problému) je omezeno i vstupními informacemi, které mohou být v okamžiku zadání úkolu neúplné.

Komunikace ředitele a školního psychologa tak vytváří prostor pro vznik společné dohody o realizaci konkrétní zakázky.

Vzájemná dohoda může být negativně ovlivněna konfliktem rolí, neočekávanými následky některých rozhodnutí, zkratkovitými řešeními, nerespektováním vlastní profesionality a etiky práce, nevhodným delegováním odpovědnosti mnohdy bez odpovídajících pravomocí.

To je velmi důležité, protože kvalita vztahu ředitel-školní psycholog ovlivňuje i vytváření kvalitních vztahů k ostatním článkům systému – k pedagogickému sboru, k žákům a k jejich rodičům. Z tohoto důvodu je vztah ředitel-psycholog klíčovým vztahem v profesi školního psychologa, a i když je vztahem nelehkým, není možné z něho jednoduše „vystoupit“ například tím, že psycholog bude pracovat ve škole a přitom bude zaměstnancem jiného subjektu. Je třeba, aby se do budoucna počítalo s těmito specifiky profese školního psychologa a studenti byli připravováni na strategie přijímání a odmítání zakázek ze strany ředitelů se zvláštním zřetelem na způsoby argumentace.

### **Školní psycholog v systému školy**

Školní psychologové vstupují do práce školy prostřednictvím ředitele školy a začínají pracovat s celým systémem školy.

Jejich práce zahrnuje aktivity spojené s pedagogickým sborem, s jednotlivými učiteli, s třídními učiteli, s žákovskými kolektivy, s jednotlivými žáky a s jejich rodiči. Nedílnou součástí této práce je také spolupráce s odborníky v jiných zařízeních, nejčastěji v PPP, SPC, SVP, dále s lékaři, s psychiatry, se sociálními pracovníky, s pracovníky v krizových centrech apod. Školní psycho-

log se tak stává součástí orchestru a je v situaci, kdy pokud chce slyšet, jak orchestr hraje, nemůže z něho odejít. Školní psychologové se totiž také podílejí na vytváření Programu pedagogicko-psychologického poradenství ve školách. Tyto programy odrážejí specifika dané školy i regionu a vytvářejí prostor pro koordinaci služeb s ostatními subjekty, které poskytují poradenské služby.

Školní psychologové tedy pracují skutečně se systémem školy. Pracují totiž i s dětmi a učiteli, kteří nemají akutní problémy, i s potencionálně ohroženými dětmi bez viditelných problémů.

Vytvářejí tak širokou základnu pro systematickou – a nejen jednorázovou, kampaňovitou – prevenci negativních jevů. Stávají se důležitým prostředníkem či svorníkem komunikace mezi jednotlivými články systému a ovlivňují tak řešení školních problémů v místě jejich vzniku. Působí dlouhodobě a zároveň mohou sledovat výsledky svého působení v průběhu celé školní docházky dětí na základní nebo na střední školu. Školní psycholog na základě toho může aktivně ovlivňovat i práci učitelského sboru, a tak trvale přispívat k proměně sociálního klimatu škol.

### **Školní psycholog a pedagogický sbor**

Na užitečnost podpory práce učitelů ze strany školních psychologů upozorňoval W. Stern již v r. 1922, když říkal, že „školní psycholog by mohl organizovat vzdělání učitelstva“. Narážel však tehdy na tvrdý odpor pedagogů, kteří namítali, že „školní psycholog ohrožuje jejich samostatnost a zasahuje do úkolů, které náleží jemu (učiteli) samotnému. Učitel jest jediné oprávněným školním psychologem“.

I po tak dlouhé době se ukazují Sternovy myšlenky jako velmi aktuální. Školní psy-

cholog může přirozeně a nenásilně pořádat pro učitele vzdělávací semináře s cílem aplikovat vybrané pedagogicko-psychologické poznatky do vzdělávacího procesu. Dnes se jedná zejména o problematiku metaučení, vyučovacího stylu, studijních stylů žáků, dále o práci s dětmi se specifickými poruchami učení a chování, o integraci dětí se zdravotním postižením apod.

V oblasti výchovné jsou aktuální otázky monitorování a řešení konkrétních problémů s neprospěchem, záškoláctvím, šikanou, drogovými a jinými závislostmi. Jako velmi cenné se ukazují také kazuistické semináře pro učitele orientované na řešení širokého spektra problémů jejich žáků.

Pedagogický sbor představuje pro školního psychologa důležitý článek v jeho práci se školou jako systémem. Pokud se podaří psychologovi rozšířovat složitost vzájemných vztahů v pedagogickém sboru, může pozitivně ovlivňovat klima v pedagogickém sboru a zároveň nepřímo ovlivňovat řešení problémů svých klientů-žáků školy. Řada potíží, se kterými žáci vyhledávají psychologa, má úzkou spojitost s průběhem vyučování a s činností pedagogického sboru i jednotlivých učitelů. Je proto velmi důležité, aby učitelé pochopili, **v čem a jak jim může psycholog pomoci vytvářet odborné zázemí a jakou pomoc očekává psycholog od pedagogického sboru.** Pokud dojde k vyjasnění vzájemných pozic a očekávání, může znalost klimatu pedagogického sboru pozitivně ovlivňovat průběh řešení různých problematických situací v prostředí školy a navíc se vytváří široká základna pro jejich předcházení.

Obava, že se psycholog sice stane článkem systému, ale bude jím právě proto ovlivňován při řešení problémů svých klientů, se tak stává lichou. Psycholog totiž zůstává v pozici „jiného“ odborníka, který pracuje se systémem školy, ale nikdy se nestane „stej-

ným“ odborníkem. Je v roli pozorovatele, konzultanta. K jeho specifčnosti přispívá i **existence etického kodexu práce školního psychologa, který je závaznou normou** pro jeho pracovní postupy ve vztahu ke klientům, rodičům i pedagogům a který se táhne prací školního psychologa jako červená nit. Vytváří se tak pomyslné předivo ochrany především klienta a jeho práv, ale i psychologa jako odborníka, který pracuje „v nepedagogickém“ prostředí školy.

### **Školní psycholog a jednotlivý učitel**

Prohloubením práce s pedagogickým sborem je pak práce s jednotlivými učiteli, zejména s třídními učiteli. Tato práce je velmi důležitá zvláště v případech, kdy se ukazuje, že učitelem zvolené pracovní postupy nebo způsoby komunikace se žáky jsou příčinou neprospěchu žáků nebo neúspěchu učitele.

Někteří učitelé nedokáží považovat neúspěch za součást pedagogického působení a nechtějí za neúspěch svých žáků nést odpovědnost. Tito pedagogové často neumí pozitivně ovlivňovat sociální klima školních tříd a snaží se dosahovat svých cílů nevhodnými prostředky, např. zvyšováním úzkosti a strachu žáků, přehnanou direktivitou. To pak přivádí jejich žáky do pracoven školních psychologů. Psychologové mohou těmto učitelům pomoci rozбором jejich vyučovacích postupů a průběhu vyučovacích hodin. Vycházejí především z pedagogické psychologie a jejich praktických aplikací ve vyučovacích postupech učitelů. Metod pomoci učitelům je celá řada. Velmi účinné a přesto často opomíjené jsou např. autodiagnostické techniky, které učiteli pomohou vhlédnout do jeho vlastních vyučovacích postupů.

Třídním učitelům pomáhá školní psycholog nejčastěji různými variantami sociometrických metod při diagnóze a intervenci do

sociální atmosféry a vztahů v třídních kolektivech. Provádí intervence, vyhodnocuje postupy, analyzuje vztahy a usnadňuje mnohdy zablokovanou komunikaci ve třídě a mezi třídou a učitelem. Pomáhá také s depistáží a diagnostikou problémových žáků, s organizováním skupinových aktivit i zážitkové pedagogiky.

Metodickou pomoc poskytuje vyučujícím také při vytváření individuálních vzdělávacích plánů, při integraci dětí, v kariérovém poradenství.

Nedílnou součástí jeho spolupráce s učitelem je také vytváření metodického zázemí pro vedení rozhovorů s rodiči. Často je psycholog **prostředníkem** jejich vzájemné komunikace.

Spolupráce školního psychologa s třídními učiteli tak vytváří nezbytnou a velmi důležitou součást práce se školou jako systémem. Jejich vztah musí být založen na vzájemném respektu k profesi toho druhého a na profesní důvěře.

### **Školní psycholog a práce se školní třídou**

Každodenní činností je pro školního psychologa práce s třídními kolektivy. Cílem těchto aktivit je, jak již bylo řečeno, mapování sociálního klimatu školních tříd, které napomáhá vytvářet v třídních kolektivech prostředí, v němž budou žáci lépe zvládat své problémy, podporovat vzájemný respekt a úctu k jedinečnosti druhých a sami předcházet vzniku konfliktních situací.

Psychologové potřebují spolupráci učitelů v práci se třídami, protože ti mohou některé problémové projevy v chování žáků postřehnout v pravidelném kontaktu s nimi v průběhu vyučovacích hodin. Učitelé dokonce často zaznamenají změny v chování dítěte rychleji než jejich rodiče.

Výhodou těchto postupů je, že se problémy řeší v prostředí, kde vznikly, a vytváří se

tak také široká základna pro jejich prevenci v budoucnosti. Posiluje se klima, v němž žáci dobře vědí, že některé projevy chování se na škole netolerují, a pokud se přeci objeví, neobávají se je oznamovat svým učitelům nebo psychologovi.

Každý třídní kolektiv je svébytným organismem a školní psycholog ve spolupráci s třídním učitelem napomáhá tomu, aby organismus fungoval bez závažných onemocnění. K tomu přispívá především organizování **skupinových aktivit** ve třídě, které pomáhají vzájemnému poznání žáků, včasnému odhalení možných problémů, a to i problémů, které jsou často třídou dlouhodobě utajované jak před učitelem, tak před rodiči. Vytváří se tak zázemí pro podporu upevňování školní třídy jako sociální skupiny na jedné straně a na druhé straně se vytváří velký prostor pro prevenci negativních jevů. V průběhu této práce psycholog získává velké množství informací. I při práci se skupinou musí pečlivě zvažovat zvolené formy a postupy, protože skupinová dynamika, vztahy a komunikace ve skupině mohou vést k otevření velmi citlivých míst a ne vždy je možné hledat řešení v prostředí školy. Proto je při ní také nutné zvažovat a plánovat cíle, kterých chce psycholog touto činností dosáhnout. Svou činností pomáhá rozkrývat i řešit nejrůznější potíže a problémy a vytváří si prostor pro práci s jednotlivými žáky, která musí často po práci se skupinou následovat.

### **Školní psycholog a jednotliví žáci**

Co všechno může psycholog nabídnout jednotlivým žákům?

Školní psychologové poskytují krizové intervence, konzultují, provádějí diagnostické činnosti zaměřené na osobnostní a intelektové charakteristiky žáků, na poruchy chování a učení, výukové obtíže, na styly učení, na školní selhávání, na výchovné pro-

blémy a patologické jevy. Zabývají se adaptačními problémy, vztahovými problémy, problémy spojenými s volbou profese.

Běžně se zabývají individuálními formami reedukace a terapie dětí se specifickými poruchami učení. Podílejí se samozřejmě i na integraci dětí se zdravotním postižením a pomáhají dětem v náročných životních situacích.

Spektrum nabídky individuální práce s žákem je ovšem závislé na profesní výbavě konkrétního školního psychologa, ale proměňuje se i v závislosti na typu školy (ZŠ, SŠ apod.). Hlavní okruh problémů, se kterými se školní psychologové setkávají, se přirozeně přímo nebo nepřímo dotýká především školní úspěšnosti, schopnosti žáka učit se a podávat školní výkon v souladu s vlastními očekáváním i očekáváním rodiny. S těmito problémy ovšem úzce souvisí i jeho pozice v kolektivu, vztahy ke spolužákům, jeho sebevědomí. Řešení problémů s učením se učení (problematika tzv. meta-učení) se tak mnohdy stává zástupným problémem, kdy dítě postupně získává důvěru k psychologovi i v tématu učení a otvírá se prostor pro řešení dalších problémů.

Právě práce s jednotlivým dítětem v prostředí školy je často diskutovaným tématem. Důvodem pochyb, zda je škola vhodným místem pro práci s klienty-žáky, je právě škola jako instituce. Škola je pro mnohé z nás spojována s projevy direktivity, s povinností, a u některých dokonce s pocity úzkosti a stresu. Často ale zapomínáme, že početná je i skupina těch, pro které je škola místem setkávání s kamarády, se vstřícnými učiteli, a ba i místem, kde často poprvé zažívají pocity sounáležitosti a bezpečí. A tak i osobnost školního psychologa může být sama psychoterapeutickým nástrojem, pokud zajistí pro žáka-klienta prožitek pocitu bezpečí. To se mu podaří, bude-li svou každodenní činností žákovy po-

tvrzovat, že nic z toho, co sdělí psychologovi o sobě a o své rodině, ale i o práci školy a jejich učitelů, neopustí prostor psychologie pracovní.

Mezi psychologem a jeho klienty se tak postupně vytvářejí vztahy, jejichž kvalita je ovlivněna kvalitou vzájemné komunikace a vzájemných setkání, která mají přesně určený smysl a stávají se „rituálem“ s vnitřními pravidly. Nermalou roli při vytváření těchto vzájemných vztahů hrají také sympatie a trpělivost, a dokonce i zdánlivé maličkosti, jako je např. dodržování termínů a časů sjednaných schůzek.

Důvěra ke školnímu psychologovi je ovlivněna také způsobem posuzování problémů žáků, dovedností rozkrýt problém, který je mnohdy skrytý za tzv. zástupným problémem, se kterým vstupuje žák do pracovny psychologa. Pocit důvěry může paradoxně prohloubit i akceptace vlastních profesních omezení, protože školní psycholog musí umět také včas předávat svoje klienty dalším odborníkům. Toto tvrzení dokládá jedna z klientek: „Moje problémy se netýkaly školy, ale mého zdraví. Díky našemu školnímu psychologovi jsem se dostala do péče odborného lékaře a nyní se opět cítím dobře.“ Tato klientka se stranila třídy, selhávala ve školní práci, zhoršil se její celkový zdravotní stav. Příčinou byla středně těžká deprese se suicidalními sklony a zvýšenou potřebou hyperprotektivity. Společný postup psychologa ve škole a psychiatra vedl k celkovému zlepšení stavu klientky. Velkou výhodou v takových případech je i následná dlouhodobá péče ze strany školního psychologa.

Ukazuje se tak, že již sama přítomnost psychologa v prostředí školy vytváří psychoterapeutický efekt. A tak často pokládaná otázka, zda může psycholog ve škole provádět psychoterapii, by možná měla spíše znít: „Může se psycholog ve škole psychoterapii vyhnout?“

Velmi často stojí školní psychologové před úkolem regulace nežádoucích psychofyziologických stavů – zejména úzkosti, trémy a strachu. Často sahají po některých formách relaxace nebo hypnózy. O těchto podobách psychoterapie ve významu profylaxe hovoří také J. Vymětal, který dodává, že je nanejvýš vhodné, aby se staly součástí práce školních psychologů, protože vedou klienty k životu respektujícímu psychohygienické zásady.

Školní psycholog tak nejen určuje příčiny problémů, ale snaží se také o navození změny, která povede k tomu, že se dítě naučí zvládat postupně svoje problémy, měnit nebo alespoň zmírňovat některé jejich symptomy.

Ve vztahu k psychoterapii v prostředí školy se často diskutuje také otázka zacházení s důvěrnými informacemi. V prostředí školy se skutečně stává, že se objevují žádosti o sdělení „dalších“ informací o žákovi, jeho rodině, učitelích. Tato situace je důvěrně známa všem pracovníkům v pomáhajících profesích, které jsou vázány určitými etickými pravidly, ale i zákonnými normami pro zacházení s citlivými osobními údaji. Odborník má vždy několik možností.

Může podlehnout nátlaku a např. pod záminkou zachování harmonických vztahů na pracovišti vyhovět třeba žádostem vedení školy. Toto provinění (pomijím zákon) je vždy cestou ke ztrátě důvěry klientů, která se nedá jednoduše získat nazpět. Žáci si tuto informaci předávají ve škole jako „tichou poštu“ a takový psycholog ztrácí svoji klientelu a školu většinou rychle opouští. Nebo se stává koaličním partnerem vedení školy, ale přestává být školním psychologem. Nejvhodnějším postupem pro psychologa v takové situaci je trpělivě vysvětlovat, eventuálně se raději vystavit riziku neporozumění nebo konfliktu, ale informaci, která má charakter důvěrné, nevydat. Při poskytování tohoto druhu informací platí i pro prostředí

školy obecné pravidlo informovaného souhlasu rodiče nebo klienta.

### Školní psycholog a rodiče

Rodiče musí být informováni školou o pravidlech poskytování služby školním psychologem. Nabídka této služby ze strany školy je pro rodiče možností, nikoliv závazkem.

Většina rodičů vítá možnost takové služby ve škole, zejména při řešení problémů, které mají bezprostřední spojitost se školou. Klienti – děti i jejich rodiče – navíc zůstávají v prostředí školy a neztrácejí kontakt s přirozeným prostředím, v němž problém vznikl, projevuje se nebo do něj zasahuje svými důsledky. Pracovník psychologa se tak často stává místem, kde se cítí bezpečně. Je jakýmsi azylem v místech, kde jinak může „zuřít bouře“. Možnost navštívení azylu může posilovat motivaci ke změně např. u některých typů záškoláctví, ale i v jiných případech.

Rodičovské veřejnosti nabízí školní psycholog informační, konzultační i poradenské aktivity.

Spolupráce s rodiči je považována za velmi náročnou součástí psychologovy práce zejména v případech, kdy pro vyřešení problému klienta je třeba pracovat delší dobu s rodinným systémem.

### Co dělá školní psycholog, když učitel učí?

I s takovou otázkou se můžeme setkat. Ředitelé škol řeší tento tuto organizační podmínku působení psychologa na škole většinou dodatkem ke školnímu řádu. V něm se obvykle upravuje povinnost učitelů poskytnout žákovi na návštěvu školního psychologa volno, které třídní učitelé omlouvají. Psycholog zaznamenává dobu strávenou žákem na konzultaci do omluvného listu. Vyučující obvykle tuto nepřítom-

nost žáka nezapočítávají do absencí umožňujících neklasifikovat žáka v daném vyučovacím předmětu, pokud nepřesáhne např. 20 %.

Postupně, tak jak si žáci na psychologickou službu zvyknou, musí i školní psycholog svoje klienty objednávat. Krizové intervence a jiné závažné problémy řeší samozřejmě bez prodlení. Objednání k běžnému vyšetření má obvykle maximálně týdenní lhůtu. Velkou část práce věnuje psycholog práci s třídními kolektivy v průběhu vyučování, kdy např. může využívat tzv. suplované hodiny. A konečně, po dohodě s rodiči může s žáky pracovat i po skončení vyučování.

Náročnost profese v prostředí školy je ovšem zesilována i faktorem „nepřetržitosti“. Školní psycholog pracuje prakticky stále. I když např. opustí o přestávce svoji pracovnu, je časté, že ho učitelé informují o problémech jednotlivých žáků.

Součástí jeho povinností je také účast na pedagogických a klasifikačních radách, na rodičovských schůzkách a na poradách vedení školy.

Lze říci, že obvyklá týdenní pracovní doba, tedy 40 hodin, většinou pro zajištění všech úkolů, kterými je psycholog ve škole pověřen nebo před ním vyvstanou, nedostačuje.

### **Liší se školní psycholog ve škole od školního psychologa v poradně?**

V nejširším pojetí významu tohoto termínu mají oba stejný cíl – pomáhat žákům a studentům s řešením jejich problémů...

Školní psychologové, tedy ti, kteří pracují trvale v prostředí školy, kladou větší důraz na systém, v jehož rámci služby poskytují. Současně s aktuální potíží dítěte pracují s prostředím a v prostředí, kde problém

vznikl nebo se objevil a který může být pro některé z nich i ohrožující.

Řekla jsem již, že práce se systémem vede také k tomu, že pracují i s dětmi bez zjevných problémů, s celými třídními kolektivy, s pedagogickými sbory, vytvářejí tedy širokou základnu pro prevenci vzniku problémů. Nesporně se odlišují také tím, že klienty (žáky) dlouhodobě sledují v průběhu poskytování péče i po jejím ukončení v prostředí, které je pro psychologa i klienta blízkým (resp. důvěrně známým). Těžiště jeho práce je především v neustálé komunikaci, ve vedení rozhovorů. Diagnostika je velice často doprovázena intervencemi a strategiemi nápravy, kdy psycholog může sám sledovat úspěšnost nebo neúspěšnost svého působení.

U středoškoláků je pak pozitivní, že sami vyhledávají péči a psycholog se pro ně postupně stává službou bez příděchu zahanbení, že i „já chodím za psychologem“. Studenti se tím učí vědomě pečovat o svoje psychické zdraví.

Psychologové, kteří pracují v poradenském systému, především v PPP, více akcentují tzv. medicínský model pomoci, tj. poskytují služby klientům, kteří je vyhledávají s již propuknuvšími příznaky konkrétního problému. Velký počet škol, který připadá na jednoho poradenského pracovníka, nemožňuje obvykle poradenskému psychogovi práci se školou jako systémem. Často je obtížné podstatně zkrátit lhůty poskytovaných služeb.

I tato péče má však svoje nesporné výhody, které vycházejí zejména z možnosti rychlých vzájemných odborných konzultací, ze vzájemné zastupitelnosti a z charakteru instituce jako takové (nespornou výhodou „anonymního“ prostředí poradny při řešení některých problémů totiž nelze pominout). Poradenský psycholog není ve své práci sám – nablízku má vždy další profesionály ze

---

svého oboru. Naproti tomu mnozí vnímají negativně faktor odborné osamělosti školního psychologa v prostředí školy. Školní psychologové si ale většinou uvědomují potřebu odborných konzultací, které se uskutečňují při jejich pravidelných setkáních, nebo při kontaktech s kolegy v poradenských zařízeních.

Lze tedy říci, že obě profese jsou v poradenském systému potřebné, mohou se vzájemně doplňovat a obohacovat.

Nelze proto stavět otázku: buď my, nebo oni. Jsme totiž pouze **my, psychologové**, kteří poskytujeme poradenské služby žákům a studentům.

Prezident ISPA dr. Bernie Stein v posledním čísle časopisu World-Go-Round říká: „Už nestačí jen působit v klasických rolích testátorů a umisťovatelů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, i když to je nepochybně hlavní náplň naší práce a zdroj našich příjmů. Ale od toho bychom měli být schopni odhlédnout směrem k vzdálenějším horizontům. Měli bychom myslet a jednat kreativně směrem ke změně historického paradigmatu (pohledu na nás samé) a nacházet nové cesty do srdcí, myslí a duší našich dětí.“

#### Literatura:

ĐURÍČ, L. Problémy školskej psychologie a školských psychologov. In *Metódy a programy práce školského psychológa*. Zborník referátov z odborného seminára Asociácie školskej psychológie. Gajdošová, E.; Herényiová, G. (Eds.). Bratislava : Psychoprof, 1998 s. 15–26. 1998, s. 15–26.

FURMAN, A.; POLIACH, V. Miesto školskej psychológie v spektre služieb škole. *Pedagogika*, 1996, 46, mim. č., s. 32–40.

GAJDOŠOVÁ, E. *Školský psychológ a jeho vstup do humanizácie našich škol*. Bratislava : Príroda, 1998.

MAREŠ, J. Situace školní psychologie v ČR. *Školský psychológ*, 8, 1998, 8, č. 1, s. 7–14.

MERTIN, V. Historie školní psychologie ve světě. [Rukopis] 1998.

MERTIN, V. K pojetí školní psychologie. *Školský psychológ*, 1997, 7, 1/2, s. 21–23.

OAKLAND, T.; BRUE, A.W. Mezinárodní perspektivy školní psychologie. *Pedagogika*, 1996, 46, mim. č., s. 24–31.

STEIN, B. Annual Presidential Report to the General Assembly. *World-Go-Round*, 2001, 28/4, s. 6–8.

ŠTECH, S. Identita školního psychologa – ústřední, nebo okrajové otázka? In *Metódy a programy práce školského psychológa*. Zborník referátov z odborného seminára Asociácie školskej psychológie. Gajdošová, E.; Herényiová, G. (Eds.). Bratislava : Psychoprof, 1998, s. 27–37.

STERN, W. *Pedologie kulturním požadavkem*. Spis č. 219, Praha : Dědictví Komenského, 1922, s. 57–69.

ZAPLETALOVÁ, J. Pocity bezpečí a důvěry žáků– klientů školního psychologa. In *Metódy a programy práce školského psychológa*. Zborník referátov z odborného seminára Asociácie školskej psychológie. Gajdošová, E.; Herényiová, G. (Eds.). Bratislava : Psychoprof, 2000, s. 112–115.

ZAPLETALOVÁ, J. Školní psycholog ve vztahové síti školy : Pozitiva a úskalí profese. *Výchovné poradenství – Zpravodaj IPPP ČR a APPŠ*, 1999, s. 20–23.