

SONDA DO PROFESE ŠKOLNÍHO PSYCHOLOGA V ČR^{*)}

Stanislav Štech

V systému českého výchovného (pedagogicko-psychologického) poradenství se zhruba před deseti lety vynořila nová profese – školní psycholog. Někteří apriori odmítají ji přijmout vedle poradenských psychologů a výchovných poradců jako potřebnou a kritizují začlenění psychologa do systému školy. Jiní ji připouštějí na okraji systému a předestírají jakousi její minimální verzi (např. provádění depistáží s omezenou možností diagnostikovat). Další zase na základě zahraničních modelů a prvních pozitivních domácích zkušeností nadšeně prosazují její co nejširší zavedení.

Konstituování a uznání nové subprofese je ovšem spojeno s řadou obtížných, zátěžových situací, které doprovázejí proces její legitimizace. Identitně důležité je na jedné straně zejména zpochybňování vyslovované představiteli zavedených psychologických subprofesí v daném sektoru, a na druhé straně uznání funkčnosti psychologa ve škole samotným školským systémem. Jsme tak svědky procesu vyčleňování subprofese (opírající se o zdůvodnění její jedinečnosti a specifické funkce) a zároveň hledání její psychologické legitimacy (směřujícího ke zdůvodnění podobnosti s jinými psychologickými profesionály).

Na základě dotazníkového šetření ze začátku roku 2000 se pokusím popsat požadavky a tlaky vyvíjené na profesi školního

psychologa (dále ŠP) a podat její strukturu a zvláštnosti. Každá profese (a zejména taková, která usiluje o svou širokou akceptaci) se totiž musí, kromě jiného, vyrovnat s definováním své profesní identity. Proto se analýzou dat pokusím ukázat

1. **nejčastější vs. nejkritičtější situace**, které musejí ŠP ve školách řešit,
2. jejich nejčastější profesní **činnosti** a nejvíce používané **nástroje** (metody),
3. subjektivně vnímaná **úskalí vs. výhody** profese ŠP ve srovnání s ostatními psychologickými profesemi,
4. jejich zhuštěně vyjádřený **sebeobraz**, a konečně
5. se pokusím načrtnout některé prvky **rýsu**ující se identity ŠP.

I. Kdo jsou ŠP v ČR?

Analýza biografických dat respondentů

Postavení ŠP není v ČR dosud pevně právně zakotveno. Přesto na řadě ZŠ, ZvŠ i SŠ působí již zhruba od r. 1991 řada školních psychologů, kteří oficiálně figurují jako učitelé, vychovatelé nebo na tzv. dohodu o činnosti (tedy ne v trvalém pracovním poměru). V našem výzkumu jsme oslovili všechny ŠP, kteří byli na seznamu Asociace školní psychologie. Z celkem 92 oslovených ŠP jsme obdrželi 21 vyplněných dotazníků. návratnost tedy představuje cca 23 % (ve

^{*)} Tato studie byla vypracována s přispěním grantového projektu IPPP ČR „Metodika práce školního psychologa“.

skutečnosti je ovšem vyšší, neboť na seznamu figurují i univerzitní učitelé a výzkumníci, speciální pedagogové atd.). Někteří z respondentů odůvodnili nevyplnění dotazníku obavami z „prozrazení“ ne zcela legálního působení na škole.

V našem vzorku je 18 žen a 3 muži. Poměr mezi ženami a muži v celém seznamu ŠP je 10:1, v našem vzorku 6:1, což znamená, že muži byli v našem vzorku zastoupení více než v základním souboru.

Průměrný věk respondentů je 42,3 let (žen 44 let a mužů 35 let). Za úplné začátečníky v profesi lze považovat tři respondenty ve věku 24–30 let, v subprofesi ŠP pracovalo po dobu kratší než jeden rok 6 respondentů (včetně tří výše uvedených). Naopak věkem zkušených respondentů (starší 45 let) je 5. Pokud jde o subprofesi ŠP, déle než dva roky ji vykonává 9 respondentů, tedy necelá polovina. Průměrná doba vykonávání profese psychologa je 15 let, spolu s průměrným věkem to svědčí o tom, že jde většinou o zkušené profesionály. Průměrná doba vykonávání profese ŠP je 2,5 roku.

Všichni mají úplné VŠ vzdělání. Absolventů tzv. jednooborového studia psychologie je dvanáct, osm graduovalo studiem kombinace pedagogika psychologie a jeden v kombinaci psychologie-speciální pedagogika.

Nejčastější působiště představuje základní škola, která má přibližně 37 vyučujících a 600 žáků. Tři respondenti působí na SOŠ s přibližně polovičními rozměry (21 vyučujících a 270 žáků v průměru). Jen jeden ŠP pracuje na gymnáziu s 59členným učitelským sborem mezi 640 studenty.

ŠP ve své profesi působí ojedinele na plný úvazek. Na celý úvazek v hlavním pracovním poměru pracují pouze dva respondenti (jeden na ZŠ a jeden na SOŠ). Jeden ŠP je zaměstnán na 0,75 úvazku, jeden na 0,66, tři na 0,5 úvazku. Zbývajících 16 respondentů pracuje na 0,33 či menší úvazek. Většina

z nich tak nenaplní svou práci na škole celý úvazek a působí na jiných psychologických pracovištích, či dokonce v roli ŠP pracují jen doplňkově několik hodin týdně.

ŠP z našeho vzorku je tedy žena středního věku s patnáctiletou zkušeností v oboru pracující okolo 2,5 roku na základní škole o zhruba 600 žácích na dílčí úvazek.

II. Struktura dotazníku

Kromě získání základních údajů o respondentech jsme se v dotazníku zaměřili na již výše uvedené okruhy.

1. Jaké situace musejí ŠP nejčastěji řešit a které z nich považují za nejnáročnější, kritické?

„Situace“ jsme respondentům definovali jako relativně ohraničené události definované aktéry, povahou problému či požadavku, časovými nároky a možnostmi jeho řešení atd. Nešlo nám jenom o zjištění škály běžných situací, v nichž se ŠP ocitá, ale uvedením nejnáročnější situace jsme nutili respondenty k výběru jedné nebo několika málo nejkritičtějších situací. Ty nám měly pomoci lépe profilovat nároky profese.

A. *Nejčastějších*, tj. běžných, opakovaně se vyskytujících situací bylo identifikováno celkem 107. Lze je rozdělit do následujících čtyř kategorií:

- nejfrekventovanější kategorií jsou **krizové intervence**, k nimž řadíme také řešení výchovných problémů jednotlivých žáků (agrese, šikana, drogy, „zlobení“) atd. Jejich základní charakteristikou je rychlé řešení akutních problémů (a to nejen žáků, ale i učitelů): životní krize, náhlé a výrazné zhoršení prospěchu, záškoláctví, nevysvětlitelný neklid žáka apod. Tyto situace představují 28 % všech situací;
- dalšími kategoriemi nejfrekventovanějších situací jsou ovšem dvě méně zmíně-

né (každá představuje 14 %), které se týkají **učení** – při agregaci by tedy tvořily 28 % a dělily by se o první místo s krizovými intervencemi. Jsou to:

- * **samostatně vyřešované situace diagnostiky a nápravy SPU** (specifických poruch učení), včetně konzultací s učiteli a rodiči;
- * **problémy s učním, které nejsou zařazovány pod vývojové poruchy**. Patří sem diagnostika studijních předpokladů, motivace k učení, analýza neprospěchu, práce s učitelskými styly žáků, nácvik vhodných strategií učení atd. Tato kategorie situací byla zmíněna všemi respondenty, obvykle na prvním místě. ŠP je tedy nejčastěji oslovován v situacích vážících se právě k hlavním procesům představujícím instituci školy. Zdá se, že je opravdu „školním“ psychologem;
- 24,3 % situací mělo společným jmenovatelem práci na **interpersonálních vztazích** jako hlavním předmětu činnosti. Nešlo o akutní řešení, ale spíše o déleodobé mediační činnosti: odstraňování komunikačních bariér a řešení konfliktů ve třídě, mezi učitelem a žáky, mezi žáky, mezi rodičem a dítětem, mezi rodiči a učitelem; dále byly uváděny potíže v citových a partnerských vztazích žáků (lásky). Tyto **vztahové** situace představují kvalitativně jiný typ nároků na ŠP: méně typizované, diagnosticky nejasné (kromě sociometrie lze těžko hovořit o předem jasně baterii nástrojů, kterými je diagnostikovat), s nutností komunikovat a **nasazovat vlastní osobu jako nástroj** zjišťování a ovlivňování;
- 14 % situací se týkalo **osvěty a vzdělávání** – převážně učitelů, řidčeji také žáků nebo rodičů (přednášky, semináře, informační setkání);
- poslední skupina, kterou bylo možné sa-

mostatně vyčlenit, zahrnuje 5,6 % uvedených situací. Lze je označit jako **skupinovou práci** (práce s terapeutickými prvky, cvičky, rozhovory, výjezdy se žáky) – dominantním prvkem těchto situací je, že ŠP je současně, někdy i výrazně, pedagogem. V popředí je nejen „nápravný“, ale i výchovný efekt.

B. Pohled na **nejnáročnější** situace však poněkud mění naše hodnocení profesních situací. Ve 13 případech (42 % respondentů) jsou jako kritické a zátěžové zmíněny situace, kdy je ve hře **rodina a její dysfunkce**. Od konstatování mimořádné náročnosti tzv. rodinných sezení, přes zvládání odporu rodičů přiznat problém a vyvinout úsilí k jeho řešení, řešení konfliktů rodič-dítě, tzv. zanedbávání, či přímo hostilitu k dítěti, až po velice vyčerpávající situace náznaků týrání, zneužívání dítěte, předčasná těhotenství či depresivní a úzkostnou symptomatologii vázanou na rodinnou situaci. ŠP se v takových situacích cítí často bezmocný, neboť jejich řešení vyžaduje bezpodmínečnou spolupráci rodičů a je obtížné právě ve škole. Navíc je pod dvojím tlakem: rodiny a školy (učitelům je třeba nějak zprostředkovat potíže žáka, vytvořit porozumění pro něj – a zároveň jsou informace právě z rodinného života a vztahů nesmírně citlivé).

Druhou kategorií náročných situací představují **nevhodné zásahy, ingerence učitelů či ředitele** (šest ŠP, tj. 28 %, uvedlo takovou situaci na prvním místě jako kritickou). Nejčastěji jde o jejich necitlivé chování, kdy chtějí „řešit“ problém veřejně, před žáky; napadají ŠP, šíří o něm nepravdivé informace, resp. zkreslují informace, které od něj obdrželi. Jde o situace, kdy učitelé nepodporují práci ŠP, nenavazují na ni – např. trvají na zveřejňování jmen žáků, kteří se svěřili s abúzem drog; nebo „řeší dítě“, které má mimořádně obtížné domácí podmínky, způsobem, který ho ponižuje atd.

Do kategorie *ostatních* kritických situací jsme zařadili jedinečné případy: péče o studenta s leukémií; depresivní studentka se suicidiálními tendencemi; nejasné až falešné obvinění studenta ze šikany, kde má být ŠP soudcem apod.

Souhrn: konfrontace běžných a kritických situací ukazuje určité převrácení jejich významu. Obraz školsky kognitivně saturovaných situací doplněný úkoly vztahové mediaci dostává zvláštní reliéf v podobě mimořádné kritičnosti těch situací, kde přímým klientem ŠP není žák/student. Ale jsou jimi rodina, její vztahový systém, nebo učitelé a jejich vztahy uvnitř školy – tedy situace, které nemá ŠP přímo pod kontrolou, kde se musí spoléhat na zprostředkující vlivy (spolupráci).

2. Jaké jsou nejčastější odborné psychologické činnosti, které ŠP vykonává, a jakých metod přitom převážně užívá?

Není-li oficiálně stanovena náplň práce ŠP, je jistě zajímavé zjistit základní odborné činnosti a jejich podíl v jeho každodenní práci. Uvedené činnosti respondenti zaznamenávali do koláčového schématu, v němž vyjadřovali procento času, které každé činnosti v průměru věnují. Výsledky se do určité míry překrývají s frekventovanými *situacemi*. Rozdíl je nicméně v tom, že *činnosti* jsou vymezeny dle odborných psychologických kritérií v užším slova smyslu („diagnóza + metody“). Ve spojení s nejužívanějšími metodami si můžeme učinit přesnější představu o povaze práce ŠP, k čemuž nejvíce přispívá zejména *váha* jednotlivých činností vyjádřená časovou proporcí.

A. Odborné činnosti podle množství času, které jim ŠP věnují:

– 50 % a více času

U 40 % respondentů ze vzorku převažo-

vala jedna dominantní činnost – a tou byla **diagnostika a náprava poruch učení** (u poloviny těchto respondentů), dále byly takto výrazně časově zastoupeny kazuistické sledování s důrazem na profiorientaci, individuální vyšetřování osobnosti žáka a krátká krizová intervence (vždy u jednoho respondenta);

– 25 % – 50 % času

V menším rozsahu, ale též na prvním místě byly u zbývajících respondentů v popředí **screeningové rozhovory se žáky, konzultace s učiteli („osvěta“), práce se skupinou, psychoterapeutická sezení;**

– 10 % – 25 % času

Jsou zde uváděny činnosti, které v průměru nezabírají naráz mnoho času, ale patří mezi důležité: **individuální a rodinná terapie, konzultace s učiteli o dětech a třídách; diagnostické rozhovory s žáky a rodiči; poradenství pro rodiče.** U tří respondentů se objevuje zmínka o **administrativních činnostech a o podílu na utváření koncepce školy;**

– méně než 10 % času

Do této časově zdánlivě nejméně významné skupiny činností patří velká řada úkonů, které dokreslují škálu pracovních činností ŠP: **provozní porady (pedagogické rady), realizace anket, supervize kolegů ŠP, projekty a koncepce školy, vzdělávací činnost mimo školu, vedení školního časopisu, spolupráce s jinými pracovišti (pedagogicko-psychologické poradny, psychiatrie, speciálně-pedagogická centra, S...výchovní poradci), naplňování preventivních programů, sebevzdělávání atd.**

Souhrnně bychom mohli říci, že ŠP v každodenní činnosti řeší především problémy žáků s učením, potíže učitelů s jednotlivými žáky a s řízením tříd; následují individuální rozhovory a konzultace se žáky a též terapeutické činnosti a konečně, práce s rodiči, individuální rozhovory, osvětové přednášky nebo diagnostika tříd jsou sice frekventova-

né a uvádějí je všichni respondenti – avšak věnuje se jim mnohem méně času. Zcela na okraji pak zůstávají činnosti koncepční, projektové, spolupráce s dalšími experty či institucemi, ankety (minivýzkumy) atd.

B. Jaká je nejčastější metodická výbava? Liší se nějak od metod obvykle užívaných např. v PPP či v dalších psychologických institucích?

– Převažují stejným podílem v celkovém repertoáru (nad 50 %) metody **testové diagnostiky** (u 10 ŠP) a metoda **rozhovoru** (u 8 ŠP). Rozhovor (diagnostický, poradenský i terapeutický) je však přítomen na druhém místě (užití v rozsahu 20 – 40 % repertoáru) i u dalších 8 ŠP. Z tohoto hlediska ho lze považovat za klíčovou, dominantní psychologickou metodu ŠP.

Z testů uvádějí respondenti v sestupném pořadí četnosti: testy inteligence, osobnostních rysů, tvořivosti, zájmů, rodinných vztahů, akutních stavů – a dvakrát také diagnostiku SPU. Polovina respondentů zmínila též *projektivní techniky*, avšak až na druhém či třetím místě (Baumtest, Luescher, CATO, Bene-Antony;

- třetí skupinu metod představují **terapeutické techniky** individuální i skupinové. Na prvním místě jsou uvedeny jen dvěma ŠP (30%, resp. 50% užití) a na dalších místech u dalších šesti ŠP. Výjimečně byla uvedena rodinná terapie, tyto techniky byly často uváděny spíše ve smyslu individuální intervence nebo skupinového výcviku;
- do poslední skupiny metod uváděných na posledních místech s maximálním pokrytím 10 % metodického arzenálu patří: sociometrie (uvedena většinou respondenty, avšak logicky nepředstavuje nejvýznamnější díl), relaxace a hypnóza, psychohry, analýza školních materiálů, metoda „One brain“, vytváření metodických materiálů v rámci programů prevence atd.

Souhrnně: nepřekvapuje skutečnost, že všichni ŠP užívají diagnostické testové metody. Ve srovnání s převažujícími činnostmi se ukazuje, že analýza a náprava potíží s učením se zřejmě stále opírá především o klasickou diagnostiku schopností (event. o speciální diagnostiku SPU). Výjimečně se objevila speciální diagnostika matematických schopností, analýza stylů učení atd. Dvě poznámky na závěr:

- užití rozhovoru významně profiluje ŠP. Těžko bychom hledali 40 % psychologů v jiném, ne-klinickém zařízení, u nichž by rozhovor představoval 50–70 % jeho metodického arzenálu;
- terapeutické techniky, byť se k nim většina respondentů dostane jen občas, resp. věnuje jim méně času, jsou neodmyslitelnou součástí práce ŠP (je ovšem otázka, co se pod nimi rozumí; jen dva ŠP uvedli konkrétně užití systemické a gestalt-terapie). Vzhledem k občasným polemikám o užívání psychoterapie školními psychology je tento nálezný zajímavý: ukazuje, že si většina ŠP svou práci bez nich, resp. bez prvků terapie, nemůže představit, avšak zároveň, že terapie zdaleka nenahrazuje ostatní činnosti a je přítomna v omezené míře.

3. Jaká úskalí profese vnímají naši respondenti, a v čem naopak spatřují její výhody? (Ve srovnání s prací psychologa jinde než ve škole)

Kvalitativní analýza odpovědí na obě otázky umožňuje zachytit důležitou složku **profesního sebeobrazu**. U většiny našich respondentů je vysoce pravděpodobné (viz výše – biografická sonda), že *úskalí i přednosti a výhody* práce ŠP formulují na základě srovnání se svými dosavadními zkušenostmi s prací poradenského psychologa

či psychologa v jiných zařízeních (centra, soukromá poradenská nebo klinická praxe). Z dat vyplývá, že tato jejich komparace se artikuluje kolem (a) profesního postavení ŠP a jeho zakotvení, (b) charakteristik výkonu profese a (c) profesního sebeuvědomování.

a) Výhody a nevýhody práce ŠP jsou významně reflektovány v kategorii **nejasněho postavení**, které je nutno si **vybojovat** (vyjednat). Nejčastěji a také nejnaléhavěji je zmiňována slabost postavení ŠP plynoucí z **absence explicitních legislativních norem**: není jasně kodifikováno tabulkové zařazení, náplň práce, výčet kompetencí a také finanční ohodnocení. Tj. chybí kodifikace, ke které by se mohl odvolávat nejen ŠP, ale také ředitel, učitelé a ostatní aktéři. S tím souvisejí konkrétní slabiny, na které si stěžují respondenti: např. nemožnost dávat závazná doporučení (zbývá role nezávazného poradce). K tomu nutno připočítat absenci povědomí pedagogické i rodičovské veřejnosti o roli psychologa ve škole: o tom, co psycholog může a nesmí; že prevence je účinnější než následná „lčba“ apod. Tyto stesky mnohdy zaznívají jako *sen o pevném, neosobním, autoritativním rozhodnutí*, které psychologovi umožní vyhnout se mnohdy deprimujícímu, protože vleklému a opakujícímu se přesvědčování a vyjednávání s učiteli (a někdy i rodiči).

Ovšem právě těch několik málo respondentů (čtyři), kteří jako přednost profese ŠP uvedli **pozitivní efekt osobně vybojovaného postavení**, nás přesvědčuje o tom, že ani situace tzv. autoritativního legislativního zakotvení možná neřeší specifický úkol ŠP. Za zvláštní výhodu profese ŠP lze totiž považovat skutečnost, že *obtížné vyjednání vlastního postavení na škole* (náplně práce, kompetencí, komunikačních pravidel atd.) *vede k lepší akceptaci ŠP, k akceptaci s porozuměním* (protože se na tomto jeho „postavení“ všichni podíleli, resp. ho pomáhali

v praxi definovat. Akceptace je snazší **právě proto**, že nebyla nařízena. Výroky o postavení ŠP často doplňují další dva problémy: *důvěru vs. nedůvěru mezi ŠP a dalšími aktéry v systému ovlivňující vlastní výkon profese a problém autonomie vs. závislosti na zaměstnavateli*.

b) Druhé úskalí představuje podle respondentů nutnost překonávat zejména počáteční, resp. periodicky se objevující **nedůvěru** učitelů, řidčejí i žáků a rodičů. Nutnost **překonávat jejich odpor** souvisí s oscilací mezi nutným odstupem od problému a klientů a blízkostí vyplývající z každodenního důvěrného kontaktu. Tak je několik málo postesknutí na obtížné zvládání nutného odstupu bohatě vyváženo přednostmi práce ŠP, které můžeme souhrnně vyjádřit jako „**klinický kontakt**“. Co tím rozumíme? V jakési modální figuře bychom mohli podat následující obraz tohoto kontaktu.

ŠP je „pánem svého času“, dlouhodobě a kontinuálně sleduje všechny aktéry v systému. Jeho kontakt je nezprostředkovaný (tj. oni mohou snadno kontaktovat jeho a on sám může vyhledávat i ty problémy či klienty, které mu neposlal zprostředkovatel). Tato situace (dlouhodobost a nezprostředkovanost) mu umožňuje být flexibilnější. Vzhledem k širší škále problémů a větší pestrosti své činnosti je ŠP nucen k větší „kreativitě“ (v negativní verzi se ovšem objevuje jako úskalí tlaku řešit hned i problémy velmi nestandardní). Svou péčí postihuje všechny děti – nejen ty s manifestními, již propuknuvšími problémy. Věnuje se poměrně hodně intervenci, vedení, výcviku či terapii. Musí tomu tak být, protože jeho okolí očekává hlavně rychlé změny v řešených problémech. Výhodou pak je okamžitá zpětná informace o výsledcích zásahu. Mimořádně pozitivně je vnímána vděčnost studentů, kteří i po letech považují ŠP za svého osobního či rodinného psychologa). Souhrnný pocit pak respon-

denti vyjádřili jako pocit větší smysluplnosti vlastní práce.

c) Profesní uvědomění se opírá významně o pocity autonomie vs. závislosti na zaměstnavateli. Závislost na řediteli a učitelích, která plyne z postavení ŠP jako zaměstnance školy, je vnímána jako (potenciální) úskali. Na jedné straně pociťuje ŠP negativně, je-li především služebním či úředníkem ředitele a učitelů (vyskytlo se 3×). Na druhou stranu se vyskytují i ŠP, kteří zdůrazňují výhody ukotvení v instituci školy: nutnost komunikovat, diskutovat, účastnit se vyučování, pedagogických rad může vést k **vzájemnému obohacování** obou stran. Výhodou je, že ŠP lépe chápe, co je podstatou vyučování, rozumí lépe procesům učení právě ve škole a životu školní třídy, který v ní mnohdy skryté probíhá. Učitelé se zase postupně učí přes psychologa rozumět nejen dětem, ale i sobě. Učí se nezneužívat psychologa, nepovažovat ho ani za parazita, ani za děvečku pro všechno. Tyto formulace nás vracejí obloukem k první kategorii, tj. k postavení ŠP.

4. Jak se vlastně vidí? (Kondenzovaně vyjádřený sebeobraz)

Respondenti odpověděli též na položku „Často si připadám jako...“ formou dokončení věty. Analýzou jejich výchozích kódů jsme obdrželi následující kategorizaci profesního sebeobrazu ŠP. Ta je členěna podle dvou základních os: (a) podle pozice v systému školy a péče o něj a (b) podle konkrétní profesní figury odvozené z povahy požadavků na profesní výkon.

ad a) Sem patří ty kategorie výroků, které se dají v pozitivní verzi označit jako **mediátor**, **zprostředkovatel** a ve verzi negativní jako **out-sider** (etymologicky doslova jako „mimo stojící“). Zhruba 20 % respondentů si připsalo zprostředkovatelský sebeobraz.

Nejsilnější obrazné vyjádření zní: *pavouk v termiitisti* - jeho posláním je tkát síť jako nástroj komunikace a porozumění všech akterů mezi sebou bez explicitní intervence ŠP. Podobně sem patří *navrhovatelé* interpretací a upozorňovatelé na souvislosti, usmířovači rodičů s učiteli atd.

Dalších zhruba 20 % respondentů může označit jako *out-sidery*. Společný je těmto čtyřem ŠP pocit, že se nestali organickou součástí školy. V jejich kódech se to projevuje jako pozice *někoho navíc*, kdo je ve škole učitel *trpěn jako nutné zlo*, event. *stojí proti všem*. U začínajících, zejména ovšem u těch, kteří do školy docházejí jen na pár hodin týdně, se objevil názor, že si připadají jako *na návštěvě*. Jen jednou ovšem tento negativní sebeobraz vyústil v aktivistický závěr: musím se lépe a více „nabízet“.

ad b) Sem patří dvě základní kategorie – **všemocný kouzelník** (sama zahrnuje 40 % respondentů) a **zpovědník** (15 %).

„Kouzelník“ se více týká pracovních obdnávek a odráží typické tlaky, které jsou na ŠP ve škole vyvíjeny (zahrnují požadavky učitelů, ředitele, žáků i rodičů). Ty jsou jimi vnímány jako neúměrné, mimořádné: jak časově (nutnost vyřešit něco *hned*), pak se hovoří o tzv. variantě **hasič**, tak odborně (vyřešit příliš komplexní, dlouho trající problém, který ani nemá psychologicky jasné zadání, např. *zvýšený nezám studentů a učitelů o dění ve škole mimo nejnutnější vyučovací povinnosti*), pak hovoří o variantě **děd Vševěd**.

„Zpovědník“ (též *farář*, *vrba* nebo *utěšitel*) zvýrazňuje především roli naslouchajícího, který pomáhá už tím, že je k dispozici klientům, kteří se mají komu svěřit. Tento sebeobraz se nejvíce blíží klasické figuře psychologa-terapeuta. Jeho zdůvodnění jsou také nesena ve spíše valorizujícím podtónu („*lidé chodící si popovídat o svém trápení, odcházejí uklidnění nebo posílení*“).

Poslední, „zbytková“ kategorie zahrnuje jedince, kteří se vyjádřili bez většího komentáře jako *ryba ve vodě* (jeden muž a jedna žena s delší praxí ŠP) a dále dva výroky na opačném pólu: *bezmocná* (mladá, začínající psychologka bez profesních zkušeností, která zejména neví, jak řešit vztah k PPP) a *oběť povolání*, která si neví rady s prorůstáním profesních a osobních vztahů. Neznamená to ovšem, že by tyto frekvenci řídké typy sebeobrazu neodhalovaly významné otázky profese ŠP.

5. Chtějí v profesi zůstat, a proč?

Z 20 respondentů, kteří odpovídali na tuto otázku, je rozložení následující:

Jednoznačně ano – 12

Důvody:

- charakter práce (její „předmět“), tj. zajímavá, stále nová, dobrodružná, tvůrčí, účinnější než v poradně;
- vlastní pocity: samostatnost, osobní obohacení a seberozvoj;
- nadindividuální („vyšší“) motivy: obroda morálky a školství; pozdvižení prestiže psychologie vůbec (2);
- vyšší plat (1);

Spíše ano – 5

Důvody: tito váhající podmiňují své „ano“ různě: dvě začátečnice (2 a 3 měsíce na škole) čekají na výsledky nebo by chtěly dílčí úvazek v kombinaci s PPP; zatímco tři zkušenější ŠP (3–6 let v profesi ŠP) uvádějí 2× jako důvod vysoký věk a špatné zdraví a jednou hledání kompromisu, tj. chtěli by fungovat ve škole (mít svou místnost), ale zároveň být mimo ni (buď odborným podřízením PPP, nebo soukromým statutem).

Ne – 3

Důvody: všichni tři představují odlišné typy (např. úvazek 0,3; 0,75 i 1,0; v profesi ŠP pracují 1–3 roky). Spojuje je společný negativní kondenzovaný sebeobraz. Charak-

terizují se jako *sám proti všem*; *učiteli trpěné zlo*; *na návštěvě*. Jde tedy o případy, kdy se nepodařilo vybojovat akceptované postavení. Jen v jediném případě je zdůvodnění postaveno na tom, že se ŠP necítí odborně psychologicky uplatněna a nehodlá již dále ztrácet čas s nechápavými laiky.

III. Několik poznámek k profesní identitě školního psychologa závěrem

Výsledky dotazníkového šetření můžeme shrnout následovně.

1. ŠP se především musejí vyrovnávat se *vztahovými* situacemi majícími podobu akutních *krizových intervencí* (rodinné dysfunkce, ingerence učitelů). Ty jsou náročné především tím, že **nemají jasnou strukturu, neindikují jasně nástroje a metody, které použít, a mají těžko předvídatelné následky**.
2. Vedle toho je ovšem ŠP profesionál, který ovládá a užívá standardní diagnostické postupy. Klíčovým rysem jeho práce je však přímý kontakt s klienty, dominantní metodou je **rozhovor**. ŠP je tak profesionál dlouhodobého kontaktu, od něhož se očekává ochota vždy naslouchat a také mít k dispozici rychlá řešení.
3. Ve své profesi vnímá jako největší slabinu absenci jejího legislativního zakotvení. Zůstává ale otázka, zda se jeho zavedením vyřeší úzkosti a nejistoty ŠP. Jde zřejmě o **konstitutivní prvek jeho profesní identity: ŠP musí své postavení neustále vybojovávat a obhajovat** (sami za jednu z předností profese považují akceptaci, která je výsledkem jejich vlastních práce).
4. Rizika nepřijetí systémem existují a nejsou malá: ŠP musí být široce zapojen do systému vztahů ve škole – od me-

diační role, přes individuální i skupinovou pomoc, práci s rodiči, vzdělávání a osvětu, až po koncepční práci pro školu. Identitní figury, které jsem navrhl před třemi lety (Štech 1998), jsou v předložené studii potvrzeny s poněkud pozměněnými důrazy: 1. mediátor v širokém slova smyslu jasně převažuje, 2. „kutil“ a 3. badatel školy (či spíše konceptor nebo spoluvůrce projektů) se objevují méně výrazně. Každá z těchto figur však představuje rozšířenou verzi úzce definovaného psychologického profesionála. Zahrnuje ovšem také rizika ne-profesionality nebo selhání vedoucích k vypadnutí ze systému školy. Potíž spočívá v tom, že ke stejnému výsledku vede úzkostné lpění na omezeném souboru ryze odborných psychologických úkonů izolujících školního psychologa od širší komunikace s ostatními pedagogickými pracovníky.

ŠP tak pracuje v delikátní situaci, v níž je jeho profesní identita rozkolísaná, není úplně jasná a uznávaná širokou odbornou komunitou. Proto navrhuji hovořit o **zóně profesně identitních kompromisů**. Představují ji ty situace, v nichž **musí přesvědčivě doložit svou profesní psychologickou kompetenci, ale současně se nemůže vyhnout konfliktům a zkouškám vznikajícím v instituci školy**. A nejenže se jim nemůže vyhnout – on jim **musí otevřeně čelit, brát je jako výzvu, protože mu dávají příležitost potvrdit specifčnost jeho profesní identity**.

Literatura:

- DOUSSET, M. La psychologie scolaire : un miroir paradoxal. *Psychologie & Éducation*, 1995, n. 23, s. 81–87.
- FURMAN, A.; POLIACH, V. Miesto školskej psychológie v spektre služieb školy. *Pedagogika*, 1996, roč. 46, mim. číslo, s. 32–40.
- GAILLARD, F. Pluralité de la psychologie scolaire : le cas suisse. *Psychologie & Éducation*, 1996, n. 27, s. 25–41.
- JUMEL, B. Entre psychologie et pédagogie : un espace pour penser. *Psychologie & Éducation*, 1996, n. 27, s. 7–14.
- MERTIN, V. K pojetí školní psychologie. *Školský psycholog*, 1997, roč. 7, č. 1/2, s. 21–23.
- OAKLAND, T.; BRUE, A.W. Mezinárodní perspektivy školní psychologie. *Pedagogika*, 1996, roč. 46, mim. číslo, s. 24–31.
- OAKLAND, T.; CUNNINGHAM, J. Návrh koncepce školní psychologie – 1996. *Školský psycholog*, 1997, roč. 7, č. 1/2, s. 5–10.
- OAKLAND, T.; CUNNINGHAM, J. The Futures of School Psychology : Conceptual Models for Its Development and Examples of Their Applications. In *Handbook of School Psychology*, 1999, s. 34–53.
- ŠTECH, S. Profesní identita školního psychologa. *Pedagogika*, 1998a, roč. č. 48, 3, s. 257–265.
- ŠTECH, S. Školní psychologie ve Francii – kořeny, vývoj, výhledy. *Pedagogika*, 1998b, roč. 48, č. 3, s. 265–269.