

Školní psycholog jako výzkumník: zamyšlení nad možnostmi

Jiří Mareš

Univerzita Karlova v Praze, Lékařská fakulta v Hradci Králové

Redakci zasláno 20. 10. 2015 / upravená verze obdržena 21. 12. 2015 /
k uveřejnění přijato 22. 12. 2015

Abstrakt: Přehledová studie v první části konstatuje, že školní psychologové na celém světě mají v náplni práce nejen poskytovat psychologické služby žákům, učitelům a rodičům, ale také se aktivně zapojovat do výzkumu. Druhá část předkládá novou typologii školních psychologů: (1) ti, co působí na vysokých školách; (2) ti, co současně působí jak na vysoké škole, tak v terénu; (3) ti, co se připravují na dráhu školního psychologa jak na vysoké škole, tak v terénu; (4) ti, co působí jen v terénu. Třetí část studie upozorňuje, že zrušením rezortního ústavu, který se zabýval školním poradenstvím, se zredukovala výzkumná základna školní psychologie. Izolované snahy učitelů na katedrách psychologie českých vysokých škol nemohou tento deficit nahradit. Čtvrtá část se věnuje zájemcům, kteří se teprve připravují na profesi školního psychologa. Jejich pregraduální nebo postgraduální příprava končí mj. obhajobou kvalifikační práce. Studie porovnává témata obhájených kvalifikačních prací v ČR s tématy v USA a upozorňuje na témata, která jsou u nás opomíjena. Pátá část si všímá školních psychologů, kteří již působí na základních a středních školách. S oporou o koncepci S. Štecha uvádí čtyři základní typy výzkumných činností, které mohou školní psychologové ve škole realizovat. Závěr studie zní: školní psychologie u nás vstupuje do nové vývojové etapy, v níž je třeba posílit roli školního psychologa jako badatele školy. Bude to výhodné jak pro obor samotný, tak pro české školství.

Klíčová slova: školní psychologie, školní psycholog, typologie, výzkum, bakalářská práce, diplomová práce, doktorská disertace

Základní problém, z něhož vychází tato studie, má podobu dilematu: jak sladit nutné vědecko-výzkumné aktivity (tedy chápání školní psychologie jako vědy) s modelem praktické psychologické práce na školách (Štech & Zapletalová, 2013, s. 25).

Toto dilema může navozovat dojem, že existují jen dva typy školních psychologů: jedni pracují převážně jako vědci, druzí převážně jako praktici. Přitom se v České republice označení „školní psycholog“ často spojuje nikoli

s oborem samotným (s přihlášením se k němu jako k oboru, který je součástí profesní identity daného jedince a jeho intenzivní práce v něm), nýbrž s místem, kde pracuje (zpravidla na základní či střední škole, kde poskytuje své služby), což, jak ukážeme dále, není úplně korektní.

Naše studie kombinuje dva žánry – diskusi k problému výzkumné činnosti českých školních psychologů a žánr přehledové studie. Stanovila si čtyři cíle: s oporou o dostupnou literaturu charakterizovat možné výzkumné aktivity, které mohou vykonávat školní psychologové, konkrétně pak: (1) předložit novou typologii školních psychologů a okomentovat ji; (2) charakterizovat výzkumné činnosti, které mohou vykonávat školní psychologové, kteří působí na vysokých školách, případně souběžně též jako školní psychologové v terénu; (3) charakterizovat výzkumné činnosti, které mohou vykonávat zájemci, kteří se teprve připravují na profesi školního psychologa nebo na výzkum ve školní psychologii; (4) charakterizovat výzkumné činnosti, které mohou vykonávat školní psychologové, kteří působí jen v terénu, tj. na základních či středních školách.

1 Povinnost výzkumných aktivit a nová typologie školních psychologů

Začneme otázkou: Nakolik se mají školní psychologové vůbec podílet na výzkumu, tedy sami provádět určité typy výzkumných aktivit?

Zásadní odpověď dává celosvětově akceptovaný materiál *Definice oboru školní psychologie*. Obsahuje totiž 14 základních bodů, jež charakterizují činnost školního psychologa, na nichž se dohodla *International School Psychology Association* (ISPA). Jejími členy jsou také Česká republika a Slovenská republika, takže platí i pro nás. Zásada č. 11 doslova praví:

Školní psychologové jsou zavázáni poskytovat své služby podle modelu, v němž výzkum a teorie tvoří hlavní východisko pro praktickou činnost. Lze tedy od nich očekávat, že znají ty výzkumné poznatky, které jsou relevantní pro praxi a poskytují své služby v souladu s nimi. Dále se od nich očekává, že přispějí k výzkumu a tvorbě teorie tím, že se *sami aktivně zapojí do výzkumu, do evaluací, do psaní odborných článků i jiných badatelských aktivit* [zvýraznil J. M.], které rozšiřují dosavadní poznatky a jejich náležité využívání v školní psychologii.¹

¹ <http://www.ispaweb.org/a-definition-of-school-psychology/>

Povinnost výzkumně pracovat je tedy mezinárodní institucí dána jasně. Jednou věcí je ovšem deklaratorní rovina a druhou je realita. Už výzkum skutečného stavu u školních psychologů v americké Virginii (Lowry, 1998) zjistil, že z deseti základních rolí, které na školách zastávají, se výzkumná činnost posunula od roku 1975 (pokud jde o vnímání její důležitosti) v roce 1996 z 10. místa na místo 7. Avšak její reálné naplňování se u školních psychologů posunulo z 10. místa jenom na 9. místo.

Z našich autorů důležitost výzkumné činnosti školních psychologů explicitně zastává nemnoho autorů, např. Štech a Zapletalová. K výjimkám rovněž patří Kavenská, Smékalová a Šmahaj (2011), kteří píší: „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 [zvýraznil J. M.]“ (s. 58)

Dalším problémem bývá spojování profesní identity školního psychologa pouze s místem, nikoli s činnostmi, které vykonává. Reálně vzato totiž existují nejméně čtyři typy školních psychologů, kteří se navzájem liší převládajícími činnostmi: (1) ti, co působí na vysokých školách; (2) ti, co současně působí jak na vysoké škole, tak jako školní psychologové v terénu, tj. na další část úvazku vykonávají praktickou činnost na základních či středních školách; (3) ti, co se připravují na dráhu školního psychologa jak na vysoké škole, tak přímo v terénu; (4) ti, co už působí jako školní psychologové naplno v terénu. Všech čtyř typů se uvedené dilema týká, byť v rozdílné míře a s rozdílnou intenzitou.

Ohlédneme-li se do minulosti, zjistíme, že výzkumná činnost ve školní psychologii má svou tradici už nejméně od poloviny padesátých let dvacátého století. Jeden ze čtyř typů psychologické pomoci škole a dětem představovaly v některých evropských zemích *Asociace pro výzkum dítěte*. Studovaly faktory, které byly rozhodující pro vývoj dítěte (Oakland & Brue, 1996). V současném období jsou výzkumné aktivity školních psychologů mnohem intenzivnější. Podívejme se na situaci podrobněji.

Náš výklad bude strukturován podle výše zmíněných typů školních psychologů. Na místech, kde je to vhodné, porovnáваме domácí situaci se situací ve vyspělých zemích, především v USA. Zahraniční práce jsme vybírali podle dvou kritérií: mělo jít o relativně nové práce (z posledních 10–15 let) a dále o práce, které mají co říci naší domácí situaci.

2 Školní psychologové, kteří působí jen na vysokých školách nebo souběžně i v terénu

Když v roce 2008 B. Lazarová bilancovala situaci v ČR po sametové revoluci, povzdechla si: „... školní psychologii se zatím nedostává výzkumné infrastruktury, která by studovala její vlastní kritické výzkumné problémy.“ (s. 490) Popsaná situace se změnila jen částečně a přechodně, a to díky výzkumným sondám pracovníků a spolupracovníků bývalého *Institutu pedagogicko-psychologického poradenství Praha* (IPPP), který vedla J. Zapletalová. IPPP jako samostatná instituce zanikl, podobně jako Výzkumný ústav pedagogický a Národní ústav odborného vzdělávání. Všechny tři zrušil ministr školství J. Dobeš v roce 2011. Místo nich zřídil jednu jedinou instituci – *Národní ústav pro vzdělávání* (NÚV) v Praze. V rámci této nové organizace funguje malá skupina pracovníků, kteří se zabývají problémy školní psychologie a věnují se dílčím výzkumům. Absence výzkumného centra komplikuje rozvoj svébytného vědního oboru u nás a rozvoj profese školního psychologa ve školské praxi.

Neúplnou náhradou jsou výzkumné aktivity jednotlivých (bohužel často osamocených) vysokoškolských učitelů na katedrách psychologie českých vysokých škol: na filozofických fakultách (UK Praha, MU Brno, UP Olomouc), pedagogických fakultách (UK Praha, MU Brno, JU České Budějovice), na Lékařské fakultě UK v Hradci Králové a na Fakultě sociálních studií MU v Brně.

Naším vysokoškolským učitelům chybí studie, které by mapovaly situaci u nás. Takové studie běžně publikují američtí kolegové o situaci oboru v USA (např. Du Paul, 2011; Grapin, Kranzler, & Daley, 2013; McIntosh et al., 2013; Watkins & Chan-Park, 2015). Jde o práce, které systematicky analyzují, co se pod hlavičkou školní psychologie v dané zemi produkuje.² Do této analýzy také patří zkoumání postupů, které redakce časopisů a editoři publikací používají při výběrů článků; explicitní i implicitní kritéria pro recenzování textů a dodržování potřebných nároků; vyhledávání nejlepších prací, identifikování špičkových badatelů ve školní psychologii; analyzování výzkumné produktivity vysokoškolských učitelů (viz např. Eckertová & Hintze, 2011).

Tradičně se výzkum žáků v americké školní psychologii soustřeďuje na nápravu jejich problémů s učením a chováním, tedy na odstraňování negativních jevů. Spolu se širším využíváním pozitivní psychologie je tento přístup

² Určitý náběh v ČR představuje studie, která analyzovala referáty, jež odezněly na seminářích *Novinky v pedagogické a školní psychologii do roku 2005* (Mareš, 2005).

doplňován také o druhý pól. Přehledně o něm referuje Jimerson a kol. (2004). Ve své studii hledá odpověď na čtyři otázky, které jsou pro výzkumy ve školní psychologii důležité:

- Jak si představit diagnostiku a hodnocení, které staví na silných stránkách člověka?³
- Proč je vhodné využívat ve školách diagnostiku a hodnocení, které staví na silných stránkách člověka?
- Existují už příklady reálného používání tohoto nového způsobu diagnostikování a hodnocení?
- V čem jsou limity tohoto nového přístupu?

Užitečným příkladem zmíněné tendence je studie Huebnera a Gilmana (2004), která ukazuje, že lze intervenovat tím, že posilujeme spokojenost žáka se sebou samým, se školní výukou a obecně s kvalitou jeho života (jejíž důležitou složkou je i žákův život ve škole). Citovaná práce se soustředila na volbu nového přístupu a na diagnostické problémy. Jak ukazují další autoři (např. Merrell, Ervin, & Peacock, 2011), školní psycholog také zkoumá realitu své školy a ověřuje účinnost preventivních či intervenčních programů, tedy do probíhajícího dění aktivně zasahuje.

Čím se vyznačují špičkoví zahraniční badatelé ve školní psychologii? Podle Martineze, Floyda a Erichsena (2011) jde o tyto charakteristiky: a) spolupracují, vedou mladší kolegy, budují si síť odborných vztahů; b) provádějí výzkumy a výsledky publikují; c) angažují se v recenzování textů; d) snaží se průběžně zvyšovat svoji publikační aktivitu a vylepšovat kvalitu svých textů; e) mají takové osobnostní zvláštnosti, které jim pomáhají zvyšovat svoji odbornou produktivitu; f) dříve, než se stali vysokoškolskými učiteli, absolvovali velmi kvalitní a náročnou přípravu v oboru.

3 Zájemci, kteří se připravují na dráhu školního psychologa či na výzkum v oboru

Zpravidla jde o tři typy zájemců:

- studenti pregraduálního studia psychologie, kteří uvažují o tom, že by se věnovali profesi školního psychologa;

³ Čeští čtenáři naleznou základní přehled o taxonomii a diagnostice kladných stránek člověka ve studii Mareše (2008).

- studenti postgraduálního doktorského studia psychologie, kteří si zvolili školněpsychologické téma své disertace (nikoli však obor školní psychologie, který není v ČR akreditován jako samostatný obor doktorského studia);
- absolventi studia psychologie, kteří se po určité době v praxi rozhodli získat kvalifikaci školního psychologa a studují v příslušném kvalifikačním kursu.

Ve všech třech případech studium končí určitým typem kvalifikační práce, která musí mít i svou výzkumnou část. Studenti tedy pod odborným dohledem provádějí dílčí výzkumy zaměřené na problematiku školní psychologie a školních psychologů. Pokud zájemce studuje na vysoké škole, jde o bakalářskou práci (tou uzavírá bakalářskou část studia) nebo častěji o diplomovou práci (tou uzavírá magisterské či navazující magisterské studium psychologie). Pokud zájemce uzavírá rozsáhlejší kurs, píše závěrečnou práci.

Výzkumné práce tohoto typu se objevují ve třech univerzitních centrech – na Univerzitě Karlově v Praze, Masarykově univerzitě v Brně a Palackého univerzitě v Olomouci. Podrobnější výklad o výzkumech prováděných studenty, tj. výzkumech, které byly uskutečněny v rámci kvalifikačních prací – zejména olomouckých – naleznou zájemci v přehledové studii Kavenské, Smékalové a Šmahaje (2011). Zmíněný přehled jsme ještě doplnili o další, novější kvalifikační práce.⁴

Jak už jsme zmínili, v České republice zatím není akreditován žádný doktorský studijní program *školní psychologie*, takže výzkumy týkající se školněpsychologické tematiky bývají (byť zatím zřídka) uskutečňovány v rámci doktorských programů pedagogická psychologie nebo sociální psychologie. Jsou uvedeny v tabulce 1 a označeny hvězdičkou.

Kvalifikační práce pokrývají tematicky pět okruhů, přičemž dominujícím předmětem většiny výzkumů je sám školní psycholog (tabulka 1).

⁴ Pro výběr českých kvalifikačních prací jsme zvolili dvě kritéria: (1) danou kvalifikační práci vedl odborník, který se sám zabývá výzkumem ve školní psychologii (oborově k těmto tématům inklinuje); (2) zvolené téma se týká problémů, jež ve své každodenní práci řeší školní psychologové na českých základních a středních školách. Tím se náš výběr formálně liší od kritéria, které bylo zvoleno pro výběr kvalifikačních prací v USA. Tam šlo o všechny práce, které vznikly v rámci akreditovaných doktorských programů školní psychologie. Takové kritérium nebylo možné v ČR uplatnit, neboť – jak už bylo zmíněno – samostatný doktorský studijní program školní psychologie u nás neexistuje.

Tabulka 1

České kvalifikační práce (bakalářské, diplomové, doktorské) se zaměřením na školní psychologii

Školní psychologie	Postoje ke školní psychologii na druhém stupni základních škol (Jaromišová, 2002)
Školní poradenské pracoviště	Postoje učitelů ke koncepci školních poradenských pracovišť (Jalůvková, 2011)
Školní psycholog	Jedinec: Osobnostní charakteristiky školního psychologa (Lednická, 2013) Profesní identita školního psychologa (Bartošová, 2011) Autobiografická zkušenost konstruování profesní identity školního psychologa v kontextu vztahového rámce školy (Soldán, 2012) Vzdělávací potřeby školních psychologů a školních speciálních pedagogů (Svobodová, 2012)
	Role a profese: Role školního psychologa na základní škole (Malečková, 2012) Školní psycholog na střední škole (Bitalová, 2010) Začínající školní psycholog – kvalitativní výzkum procesu jeho pracovního začlenění (Augustinová, 2015) Pozice školního psychologa z pohledu jeho samotného a pohledu učitelů (Majdyšová, 2011) Kritická místa profese školních psychologů (Keřt, 2014)
	Vztahy: Reflexe vztahové sítě školního psychologa (Zímová, 2012) Školní psycholog a jeho vztah k učiteli (Machová, 2005) Důvěra ve vztazích mezi učiteli a začínajícím školním psychologem (Suchardová, 2009) Školní psycholog a jeho práce z pohledu pedagogů (Stejskalová, 2012) Školní psycholog a jeho práce z pohledu pedagogů a školních psychologů (Vonostránská, 2013)
Klima školy	Možnosti diagnostiky psychosociálního klimatu školy (Ježek, 2006)* Sociální klima školy jako teoretický i výzkumný problém (Mareš ml., 2007)* Učitel, jeho profesní vývoj a sociální vztahy ve škole (Lukas, 2011)*
Žáci	Možnosti rozvoje sociálních dovedností dospívajících (Krejčová, 2008)*

Odlišná situace je v USA, zejména u doktorandských výzkumů v rámci akreditovaných programů školní psychologie v USA. Není proto divu, že v časopisech nalézáme přehledové studie analytického typu, které zkoumají, jak jsou koncipovány a čemu se věnují doktorské disertace ze školní psychologie ve Spojených státech. Poslední publikovanou studií je práce

Lekwyho a Ysseldyka (2010). Zahrnula 1 119 disertací, které vznikly v letech 2000–2007 v rámci 39 akreditovaných doktorských programů ze školní psychologie (dodejme, že na výzvu autorů k poskytnutí údajů nereagovali představitelé dalších 34 studijních programů).

Autoři Lekwa a Ysseldyke (2010) rozčlenili témata disertací v uvedených letech do 10 skupin (tabulka 2).

Tabulka 2

Přehled výzkumných témat doktorských disertací v USA v letech 2000–2007

Typy proměnných	Konkretizace sledovaných jevů
Kognitivní procesy	učení, paměť, porozumění
Sociálněpsychologické jevy	sociokulturní problematika; postoje, identita, interpersonální vztahy, prosociální chování, antisociální chování
Osobnost	osobnostní zvláštnosti, např. tvořivost, agresivita, poruchy osobnosti
Hodnocení a diagnostika	predikce, intervence, akontabilita, tvorba nových nebo validizace existujících škál
Metodologie	účinnost intervenčních strategií, hodnocení edukačních programů
Poradenství, poruchy chování, terapie	poradenství; chování žáků v hodině, individuální problémy v chování
Vzdělávání učitelů	pregraduální příprava učitelů, další vzdělávání učitelů v činné službě
Profese školního psychologa	profesionální identita, vstup do profese, vývoj v profesi
Speciálněpedagogické jevy	znevýhodnění žáci, žáci s diagnostikovanou disabilitou
Ostatní	témata, která nelze zařadit do žádné z výše uvedených kategorií

Pozn. Upraveno podle Lekwa a Ysseldyka (2010, s. 24–26).

Pokud porovnáme údaje v tabulce 2 o tématech amerických disertací s výčtem témat českých kvalifikačních prací (tabulka 1), zjistíme, že čeští autoři a autorky se soustřeďují převážně na *profesi* školního psychologa a některé sociálněpsychologické jevy. Je to zřejmě způsobeno tím, že jsme stále ještě v počáteční etapě vstupu školních psychologů do škol a je třeba zmapovat problémy s tím spojené. Odborná i laická veřejnost si na tuto profesi teprve zvyká. Proto badatelé zatím ponechávají stranou další zajímavá

výzkumná témata, např. kognitivní procesy, osobnost žáků a učitelů, hodnocení a diagnostiku, metodologii výzkumů ve školní psychologii, poradenské služby či vzdělávání učitelů v psychologii.

4 Školní psychologové, kteří působí v terénu

V prvním oddíle naší studie jsme citovali 11. zásadu ISPA o nutnosti, aby se školní psychologové podíleli na výzkumech a aby získané výsledky též publikovali. Štech a Zapletalová (2013) upozorňují školní psychology, kteří pracují přímo na školách:

Aktivní odborný růst zahrnující podíl na výzkumných činnostech by neměl být jen záležitostí dobré vůle a soukromého zájmu školního psychologa. Jeho specifické postavení v terénu si o to přímo říká. Školní psycholog by tak měl počítat s tím, že se nachází na ideálním místě pro to, aby byl *kvalitativním badatelem školy* [zvýraznil J.M.]. Má automaticky k dispozici obrovské množství dat a výlučné postavení ve výchovném systému. (s. 72)

Už léta předtím představitelé české a slovenské školní psychologie zařazovali mezi důležité činnosti školního psychologa, který působí v terénu, také výzkumnou činnost. Nazývali ji různě: výzkum a evaluace programů (Furman, 1997), průzkumně-výzkumná činnost (Gajdošová, 1997). Bývá zde ovšem bariéra na straně školy. Např. výzkumná sonda Lazarové a Ondruše (2000) konstatovala, že zkoumaní ředitelé škol očekávali, že školní psycholog bude dělat především tyto činnosti: poradenství pro děti, skupinovou terapeutickou a preventivní činnost s žáky, diagnostiku, práci s rodiči, zajišťování psychologického vzdělávání učitelů a péči o začínající učitele.

Kromě vlastního výzkumu může psycholog na škole zastávat i jiné role. Podle R. Brauna (2001) může poskytovat konzultace pro ty vysokoškolské studenty, kteří se zajímají o školní psychologii, pomáhat jim při koncipování jejich diplomové práce a vést tyto studenty při tvorbě teoreticko-přehledové a hlavně výzkumné části kvalifikační práce.

Školní psychologové potřebují pro svou výzkumnou činnost určitá vodítka a nestačí jim jen obecně metodologické publikace o výzkumu. V České republice však nemáme prakticky zaměřené příručky typu *Jak provádět vědecký výzkum ve školách*, tedy příručky, které mají školní psychologové k dispozici např. v USA (Dinellová, 2009).

Jen s obtížemi vychází časopis *Školský psycholog/Školní psycholog* (v roce 2015 už vyšel 16. ročník⁵). Tato situace kontrastuje se situací ve vyspělých zemích, kde vychází mnoho časopisů věnovaných přímo školní psychologii (podrobnosti přináší příloha 1).

Pokud nahlédneme do vyhlášky *MŠMT č. 72/2005 Sb.*, zjistíme, že v oddíle věnovaném pracovní náplni školního psychologa jsou dvě pasáže, které přímo konkretizují jeho výzkumnou činnost. První pasáž se týká práce se žáky a studenty. V oddílu *Příprava na diagnostiku, depistáž* se uvádí, že školní psycholog provádí přípravu screeningů, anket, dotazníků ve škole, vyhodnocuje, zpracovává a analyzuje jejich výsledky. Druhá pasáž se týká práce s rodiči, pedagogy a dalšími spolupracujícími subjekty. V oddílu *Příprava na konzultační, poradenské a intervenční práce* se píše, že školní psycholog připravuje podpůrné programy pro oblast spolupráce třídního učitele a třídy, vyhodnocuje výsledky realizovaných programů.

Ve skutečnosti výzkumná činnost školního psychologa může nabývat mnohem více podob. S. Štech (2015) přišel s velmi užitečným tříděním výzkumné činnosti školního psychologa na škole (viz tabulka 3).

Tabulka 3 konkretizuje jasné stanovisko odborníků, že školní psycholog má být badatelem školy (Štech & Zapletalová, 2013). Problémem je, jak konstatují Merrell a kol. (2011, s. 262), že většina školních psychologů sice dostává v pregraduálním studiu určitá poučení o výzkumných metodách a na příkladech si cvičí jejich výběrové použití. Ale – na rozdíl od těch, kteří pokračují v doktorském studiu – nezažije systematický výcvik v tom, jak reálně provádět psychologický výzkum, nezkusí si ho jako celek v praxi. Obáváme se, že toto konstatování platí také pro Českou republiku.

Podle Merrella a kol. (2011, s. 251 a násl.) školní psycholog vystupuje nejméně ve třech výzkumných rolích: jako uživatel výsledků výzkumu jiných badatelů (zavádění novinek do praxe a jejich příp. modifikování), jako realizátor akčního výzkumu a konečně jako hodnotitel účinnosti preventivních či intervenčních programů na své škole.

⁵ V roce 2015 vyšel poprvé v elektronické podobě; do té doby vycházel v papírové verzi a dodatečně byl vystavován v pdf souborech na internetové stránce AŠP. Nyní je dostupný na adrese: <http://testforum.cz/domains/testforum.cz/index.php/skolnipsycholog/article/view/61/53>

Tabulka 3

Školní psycholog jako badatel ve škole

	Role odborníka-praktika	Role skutečného badatele školy
Zkoumání jen pro potřeby vlastní školy	Školní psycholog vede pracovníky své školy k odstupu od každodenního dění ve škole, navozuje u nich distanci od dílčích událostí a od laického způsobu vysvětlování jevů. Předkládá vedení školy i učitelům jiný pohled na dění ve škole – pohled, který je opřen o poznatky z odborné literatury a z výzkumu. Vede je k uvažování nad jinými perspektivami a jinými interpretacemi.	Školní psycholog systematicky shromažďuje důležité údaje o fungování školy, učitelského sboru, učitelích, o interakci učitel–žáci, žák–žáci, o problémech školy. Systematicky vyhodnocuje silné i slabé stránky života školy, sleduje vývojové trendy, intervnuje a své intervence vyhodnocuje.
Zkoumání pro širší odbornou veřejnost	Školní psycholog dává k dispozici výzkumníkům k širšímu srovnávání vybraná data, která o své škole získal. Spolupracuje s profesionálními výzkumníky na jejich výzkumech v terénu. Přípravuje jim půdu ke vstupu do školy, podílí se na sběru výzkumných dat. Je pomocníkem badatelů.	Školní psycholog je plnohodnotným členem profesionálního výzkumného týmu. ⁶ Přímo se podílí nejen na sběru, ale také na analýze výzkumných dat a interpretaci získaných výsledků. Bývá uváděn jako spoluautor publikací. Může pracovat i samostatně, např. tím, že zpracovává zajímavé případy ze své praxe do podoby případových studií a publikuje je pro potřeby širší odborné veřejnosti.

Pozn. Upraveno podle Štecha (2015).

Pokud jde o metodologii práce školního psychologa, její základní tendencí je častější užívání kvalitativních metod (Štech & Zapletalová, 2013, s. 58). Už v roce 1982 Kempová doporučovala školním psychologům využívání etnografického výzkumu a ukazovala jim jeho konkrétní možnosti. Školní psycholog může použít i participační akční výzkum, např. studovat a ovlivňovat spolupráci rodičů se školou (Ho, 2002).

V zahraničí v posledních letech registrujeme určitý posun k širšímu přístupu, který kombinuje kvalitativní a kvantitativní metodologii. Podrobnější výklad (včetně dvanácti typů smíšených přístupů) naleznou zájemci např. v přehledové studii Powella a kol. (2008). Jedním z příkladů této „smíšené“

⁶ Může jít o to, co se v zahraničí označuje jako výzkumná síť univerzita–školy nebo výzkumné partnerství mezi univerzitou a školami (viz např. Cornelissen et al., 2013).

metodologie je i výzkumné použití případových studií. Uvádíme ho zde proto, že u nás – na rozdíl od vyspělých zemí – není odborné veřejnosti dost znám a není tedy běžně používán.

Jednotkou případové studie je *případ*, což je široké a zastřešující označení. Rozumí se jím hlavní předmět zkoumání v rámci případové studie. Obvykle jde o konkrétní entitu, např. osobu, organizaci, instituci, komunitu, ale i program, politický postup, proces (Yin, 2013, s. 237). Jednotkou však může být i větší celek typu region či stát. V rámci sociální jednotky se pak studují kupř. sociální vztahy mezi lidmi, sociální role aktérů, určitý proces, zajímavý jev, událost, způsob fungování instituce atp.

V pedagogicko-psychologickém kontextu se může jednat o žáka, skupinu žáků, školní třídu; učitele, učitelský sbor, vedení školy, školu jako konkrétní organizaci v určité lokalitě anebo obecněji školu jako společenskou instituci; interakci učitel–žáci, kurikulum apod.

Pojem *případová studie*⁷ (*case study*) není snadné definovat, protože zahrnuje mnoho různých koncepčních přístupů, typů studií a konkrétních aspektů, které se v rámci studia určitého případu (či několika případů) sledují. Vymezení případové studie jako výzkumného přístupu (nikoli výzkumné metody) má své oprávnění, protože taková studie se může provádět pomocí různých výzkumných metod (pozorováním, individuálními rozhovory, diskusí v ohniskové skupině, obsahovou analýzou dokumentace,⁸ dotazníkovým šetřením atd.). Jedná se o přístup celostní, holistický, jenž se snaží poznat konstitutivní složky případu a zachytit zkoumaný případ (či několik případů) v kontextu reálného života a dospět k jeho hlubšímu porozumění (podrobnější výklad viz Mareš, 2015).

5 Závěry

Naše přehledová studie konstatovala – s oporou o dokument *International School Psychology Association* – že povinností školního psychologa (ať už pracuje na kterémkoli stupni výchovně-vzdělávacího systému) je podílet se podle svých sil a možností na výzkumných aktivitách. Předložila novou

⁷ V medicíně, ošetřovatelství, klinické psychologii se používá termín *kazuistika* (viz např. Mihál, 2003; Subkatedra klinické psychologie, 2014).

⁸ Podrobněji o využití obsahové analýzy v případových studiích pojednává práce Kohlbachera (2006).

typologii školních psychologů a pro každý ze čtyř typů uvedla, které výzkumné aktivity by mohl psycholog v takové pozici vykonávat.

Školní psychologové na vysokých školách mají pro výzkum největší prostor, ale zatím jde o úsilí jednotlivců na různých fakultách různých univerzit. Bylo by užitečné výzkumné úsilí v rámci ČR zkoordinovat, usilovat o získání společného výzkumného grantu, příp. se zapojit do mezinárodních výzkumů se školněpsychologickou tematikou.

Nejvíce dílčích výzkumných sond zatím vzniká v rámci kvalifikačních prací studentů bakalářského a magisterského studia psychologie, příp. v rámci závěrečných prací na konci dlouhodobých popromočních kursů. Porovnání s výzkumy v USA však ukazuje, že se domácí výzkumy svými *tématy* soustřeďují převážně na školního psychologa samotného, na jeho osobnost, role a vztahy, jakož i na sociálněpsychologické aspekty fungování školy; to je příliš úzký záběr.

Nejméně zatím nalézáme výzkumné aktivity u školních psychologů, kteří pracují v terénu, tj. na základních a středních školách. Naše studie naznačila několik možností, jak by se i tito praktici mohli podílet na výzkumné činnosti.

Poukázala na skutečnost, že školní psychologie v České republice by měla vstoupit do další fáze svého vývoje. Měla by se intenzivněji věnovat výzkumu, aby poskytla:

- praktikům doporučení založená na vědeckých důkazech;
- pregraduálnímu a postgraduálnímu vzdělávání psychologů užitečné příklady z praxe (včetně případových studií);
- vědnímu oboru školní psychologie ověřené podklady pro jeho rozvoj.

Vždyť už v r. 1998 rozlišil S. Štech ve svém výzkumu identity školních psychologů tři základní role psychologa ve škole. Nazval je metaforicky: (1) intelektuální kutil, (2) mediátor a vyjednávač, (3) badatel školy. Tehdy položil důležitou otázku:

Může být právě badatelství etnografického typu postavené na kvalitativní metodologii, systematickém a longitudinálním sledování a vyhodnocování dat o jedincích, sboru, klimatu či k pasportizaci školy atd. někdy v blízké budoucnosti oním emblematickým symbolem profese? (s. 263)

Když Štech svůj výzkum po čase zopakoval, zjistil, že role školního psychologa jako mediátora v širokém slova smyslu v České republice jasně převažuje. Naopak role „kutila“ a badatele školy (či spíše konceptora nebo spoluvůrce projektů) se objevují méně často (Štech, 2001). Naše přehledová studie přichází s tímto doporučením: roli školního psychologa jako badatele školy je třeba výrazně posílit. Je to výhodné jak pro obor samotný, tak pro české školství.

Literatura

- Augustinová, K. (2015). *Začínající školní psycholog* (Diplomová práce). Olomouc: Filozofická fakulta UP.
- Bartošová, M. (2011). *Profesní identita školního psychologa* (Diplomová práce). Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze.
- Bitalová, H. (2010). *Školní psycholog na střední škole* (Bakalářská práce). Olomouc: Filozofická fakulta UP.
- Braun, R. (2001). *Činnost školního psychologa na základní škole (koncepte)*.
- Cornelissen, F., van Swet, J., Beijaard, D., & Bergen, T. (2013). Exploring knowledge processes based on teacher research in a school–university research network of a master’s program. *Journal of Educational Change*, 14(2), 139–176.
- Dinella, L. M. (2009). *Conducting science-based psychology research in schools*. Washington: American Psychological Association.
- DuPaul, G. J. (2011). School psychology as a research science: Are we headed in the right direction? *Journal of School Psychology*, 49(6), 739–744.
- Eckert, T. L., & Hintze, J. M. (2011). School psychology publishing contributions to the advancement of knowledge, science, and its application: An introduction to the themed issue. *Journal of School Psychology*, 49(6), 613–616.
- Furman, A. (1997). Smery rozvoja školskej psychológie v SR. *Školský psychológ*, 7(3–4).
- Gajdošová, E. (1997). Psychoterapia v práci školského psychológa: áno alebo nie? *Školský psychológ*, 7(3–4), 4–11.
- Grapin, S. L., Kranzler, J. H., & Daley, M. L. (2013). Scholarly productivity and impact of school psychology faculty in APA-accredited programs. *Psychology in the Schools*, 50(1), 87–101.
- Ho, B. S. (2002). Application of participatory action research to family-school intervention. *School Psychology Review*, 31(1), 106.
- Huebner, E. S., & Gilman, R. (2004). Perceived quality of life: A neglected component of assessments and intervention plans for students in school settings. *The California School Psychologist*, 9(1), 127–134.
- ISPA. (2015). *A definition of school psychology*. Dostupné z <http://www.ispaweb.org/a-definition-of-school-psychology/>
- Jaromišová, K. (2002). *Postoje ke školní psychologii na druhém stupni základních škol* (Diplomová práce). Olomouc: Filozofická fakulta UP.
- Jalůvková, R. (2011). *Postoje učitelů ke koncepci školních poradenských pracovišť* (Diplomová práce). Olomouc: Filozofická fakulta UP.

- Ježek, S. (2006). *Možnosti diagnostiky psychosociálního klimatu školy* (Disertační práce). Brno: Fakulta sociálních studií MU.
- Jimerson, S. R., Sharkey, J. D., Nyborg, V., & Furlong, M. J. (2004). Strength-based assessment and school psychology: A summary and synthesis. *The California School Psychologist*, 9(1), 9–19.
- Kavenská, V., Smékalová, E., & Šmahaj, J. (2011). Výzkum v oblasti školní psychologie v České republice. *E-psychologie*, 5(4), 55–67. Dostupné z <http://e-psycholog.eu/pdf/kavenska-et-al.pdf>
- Kemp, J. (1982). *School psychologist as researcher: The process of ethnographic inquiry* (Disertační práce). Cambridge: Harvard Graduate School of Education.
- Keřt, R. (2014). *Kritická místa profese školních psychologů* (Diplomová práce). Olomouc: Filozofická fakulta UP.
- Kohlbacher, F. (2006). The use of qualitative content analysis in case study research. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(1).
- Krejčová, K. (2008). *Možnosti rozvoje sociálních dovedností dospívajících* (Disertační práce). Praha: Filozofická fakulta UK v Praze.
- Lazarová, B. (2008). Školní psychologie v České republice po roce 1989. *Československá psychologie*, 52(5), 480–492.
- Lazarová, B., & Ondruš, D. (2000). Dva pohledy na náplň práce školního psychologa. *Školský psycholog*, 10(1–2), 2–10.
- Lednická, T. (2013). *Osobnost školního psychologa působícího na základní škole* (Diplomová práce). Olomouc: Filozofická fakulta UP.
- Lekwa, A., & Ysseldyke, J. (2010). Dissertation research in school psychology: Changes in topics and methodology over the past 25 years. *Journal of Applied School Psychology*, 26(1), 17–37.
- Lowry, R. S. (1998). *Role and functions of school psychologists in Virginia: A ten-year follow-up* (Disertační práce). Blacksburg: Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Lukas, J. (2011). *Učitel, jeho profesní vývoj a sociální vztahy ve škole* (Disertační práce). Brno: Fakulta sociálních studií MU.
- Machová, H. (2005). *Školní psycholog a jeho vztah k učiteli* (Diplomová práce). Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze.
- Majdyšová, M. (2011). *Pozice školního psychologa ve vztahových rámcích školy – z pohledu školního psychologa a učitele* (Diplomová práce). Brno: Filozofická fakulta MU.
- Malečková, K. (2012). *Role školního psychologa na základní škole* (Bakalářská práce). České Budějovice: Pedagogická fakulta JU.
- Mareš, J. ml. (2007). *Sociální klima školy jako teoretický i výzkumný problém* (Disertační práce). Brno: Fakulta sociálních studií MU.
- Mareš, J. st. (2005). Stručná bilance zlínských seminářů „Novinky v pedagogické a školní psychologii“. In J. Mareš & T. Svatoš (Eds.), *Novinky v pedagogické a školní psychologii 1995–2000* (s. 4–22). Zlín: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- Mareš, J. st. (2008). Nová taxonomie kladných stránek člověka – inspirace pro pedagogiku a pedagogickou psychologii. *Pedagogika*, 58(1), 4–20.
- Mareš, J. st. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*, 65(2), 113–142.

- Martinez, R. S., Floyd, R. G., & Erichsen, L. W. (2011). Strategies and attributes of highly productive scholars and contributors to the school psychology literature: Recommendations for increasing scholarly productivity. *Journal of School Psychology, 49*(6), 691–720.
- McIntosh, K., Martinez, R. S., Ty, S. V., & McClain M. B. (2013). Scientific research in school psychology: Leading researchers weigh in on its past, present, and future. *Journal of School Psychology, 51*(3), 267–318.
- Merrell, K. W., Ervin, R. A., & Peacock, G. G. (2011). *School psychology for the 21st century: Foundations and practices*. New York: Guilford Press.
- Mihál, V. (2003). Proč a jak psát kazuistiku? *Pediatric pro praxi, 3*, 149–151.
- Oakland, T., & Brue, A. W. (1996). Mezinárodní perspektivy školní psychologie. *Pedagogika, 46*(5), 24–31.
- Powell, H., Mihalas, S., Onwuegbuzie, A. J., Suldo, S., & Daley, C. E. (2008). Mixed methods research in school psychology: A mixed methods investigation of trends in the literature. *Psychology in the Schools, 45*(4), 291–309.
- Soldán, J. (2012). *Autobiografická zkušenost konstruování profesní identity školního psychologa v kontextu vztahového rámce školy* (Diplomová práce). Brno: Fakulta sociálních studií MU.
- Stejskalová, J. (2012). *Školní psycholog a jeho práce z pohledu pedagogů* (Diplomová práce). Olomouc: Filozofická fakulta UP.
- Subkatedra klinické psychologie (2014). *Pokyny ke zpracování kazuistiky*. Dostupné z <https://www.ipvz.cz/o-ipvz/kontakty/pedagogicka-pracoviste/klinicka-psychologie/pokyny-ke-zpracovani-kazuistiky>
- Suchardová, L. (2009). *Důvěra ve vztazích mezi učiteli a začínajícím školním psychologem* (Diplomová práce). Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Svobodová, M. (2012). *Vzdělávací potřeby školních psychologů a školních speciálních pedagogů* (Diplomová práce). Olomouc: Filozofická fakulta UP.
- Štech, S. (1998). Profesní identita školního psychologa. *Pedagogika, 48*(3), 257–265.
- Štech, S. (2001). Sonda do profese školního psychologa v ČR. *Pedagogika, 51*(1), 47–55.
- Štech, S. (2015, září). *Školní psycholog jako badatel školy*. Diskusní příspěvek na konferenci Novinky v pedagogické a školní psychologii, Brno.
- Štech, S., & Zapletalová, J. (2013). *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál.
- Vonostránská, J. (2013). *Školní psycholog a jeho práce z pohledu pedagogů a školních psychologů* (Diplomová práce). Olomouc: Filozofická fakulta UP.
- Watkins, M. W., & Chan-Park, C. Y. (2015). The research impact of school psychology faculty. *Journal of School Psychology, 53*(3), 231–241.
- Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods*. Los Angeles: Sage publications.
- Zapletalová, J. (2001). Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese. *Pedagogika, 51*(5), 37–46.
- Zimová, M. (2012). *Reflexe vztahové sítě školního psychologa* (Diplomová práce). Brno: Fakulta sociálních studií MU.

Autor

prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc., Univerzita Karlova v Praze, Lékařská fakulta v Hradci Králové, Ústav sociálního lékařství, Šimkova 870, 500 38 Hradec Králové, e-mail: mares@lfhk.cuni.cz

School psychologists as researchers: Reflection on their possibilities

Abstract: This survey study states in the first part that school psychologists all over the world are supposed to provide not only psychological services for pupils, teachers and parents, but to be actively involved in research as well. The second part presents a new typology of school psychologists: (1) those who work in universities; (2) those who operate simultaneously both in universities and in the field; (3) those who have been preparing themselves for a career of school psychologists both at the university and in the field; (4) those who work only in the field. The third part of the study points out that due to the abolishment of the departmental institution, which dealt with school counselling, the research base of school psychology has been reduced in the Czech Republic. Isolated efforts of teachers in the departments of psychology at Czech universities cannot make up for that deficit. The fourth part deals with those interested students who are just preparing for the profession of school psychologists. Their undergraduate or postgraduate preparation ends, among others, with the defence of qualification thesis. Our study compares the themes of defended theses in the Czech Republic with those in the U.S.A., and draws the attention to the themes neglected in our country. The fifth part takes notice of school psychologists who are already active in primary and secondary schools. Leaning on the S. Stech's concept, four basic types of research activities are listed that may be realized by school psychologists in schools. The conclusion of the study is: School psychology in our country is entering a new developmental stage in which it is necessary to strengthen the role of school psychologists as school researchers. It will be advantageous for both the study field and for the Czech education.

Keywords: school psychology, school psychologist, typology, research, bachelor thesis, master thesis, doctoral dissertation

Příloha

Vybrané zahraniční časopisy věnované školní psychologii

Název časopisu	ISSN	vydavatel	časopis vychází od roku	stát
The School Psychologist Newsletter	?	APA divize 16	vychází od r. 1946 r. 2015 = 69. ročník	USA
Psychology in the Schools	0033-3085 (print), 1520-6807 (online)	Wiley-Blackwell	vychází od r. 1964 r. 2015 = 52. ročník	USA, Velká Británie
School Psychology Review	0279-6015 (print)	National Association of School Psychologists	vychází od r. 1970 r. 2015 = 44. ročník	USA
School Psychology International	0143-0343 (print), 1461-7374 (online)	Sage	vychází od r. 1979 r. 2015 = 36. ročník	Velká Británie
Journal Applied School Psychology	1045-3830 (print), 1537-7911 (online)	Taylor and Francis	vychází od r. 1985 r. 2015 = 31. ročník	USA
Canadian Journal of School Psychology	0829-5735 (print), 2154-3984 (online)	Sage	vychází od r. 1985 r. 2015 = 30. ročník	Kanada
Professional School Psychology Journal	0886-3016	APA	vychází od r. 1986 r. 2015 = 30. ročník	USA
School Psychology Quarterly	1537-7903 (print), 1939-1560 (online)	APA	vychází od r. 1986 r. 2015 = 30. ročník	USA
Journal of Psychologists and Counsellors in Schools	1037-2911 (print), 1839-2520 (online)	Cambridge University Press	vychází od r. 1991 r. 2015 = 25. ročník	Austrálie
Contemporary School Psychology	2159-2020 (print), 2161-1505 (online)	Springer	vychází od r. 1996 r. 2015 = 19. ročník	USA
Psicologia Escolar e Educacional	1413-8557 (print)	University of Maringá	vychází od r. 1997 r. 2015 = 19. ročník	Brazílie
Romanian Journal of School Psychology	2248-244X (online)	University of Oradea	vychází od r. 2001 r. 2015 = 15. ročník	Rumunsko
School Psychology Forum – Research in Practice	?	National Association of School Psychologists	vychází od r. 2006 r. 2015 = 9. ročník	USA

Název časopisu	ISSN	vydavatel	časopis vychází od roku	stát
International Journal of School and Educational Psychology	2168-3603 (print), 2168-3611 (online)	Taylor and Francis	vychází od r. 2013 r. 2015 = 3. ročník	USA
Journal of School Psychology	0022-4405	Elsevier	vychází od r. 2013 r. 2015 = 3. ročník	USA
International Journal of School and Cognitive Psychology	1234-3425 (online)	OMICS Publishing Group	vychází od r. 2014 r. 2015 = 2. ročník	USA

Pozn. Řazeno podle délky vycházení.

Vlčková, K., Lojdová, K., Lukas, J., Mareš, J., Šalamounová, Z., Kohoutek, T., & Ježek, S. (2015). *Z posluchárny za katedru: Mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství*. Brno: Masarykova univerzita.

Monografie prezentuje výsledky výzkumu ustavování a uspořádání mocenských vztahů ve výuce studentů učitelství, kteří se při své dlouhodobé praxi ocitají ve školních třídách coby nastávající učitelé. Autoři vycházejí z tradiční teorie relační moci Frenche a Ravena a na základě videonahrávek vyučovacích hodin, rozhovorů se studenty učitelství, jejich reflektivních deníků z praxí a dotazníkového šetření výuky studentů učitelství prostřednictvím výpovědí žáků popisují, jak studenti učitelství v interakci se žáky pracují s legitimní, donucovací, odměňovací, expertní a referenční mocí. Kniha představuje typické situace, s nimiž jsou studenti učitelství při své praxi konfrontováni, a může tak sloužit budoucím učitelům stejně jako těm, kdo je na tuto dráhu připravují.