

# Pedagogická orientace

## Proměny školního poradenství

Bohumíra Lazarová, Lenka Hloušková, Milan Pol,  
Kateřina Trnková

Proměny práce školních psychologů v proinkluzivně  
naladěných školách

Jiří MAREŠ

Morální distres školních psychologů

Malin Öhman

Swedish School Development and Inclusive Learning  
Environments: A Single Case Study

roč. 27/2  
2017

**Předseda redakční rady a vedoucí redaktor:** Petr KNECHT (Masarykova univerzita)

**Redakce:** Eva MINAŘÍKOVÁ, Masarykova univerzita (zástupce vedoucího redaktora), Lenka KAMANOVÁ, Mendelova univerzita v Brně, Kateřina LOJDOVÁ, Masarykova univerzita, Jana MAJERČÍKOVÁ, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Jana POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, Univerzita Palackého v Olomouci, Jan SLAVÍK, Západočeská univerzita v Plzni, Petr URBÁNEK, Technická univerzita v Liberci, Marta RYBIČKOVÁ, Masarykova univerzita (administrace)

**Adresa:** Pedagogická orientace, Institut výzkumu školního vzdělávání PdF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: knecht@ped.muni.cz, tel. +420 549 494 298

**Redakční rada (české vydání):** Tomáš ČECH, Univerzita Palackého v Olomouci, Jana DOLEŽALOVÁ, Univerzita Hradec Králové, Jana DVOŘÁČKOVÁ, Masarykova univerzita, Petr FRANIOK, Ostravská univerzita v Ostravě, Peter GAVORA, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Tomáš JANÍK, Masarykova univerzita, Marcela JANÍKOVÁ, Masarykova univerzita, Hana KASÍKOVÁ, Univerzita Karlova v Praze, Dana KNOTOVÁ, Masarykova univerzita, Ondřej KAŠČÁK, Trnavská Univerzita v Trnavě, Jana KOHNOVÁ, Univerzita Karlova v Praze, Tomáš KOHOUTEK, Masarykova univerzita, Milan POL, Masarykova univerzita, Jiří PROKOP, Univerzita Karlova v Praze, Karel RÝDL, Univerzita Pardubice, Irena SMETÁČKOVÁ, Univerzita Karlova v Praze, Vladimír SPOUSTA, nezávislý expert, Iva STUHLÍKOVÁ, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Jiří ŠKODA, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Vlastimil ŠVEC, Masarykova univerzita, Hana VOŇKOVÁ, Univerzita Karlova v Praze, Vojtěch ŽÁK, Univerzita Karlova v Praze

**Mezinárodní redakční rada (anglické vydání):** Inger Marie DALEHEFTE, University of Agder, Norsko, Michaela GLÄSER-ZIKUDA, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Německo, Patricia HOFFMEISTER, Technische Universität Dortmund, Německo, Ondřej KAŠČÁK, Trnavská univerzita v Trnavě, Slovensko, Christine WINTER, The University of Sheffield, Spojené království

**Pokyny pro autory:** Pedagogická orientace uveřejňuje příspěvky spadající do kategorií: teoretické studie, empirické studie, přehledové studie (přibližně 45 000 znaků včetně mezer), diskusní příspěvky (27 000 znaků), zprávy (9 000 znaků) a recenze (9 000 znaků). Studie jsou strukturovány do podkapitol a sestávají zpravidla z těchto částí: abstrakt (v délce max. 1 200 znaků včetně mezer), klíčová slova, abstract v anglickém jazyce (v délce max. 1 200 znaků včetně mezer), key words, úvod, stav řešení problematiky, použité postupy a metody, výsledky a jejich interpretace, diskuse, závěry a stručná informace o autorovi/autorech příspěvku.

Jednotlivé studie procházejí recenzním řízením typu „double-blind peer review“. Studie jsou recenzovány vždy dvěma odborníky na dané téma, redakce uchovává autory i recenzenty ve vzájemné anonymitě. Ostatní příspěvky (diskuse, zprávy, recenze) posuzuje redakce. Podrobné pokyny pro autory a informace k recenznímu řízení jsou k dispozici na <https://journals.muni.cz/pedor>

V časopise jsou uveřejňovány pouze původní práce, které dosud nebyly publikovány a nejsou odevzdány jině k publikování (např. v jiném časopisu, sborníku nebo monografii).

Pedagogická orientace respektuje mezinárodní Kodex jednání a pokyny pro dobrou praxi pro editory vědeckých časopisů Komise pro publikační etiku (COPE), Etický kodex České pedagogické společnosti a Etický kodex České asociace pedagogického výzkumu.

**Pedagogická orientace** (ISSN 1211-4669 print; ISSN 1805-9511 on-line; reg. č. MK ČR E 20166). Vydává Česká pedagogická společnost, o. s., Poříčí 538/31, 639 00 Brno, IČ 00444618, ve spolupráci s Masarykovou univerzitou. Vychází 4 čísla ročně. Sazba: Mgr. Monika Foltánová; písmo: Cambria, NimbusSanL, Syntax; tisk: Papír a tisk, s.r.o., Heršpická 800/6, 639 00 Brno; jazyková korektura: Mgr. Tereza Češková. Předplatné je možné objednat prostřednictvím formuláře na <https://journals.muni.cz/pedor>. Vydávání časopisu je podporováno Radou vědeckých společností ČR. Náklad: 350 výtisků. Cena jednotlivého výtisku: 120 Kč. Cena ročního předplatného (4 čísla): 460 Kč, pro předplatitele ze zahraničí 30 EUR, obojí je včetně poštovného. Cena inzerce: 6 000 Kč / 1 tisková strana. Plné texty studií (od roku 2005) jsou k dispozici na <https://journals.muni.cz/pedor>  
**Časopis je zařazen mimo jiné v následujících databázích:** Seznam recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v ČR, ERIH (NAT), DOAJ, Educational Research Abstracts Online (Taylor & Francis), EBSCO Education Source, CEJSH, ProQuest.

## Obsah

Editorial: Proměny školního poradenství ( <i>Bohumíra Lazarová, Josef Lukas, Jan Mareš, Lenka Kamanová</i> ) . . . . .	285
<b>Studie</b> _____	<b>287</b>
BOHUMÍRA LAZAROVÁ, LENKA HLOUŠKOVÁ, MILAN POL A KATEŘINA TRNKOVÁ: Proměny práce školních psychologů v proinkluzivně naladěných školách . . . . .	287
JIŘÍ MAREŠ: Morální distres školních psychologů . . . . .	308
MALIN ÖHMAN: Swedish School Development and Inclusive Learning Environments: A Single Case Study . . . . .	344
<b>Rozhovor</b> _____	<b>361</b>
Proměny praxe školního poradenství ( <i>Bohumíra Lazarová</i> ) . . . . .	361
<b>Recenze</b> _____	<b>374</b>
Dwecková, C. (2015). Nastavení mysli. Nová psychologie úspěchu aneb naučte se využít svůj potenciál. ( <i>Michal Urban</i> ) . . . . .	374
<b>Zprávy a oznámení</b> _____	<b>380</b>
Zpráva o konání konference České pedagogické společnosti Škola pro všechny aneb Interdisciplinarita ve školní edukaci a pedagogických vědách ( <i>Alena Jůvová, Tomáš Čech</i> ) . . . . .	380
Inkluzivní vzdělávání jako výzva k profesionalizaci pedagogické práce. Z panelové diskuse ( <i>Bohumíra Lazarová, Lenka Hloušková, Stanislav Michek</i> ) . .	383

## Contents

Editorial: School counselling at the crossroads of change ( <i>Bohumíra Lazarová, Josef Lukas, Jan Mareš, Lenka Kamanová</i> ) .....	285
<b>Articles</b> .....	<b>287</b>
BOHUMÍRA LAZAROVÁ, LENKA HLOUŠKOVÁ, MILAN POL A KATEŘINA TRNKOVÁ: Changes in the work of school psychologists in pro-inclusive schools .....	287
JIŘÍ MAREŠ: School psychologists' moral distress .....	308
MALIN ÖHMAN: Swedish School Development and Inclusive Learning Environments: A Single Case Study .....	344
<b>Interview</b> .....	<b>361</b>
Changes in the school psychology practice ( <i>Bohumíra Lazarová</i> ) .....	361
<b>Book Review</b> .....	<b>374</b>
Dwecková, C. (2015). Nastavení mysli. Nová psychologie úspěchu aneb naučte se využít svůj potenciál. [Original title: Mindset: The New Psychology of Success] ( <i>Michal Urban</i> ) .....	374
<b>Reports and Announcements</b> .....	<b>380</b>
Report on conference School for All: Interdisciplinarity in School Education and Educational Sciences ( <i>Alena Jůvová, Tomáš Čech</i> ) .....	380
Inclusive education as a challenge for the professionalization of educational work. From a panel discussion ( <i>Bohumíra Lazarová, Lenka Hloušková, Stanislav Michek</i> ) .....	383

## Editorial: Proměny školního poradenství

Předkládané monotematické číslo s názvem *Proměny školního poradenství* reaguje na výzvy, kterým v posledních měsících a letech čelí (nejen) české školní poradenství. Počátky jeho tradice se v České republice, resp. v Československu, obvykle datuje padesátými lety 20. století, i když lze jisté snahy směřující k pedagogicko-psychologické podpoře žáků zaznamenat mnohem dříve. Zpočátku ve školním poradenství převažuje spíše zaměření na výchovné problémy a profesní orientaci a tato témata převažovala také v náplni práce výchovných poradců, kteří v českých a slovenských školách začali působit v šedesátých letech 20. století. Zhruba ve stejném období pak postupně vznikají poradenská zařízení pod různými názvy (Dětská psychologická poradna, Psychologická výchovná klinika), která se orientovala nejen na rodinné poradenství, ale i na školní problémy dětí. Teprve od sedmdesátých let se začala rozvíjet síť pedagogicko-psychologických poraden a nabídka jejich služeb se postupně rozšiřovala se silící vazbou na školskou problematiku. Po roce 1989 se školní poradenské služby významněji proměnily. Evropské vlivy a demokratické trendy posílily respekt k rodinným a dětským právům, zvýšila se diverzita klientů, narůstaly počty integrovaných žáků ve školách hlavního proudu a zároveň rostl tlak na kvalitu služeb. Logicky pak vedle poraden zahájila svou činnost i speciálně pedagogická centra a tím došlo k postupné diferenciaci poskytované péče. Vedle školských poradenských zařízení pak začala ve školách vznikat a personálně i pozičně posilovat školní poradenská pracoviště.

Nová školská legislativa na začátku 21. století pak sice ušila školnímu poradenství „nový kabát“, pozvala do škol školní psychology a speciální pedagogy, brzy se však začalo upozorňovat na jejich nedostatečnou systémovou a metodickou podporu. Impuls k významnějším a především systémovým změnám nyní přinesl požadavek inkluzivního/společného vzdělávání, na který musela znovu zareagovat i školská legislativa. Právě vlivem inkluzivních trendů dochází v posledních měsících a letech k významné emancipaci školního poradenství. S měnící se agendou personálně posílila školská poradenská zařízení a také se ve školách stále v širší míře uplatňují nové poradenské profese. V závislosti na měnících se potřebách a očekáváních žáků, rodičů i učitelů se proměňují cíle práce školních poradců i jejich odborné činnosti. To se děje za nemalé finanční podpory ze strany Ministerstva školství, ať již ukotvené v systému podpůrných opatření nebo plynoucí do škol skrze rozvojové projekty.

V tomto monotematickém čísle časopisu nabízíme teoreticky, empiricky i prakticky zaměřené texty pojednávající o problematice školního poradenství. V příspěvku s názvem *Proměny práce školních psychologů v proinkluzivně naladěných*

*školách* nabízejí Bohumíra Lazarová, Lenka Hloušková, Milan Pol a Kateřina Trnková výsledky vícečetné případové studie, v níž na empirických datech ukazují, jak školní psychologové reflektují svou práci, jak vnímají (staro)nová očekávání učitelů i vedení svých škol a jak nahlízejí vlastní roli v podpoře školy při zvládání zvyšující se diverzity žáků. Jiří Mareš v přehledové studii *Morální distres školních psychologů* shrnuje současné domácí i zahraniční poznatky o tom, co prožívá školní psycholog ve vztahové síti školy a jak reaguje na situace, kdy je vystaven sociálním tlakům ze strany vedení školy nebo učitelského sboru či nadřízených školských orgánů. Významné změny a nové výzvy pro školní poradce přinesl i požadavek inkluzivního vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání se však netýká jen českých škol. Jakým způsobem zvládají a s jakými limity se setkávají ve svých snahách o podporu inkluzivního vzdělávání učitelé a poradci ve Švédsku, sděluje ve své empirické studii *Inclusive Learning Environments in Swedish Schools* autorka Malin Öhman. Tento text otiskujeme v angličtině, abychom překladem příliš nezkreslovali smysl sdělení a současně abychom nabídli originální poznatky širšímu okruhu čtenářů.

Se záměrem přiblížit čtenáři konkrétní obraz poradenství v českých školách a jeho aktuální proměny přinášíme za publikovanými studii rozhovor *O proměnách praxe školního poradenství* se třemi školními poradci, resp. poradkyněmi, které působí v různých poradenských pozicích: s psychologkou pracující v pedagogicko-psychologické poradně Miloslavou Svobodovou, s výchovnou poradkyní ze základní školy Jiřinou Sáňkovou a se školní psychologkou Danielou Košťálovou.

V poslední části monotematického čísla jsme poskytli prostor pro recenzi vybrané publikace a dvě zprávy z jedné konference věnované inkluzivnímu vzdělávání. Michal Urban připravil recenzi knihy *Nastavení mysli. Nová psychologie úspěchu aneb naučte se využít svůj potenciál* autorky Carol Dweckové a Alena Jůvová a Tomáš Čech pak zprávu z konference České pedagogické společnosti *Škola pro všechny aneb Interdisciplinarita ve školní edukaci a pedagogických vědách*. Součástí této konference byl i diskusní panel, ze kterého podává kategorizovaný přehled výstupů s názvem *Inkluzivní vzdělávání jako výzva k profesionalizaci pedagogické práce* trojice autorů: Bohumíra Lazarová, Lenka Hloušková a Stanislav Michek.

Rádi bychom, aby monotematické číslo inspirovalo čtenáře k přemýšlení o tom, jakým výzvám současné školní poradenství čelí, a motivovalo potenciální autory a výzkumníky k intenzivnější vědecké práci na tématu, které je bezesporu aktuální a vyžaduje a bude i nadále vyžadovat jejich soustředěnou pozornost.

*Bohumíra Lazarová, Josef Lukas, Jan Mareš, Lenka Kamanová*

## Proměny práce školních psychologů v proinkluzivně naladěných školách<sup>1</sup>

Bohumíra Lazarová, Lenka Hloušková, Milan Pol,  
Kateřina Trnková

Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd

Redakci zasláno 20. 3. 2017 / upravená verze obdržena 30. 6. 2017 /  
k uveřejnění přijato 4. 7. 2017

**Abstrakt:** Jednou z možností, jak lze podporovat školy v jejich směřování k inkluzivnímu vzdělávání, je posilování odborného potenciálu škol skrze ustavování nových, poradensky orientovaných funkcí pedagogických pracovníků či dalších specialistů. Mezi tyto specialisty bezesporu patří i školní psychologové a naším záměrem v tomto textu je přiblížit, jak inkluzivní směřování škol proměňuje náhled školních psychologů na svou práci. Na základě empirických dat (vícečetná případová studie) ze dvou základních proinkluzivních škol popíšeme, jak školní psychologové reflektují svou práci, jak vnímají (staro)nová očekávání učitelů i vedení svých škol a jak nahlíží na vlastní roli v podpoře školy při zvládnutí zvyšující se diverzity žáků.

**Klíčová slova:** inkluzivní vzdělávání, školní psycholog, školní poradenství, základní škola

Navzdory tomu, že téma inkluzivního vzdělávání je již léta středem pozornosti politiků, odborné i laické veřejnosti a že existuje řada odborných publikací i příkladů dobré praxe, zůstává inkluzivní či v českém školství tzv. *společné* vzdělávání do jisté míry kontroverzním tématem. Prosazování ideálu inkluze ve školním prostředí totiž s sebou přináší minimálně dvě hlavní pochybnosti. První se týká výkladu a chápání samotného konceptu, tedy vyjasňování toho, jakou podobu má mít inkluzivní vzdělávání, což v reálných podmínkách, a to nejen českých základních škol, vyvolává otázku únosné či spíše reálně zvládnutelné míry diverzity žakovské populace. Důraz na individuální potřeby každého z žáků či „skupin žáků“, v důsledku kterého reálně či pomyslně roste diverzita žakovské populace, mění a zřejmě i nadále bude

<sup>1</sup> Výzkum, na jehož základě vznikl tento text, byl podpořen Grantovou agenturou MU v rámci projektu *Inkluze ve škole jako interdisciplinární problém. Východiska, podmínky a strategie realizace* (GA MU MUNI/M/0012/2013).

měnit charakter práce lidí ve škole (Anthun & Manger, 2006; Farrell, 2004; Lazarová et al., 2015).

Druhá pochybnost se týká procesů, které skutečně podporují naplňování principů inkluzivního vzdělávání v různých edukačních kontextech a situacích, tj. jak je možné tuto sdílenou představu úspěšně naplňovat (Allan, 2008; Florian, 2008; Lazarová et al., 2015). Snahy spolehlivě identifikovat faktory a intervence, které by podpořily školy nebo pedagogické pracovníky v jejich směřování k inkluzivnímu vzdělávání, jsou přitom mnohdy úspěšné jen zčásti. Jednou z typicky uplatňovaných strategií podpory škol v tomto směru je posilování odborného potenciálu škol skrze ustavování funkcí poradců a jiných specialistů, jako jsou školní psychologové, školní speciální pedagogové, asistenti pedagoga, případně i sociální pedagogové, sociální pracovníci a podobně (Farrell, 2004). Také v České republice se k této strategii uchylujeme, neboť i v našich podmínkách je opakovaně dokladováno, že naplňování ideálu inkluzivního vzdělávání je přímo úměrné míře kvalifikovanosti pedagogických pracovníků a posílení dostupnosti poradenských kapacit přímo ve školách (např. Analýza, 2009; APIV, 2015).

O tom, že posilování odborného potenciálu škol je žádoucí strategií, není pochyb, ale nás zajímá, s čím konkrétně se školní psychologové v proinkluzivně<sup>2</sup> nastavených školách potýkají, s čím pomáhají a jak se podle jejich názoru proměňuje jejich práce i role ve škole. Na základě empirických dat ze dvou úplných základních škol Jihomoravského kraje, které se dlouhodobě snaží uplatňovat principy inkluzivního vzdělávání, ukážeme, jak školní psychologové reflektují svou práci, jak vnímají (staro)nová očekávání učitelů i vedení svých škol a jak nahlízejí vlastní roli v podpoře školy při zvládnutí zvyšující se diverzity žáků.

## **1 Inkluzivní vzdělávání jako podnět ke změnám v práci školních psychologů**

Inkluzi jako nové výzvě pro školní psychology se v psychologické komunitě věnuje pozornost již delší dobu (AEP, 1999; Farrell, 2006; Kershner & Farrell, 2009). V této souvislosti se také znovu otevírá otázka náplně práce školních psychologů, která je v obecné rovině obvykle zakotvena v legislativě, ale

<sup>2</sup> V tomto textu píšeme o „školách směřujících k inkluzivnímu vzdělávání“ nebo o „proinkluzivních školách“, neboť inkluzi chápeme jako proces, stejně tak jako ideál, ke kterému škola neustále směřuje.



pro praxi je příznačná poměrně velká rozmanitost a široký záběr. Podle základních zdrojů (Asociace, nedatováno; Vyhláška č. 197/2016; Zapletalová, 2001) je očekávaná náplň práce českých školních psychologů vymežována:

- výčtem potřeb cílových skupin, se kterými školní psycholog pracuje (žáci, rodiče, učitelé, vedení školy), a to v individuální i skupinové podobě, přičemž se zdůrazňuje práce se školou jako systémem;
- typickými druhy činností (diagnostika a různé typy intervencí, jako např. nápravy či konzultace, ale také výzkum či evaluace a monitoring);
- nebo tématy, kterým školní psycholog nejčastěji věnuje pozornost, a to jak v oblasti primární, tak sekundární prevence (např. různé druhy rizikového chování či patologie, jako je ADHD, agrese, šikana, vývojové poruchy učení, orientace na sociální klima či v posledních letech spíše na zdraví ve školách apod.).

Reálná náplň práce je ale určena specifickým vzděláním, schopnostmi a profesním zájmem každého školního psychologa a především tím, v jakém školním prostředí pracuje a jaké požadavky jsou na něj kladeny ze strany školy.

Nahlédneme-li náplň práce školních psychologů skrze dvě základní pojetí inkluzivního vzdělávání, pak v duchu psycho-medicínského pojetí inkluze, které je charakteristické zdůrazňováním speciálních vzdělávacích potřeb některých žáků (Bartolo, 2010; Mitchell, 2005; Soodak, 2003), dominuje akcent na podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, i když v širokém slova smyslu. Od školního psychologa se v tomto případě vyžaduje využívání klasických klinických přístupů, jako je diagnostika a podpora změny jedince – žáka se speciálními vzdělávacími potřebami – s cílem pomoci mu obstát v prostředí běžných škol, což je ale charakteristické spíše pro integrační procesy. Všeobecný odklon od tohoto pojetí inkluze s sebou přinesl požadavek na redukci klasických klinických přístupů a důraz na sociální změnu – změnu hodnot, postojů a perspektiv všech aktérů ve školách i mimo ně.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Pokud jde o odklon od psycho-medicínského pojetí, pak jsou školní psychologové v českém prostředí méně zatíženi svou minulostí. Opomineme-li první zmínky o školní psychologii z 30. let (např. Ohera, 1936), hned v porevolučních odborných debatách o nové podobě české školní psychologie vlivní autoři (např. Mareš, 1998; Štech & Zapletalová, 2001) zdůrazňovali systémový přístup a orientaci na klima školy a varovali před silným zaměřením na diagnostiku žáků.

Dnes převažující psycho-sociální pojetí inkluze od školních psychologů vyžaduje, aby nahlíželi jednotlivé třídy a školu jako systémy a aby jednotlivé žáky pojímali jako součást daného kulturního kontextu, který je determinován neustále se měnícími interakcemi a vztahy (srov. Berger & Luckmann, 1996; Farrell, 2006). To znamená, že i různá znevýhodnění či poruchy vývoje, byť některé z nich mohou mít biologický základ, jsou nahlíženy jako rizikové faktory, které mohou být rozvíjeny či tlumeny působením sociálního prostředí. Školní psychologové se tedy mohou podílet na odstraňování stigmat tím, že usilují o změny v chápání sociálně zkonstruovaných významů, které lidé ve škole vztahují k různým znevýhodněním. Tím mohou výrazně ovlivňovat postoje druhých ve školách i mimo ně a bojovat tak například proti diskriminaci určitých skupin žáků a jejich rodin. Ve školněpsychologické praxi tedy nabývá na významu péče o sociální klima školy a tříd, podpora komunikace mezi nejrůznějšími aktéry vzdělávání a v neposlední řadě i reflexe praxe učitelů a dalších pedagogických pracovníků školy (např. Bartolo, 2010).

Farrell (2004, s. 11) dokonce konkretizuje některé úkoly a činnosti školních psychologů v zájmu podpory inkluzivního vzdělávání. Školní psychologové mohou například předávat kolegům ve škole informace o nejnovějších výzkumech, podporovat asistenty pedagogů, vysvětlovat rodičům i učitelům potenciální zisky inkluzivního vzdělávání či inovovat individuální vzdělávací programy/plány. Pokládá za nutné, aby školní psychologové učitelům pomáhali reflektovat jejich praxi, plánovat a realizovat změny a přispívat tak k rozvoji školy ku prospěchu všech žáků. Za jeden z nejdůležitějších úkolů však uvedený autor považuje práci na úrovni celé školy a snahu o podporu organizační změny.

V souvislosti s podporou inkluzivního vzdělávání hovoří Adelman a Tylor (2003, 2014) o tom, že školní psychologové by se měli méně zabývat výkony žáků a více směřovat k podpoře pocitu pohody (*well-being*) a vytváření vhodného klimatu ve škole a okolo ní. Od školních psychologů se ale také očekává, že budou vytvářet a uplatňovat specifické intervence založené na důkazech (*evidence-based interventions*), které viditelně podpoří inkluzivní prostředí ve školách i v jejich bezprostředním okolí (White & Kratochwill, 2005).

Ukazuje se, že snahy o hlubší pochopení a popis role školních psychologů v dnešních školách již neaspírují na výčty pracovních činností, ale spíše se zdůrazňuje potřeba pečlivě „naslouchat škole a jejím aktérům“, což je považováno za východisko pro náplň práce školních psychologů „šité škole a učitelům na míru“ (např. Braden, DiMarino-Linnen, & Good, 2001). Také současná

česká odborná literatura rozvíjí tuto linii uvažování o náplni práce školních psychologů a bere v úvahu, že v souvislosti s požadavkem inkluzivního vzdělávání se i u nás postupně mění podoba a potřeby škol, v důsledku čehož lze očekávat, že se bude měnit charakter práce školních psychologů (Braun, Marková, & Nováčková, 2014; Štech & Zapletalová, 2013).

## 2 Z metodologie výzkumného šetření

Jak jsme již uvedli, pro účely této studie vycházíme z výsledků výzkumu, který jsme realizovali v letech 2013 až 2015 v rámci projektu s názvem *Inkluze ve škole jako interdisciplinární problém – východiska, podmínky a strategie realizace*. Cílem uvedeného projektu bylo zkoumat inkluzivní vzdělávání pohledem různých vědních disciplín a náš tým z Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity se zaměřil na zkoumání procesů řízení a vedení, které podporují inkluzivní vzdělávání.

Pro realizaci tohoto výzkumu jsme zvolili cestu vícečetných případových studií, které jsme realizovali ve třech běžných úplných základních školách Jihomoravského kraje. Školy jsme vybrali podle několika kritérií: běžné základní školy se stabilním vedením (ředitel školy nejméně pět let ve své funkci), školy středně velké (minimálně dvě paralelní třídy v ročníku) s relativně dobrou pověstí (dle inspekčních zpráv a expertních posouzení), školy, které se neprofilovaly přímo jako „inkluzivní školy“, ale měly bohaté zkušenosti se zvládáním diverzity žáků nejen ze spádových oblastí. Posledním kritériem výběru škol byla dostupnost poradenských služeb. Toto kritérium jsme pojali jako diferenciační prvek mezi školami, tj. vybrali jsme školu s personálně silně obsazeným školním poradenským pracovištěm (5 členů), školu s „klasickým“ složením školního poradenského pracoviště (3 členové) a školu, kde působí pouze výchovný poradce a školní metodik prevence, přičemž psychologické i speciálněpedagogické služby jsou žákům i učitelům dostupné přibližně v 10 kilometrech vzdáleném městě.

Za účelem sběru dat jsme ve všech třech školách využili kombinaci několika metod. Stěžejní metodou byly hloubkové a polostrukturované rozhovory s vedením školy (vždy dva rozhovory alespoň s jedním členem užšího vedení školy), polostrukturované rozhovory s učiteli, s výchovným poradcem, školním psychologem, vždy s jednou z vychovatelek školní družiny a jedním z asistentů pedagoga. Kromě toho jsme administrovali mírně upravený<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Úprava spočívala v přeformulování některých položek. Zachovali jsme však strukturu nástroje i způsob jeho vyhodnocení (více viz Lazarová et al., 2015).

dotazník *Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání* (Lukas, 2012), jehož základ představuje *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2007)<sup>5</sup>. Data získaná touto cestou jsme podpořili analýzou dokumentů jednotlivých škol (např. školních vzdělávacích programů, webových stránek škol a dalších specifických dokumentů).

V tomto textu pochopitelně pracujeme s daty pouze ze dvou zkoumaných škol, které na plný pracovní úvazek zaměstnávaly vždy jednoho školního psychologa, resp. školní psycholožku. Ve snaze anonymizovat a zpřehlednit publikování dat jsme školám dali pracovní názvy: škola Skleněná a škola Lesní.<sup>6</sup>

Škola Skleněná je velkoměstskou sídlištní základní školou a v době sběru dat ji navštěvovalo zhruba 500 žáků. Naprostá většina těchto žáků pocházela ze spádové oblasti. Z hlediska socio-ekonomického postavení se ve škole setkávají sídlištní děti z rodin střední a nižší sociální třídy, děti z ekonomicky dobře situovaných rodin i děti ze sociálně znevýhodněného prostředí (tím máme na mysli děti, které přechodně žijí v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc a děti pocházející ze sociálně velmi slabých rodin). Z etnického a národnostního hlediska je žákovská populace složena především (i když ne výhradně) z příslušníků majority, jejímž mateřským jazykem je čeština. Skladba žákovské populace je ale pestrá, pokud jde o žáky s potřebou podpůrných opatření. Jsou zde zastoupeni žáci s potřebou podpůrných opatření z důvodu tělesného, mentálního či kombinovaného postižení, specifických poruch učení a chování, poruch autistického spektra, narušené komunikační schopnosti, ale i žáci nadaní či žáci-cizinci. V prvním ročníku, a v některých letech i ve druhém, je otevřena speciální třída pro žáky s poruchami komunikačních schopností, tzv. *skupinová integrace*. Poradenské služby ve škole zajišťují vedle školní psycholožky i výchovná poradkyně, metodička prevence, poradkyně pro volbu povolání a školní speciální pedagožka.

Škola Lesní se nachází na kraji městyse o dvou tisících obyvatelích a opět, v době sběru dat do ní docházelo přibližně 500 žáků z blízkých i vzdálenějších obcí, přičemž se výrazně liší počet žáků na prvním a druhém stupni. Populace žáků se podobně jako v případě školy Skleněné vyznačuje značnou

<sup>5</sup> V tomto textu data z dotazníku využíváme sporadicky, neboť se přímo nevztahovala k práci školních psychologů.

<sup>6</sup> Jako třetí byla vybrána škola se zhoršenou dostupností psychologických služeb (nezaměstnávala školního psychologa). Této škole z pochopitelných důvodů nebudeme v textu věnovat pozornost.

heterogenitou, ale v trochu jiné podobě. Specifikem žákovské populace školy Lesní je heterogenita vyplývající prioritně ze socioekonomického původu žáků, která je umocněna i širokou spádovostí školy (školu navštěvují děti z ekonomicky velmi slabých rodin, děti z nedalekého dětského domova, žáci „migrující“ se svými rodiči, kteří opakovaným stěhováním řeší své životní nesnáze, na druhý stupeň přichází relativně hodně žáků z málotřídních škol). Vedle toho škola zřizuje i tzv. integrované třídy pro žáky s lehkým mentálním postižením. Poradenské služby zde zajišťuje vedle školní psycholožky i výchovná poradkyně a metodička prevence.

Pro zvýšení validity dat z uvedených dvou škol jsme na jaře roku 2016 získaná data doplnili o postřehy šesti vybraných školních psychologů, které jsme pozvali do ohniskové skupiny. Kritériem výběru školních psychologů do ohniskové skupiny byla jejich minimálně dvouletá zkušenost s působením na základních školách a ve všech případech šlo o psychology účastnící se pravidelných setkání školních psychologů v Jihomoravském kraji. Tyto školní psychology jsme nejprve požádali o prostudování první verze kategorizace dat a následně jsme s nimi diskutovali (ve struktuře *přijetí – odmítnutí* či *změna – doplnění dat*) náš výzkum i naše interpretace. Výsledkem této diskuse pak bylo zpřesnění některých interpretací a doplnění dat, které jsou zapracovány dále v textu.

### **3 Dopady inkluzivního vzdělávání na práci školních psychologů – z výsledků výzkumu**

Fakt, že proinkluzivní směřování školy ovlivňuje práci školních psychologů, se nám začal vynořovat z dat, když jsme na jednotlivých školách sledovali procesy řízení a vedení. Zpočátku se jednalo pouze o „potvrzení“ teze, že bez podpory ze strany školních psychologů je v běžných školách tzv. *společné vzdělávání* jen obtížně realizovatelné a pro některé aktéry našich škol až nepředstavitelné. S ohledem na to jsme si v průběhu sběru dat začali klást i další (specifické výzkumné) otázky týkající se práce poradenských pracovníků a specialistů ve škole. Dále v textu ale představíme jen odpovědi na otázky směřující k práci školních psychologů, které zastřešujeme otázkou: *Jaké jsou stěžejní úkoly školních psychologů v proinkluzivně naladěných školách?*

Vycházíme především z výpovědí školních psychologů a lidí z užšího vedení škol (ředitelů škol a jejich zástupců) a výsledky analýz představujeme v dualitě toho, jak školní psychologové reflektují svoji práci a jak vnímají očekávání

učitelů i vedení svých škol. Reflexe školních psychologů pokrývá různé aspekty jejich práce, konkrétně jejich pozici ve škole, vztahy s učiteli, charakter i obsah práce. Interpretací dat zpracovávanou napříč oběma školami se snažíme upozornit nejen na osvědčující se školněpsychologickou praxi v proinkluzivním prostředí škol, ale i na její mnohá úskalí a rizika. Na základě uvedeného strukturujeme text do pěti aspektů, které stejně jako aktéři z námi zkoumaných škol i následně dotázaní školní psychologové v rámci ohniskové skupiny považují za ty aspekty své práce, jež se proměňují právě v souvislosti s prosazováním inkluzivního vzdělávání a zejména se vzrůstající diverzitou žákovské populace na základních školách.

### *Silný hlas psychologa: vyšší prestiž, ale vztahové riziko*

Proinkluzivní politika státu a v důsledku toho i tlak na školy, aby byly ochotné přijímat všechny žáky bez ohledu na jejich znevýhodnění, automaticky nepřináší stejné a na té které škole sdílené porozumění konceptům inkluze či inkluzivního vzdělávání. Lidé ve školách si o inkluzi vytvářejí různé představy a k vizím svých škol deklarujících, že jsou školami pro všechny a zvládají diverzitu žákovské populace, zaujímají různé postoje, včetně těch negativních.<sup>7</sup>

Vedoucí pracovníci našich škol považují inkluzivní vzdělávání za žádoucí hodnotu i nutnost současně. Jejich pozitivní postoj k politice společného vzdělávání se na jednu stranu dá očekávat, ale ve hře (v době sběru dat) zůstávala i otázka naplněnosti školy. Protože ani jedna ze škol neměla naplněnou maximální kapacitu, obě se celkem ochotně otevíraly i žákům z jiných než spádových oblastí, kteří s sebou nesou pověst chápanou jako určité riziko. Vedení škol pak musí čelit mnoha resistencím učitelů a opakovaně vysvětlovat, či dokonce obhajovat svá rozhodnutí i s ohledem na pomoc ze strany školních psychologů.

„No někdy je to průšvih, samozřejmě, někdy mi učitelé řeknou ‚Cos to zase nakoupil? Co jste to zas vzali?‘ Učitelé by chtěli děti hodný, chytrý, s obouma rodičema, který miluje školu.“ (ředitel školy Skleněné)

Na obou našich školách se školní psychologové ztotožňují s vizí své školy a ctí rozhodnutí vedení školy, na nichž sami často participují. Mají totiž silný hlas v rozhodování o tom, zda rizikového žáka, případně žáka s potřebou

<sup>7</sup> Jen na okraj zde můžeme zmínit některá data z dotazníků: jasně deklarovanou proinkluzivní politiku na našich dvou školách vnímají pracovníci škol velmi silně. Podstatně hůře hodnotí připravenost vlastní školy, pokud jde o její kulturu.

podpůrných opatření z jiné než spádové oblasti přijmout a do které třídy jej zařadit. To je pak staví do role obhájců rozhodnutí vedení školy ochotně přijímat i tyto rizikové žáky.

Symbolická otevřenost školních dveří však neznámá, že si vedení škol a školní psychologové neuvědomují limity inkluzivního vzdělávání. Ty se týkají zejména typu postižení žáka, ale i vybavenosti a připravenosti školy zvládat pestrou paletu individuálních potřeb, jejích tradic a zkušeností a v neposlední řadě i kompetencí učitelů.

„Já jako sám za sebe řeknu, že jsem odpůrcem toho, aby mentálně postižení žáci chodili do normální třídy. Samozřejmě bych se setkal s mnoha lidmi, kteří by mě kritizovali. Teď je prostě můj názor takový. Na druhé straně jsem ale odpůrcem toho, aby chodili do nějaké školy někde na kopeček, a jsem velkým zastáncem toho, co máme tady [integrované třídy pro mentálně postižené žáky – pozn. autorů]... všechno dělají společně.“ (ředitel školy Lesní)

Také Bartolo (2010, s. 575) připouští, že i školní psychologové – kteří obvykle zaujmají silně proinkluzivní postoje – přemýšlejí o limitech inkluzivního vzdělávání. Není možné, aby nereagovali na hlasy těch, kteří upozorňují na konkrétní rizika jak pro žáky, tak pro celé třídy a školy. V realitě školního života – a naše data to dokladují – také školní psychologové mnohdy jen obtížně hledají a nacházejí rovnováhu v dilematu, zda je užitečné všechny žáky s vážnějším postižením včlenit do hlavního proudu, či nikoli. Jejich úkolem na našich školách je pak zvážit všechna pro a proti, vzít ohled nejen na osobní možnosti jedince, ale i na celý sociální kontext, ve kterém žák žije a do kterého nově vstupuje, a svými znalostmi a zkušenostmi podloženými názory vstupovat do rozhodování užšího vedení školy.

„Když se dostávám k těm problematičtějším žákům, tak to zařazování do tříd má u nás na starosti vesměs paní psycholožka a paní výchovná poradkyně ve spolupráci s poradnami.“ (zástupce ředitele školy Lesní)

Školní psychologové tedy mají silný hlas při rozhodování o tom, zda v nejrůznějších ohledech rizikové dítě či dítě s potřebou podpůrných opatření do školy přijmout, za jakých podmínek a do které třídy je umístit. Společně s vedením školy ale také nesou odpovědnost za tato rozhodnutí. Tím v nich roste pocit „povinnosti“ vytvořit co nejlepší podmínky pro to, aby neadekvátním umístěním poškozen žák, ani jeho okolí.

„Školní poradenské pracoviště je obrovský dar pro školu, ale tedy musí samozřejmě pracovat. [...] Oni jsou odborníci, já tomu nerozumím, ona je vyštudovanej psycholog. [...] Nemůže jít suplovat, nemůžu ji pověřovat hovadinami, ona si dělá svoje podle nějakýho plánu, podle nějakých stanovených pravidel, kodexu. [...] Jsou tam prostě jasně nastavená pravidla, co může dělat, a co ne.“ (ředitel školy Skleněné)

Výše zmíněné tvrzení dokládá, že postavení školních psychologů jako expertních specialistů bude ve školách patrně nabývat na vážnosti a respektu. Naše data potvrzují, že školní psychologové mají vysokou profesní autonomii a vedení škol, chce-li využít jejich potenciálu, musí brát v úvahu jejich odbornost a ohlížet se na specifika jejich práce. Pokud mají poradenské služby fungovat (a tak tomu v našich školách bylo), vedení by mělo školním psychologům a jiným poradenským specialistům důvěřovat a samozřejmě i vytvářet prostor a podmínky pro jejich práci.

„To vedení nám dává hodně prostoru, takže není to zas až tak kontrolní. Že bychom třeba dávali pravidelné zprávy nebo tak, to není vyžadováno. Já už mu někdy sama dávám zprávy panu řediteli, jakoby za ŠPP [školní poradenské pracoviště – pozn. autorů], i když to nechce.“ (školní psycholožka školy Lesní)

Vzájemná důvěra, jistá „spoluzávislost“ a reciproční vztah mezi vedením a školními psychology však zvyšují riziko příliš těsného napojení školních psychologů na vedení školy, což může jejich profesní roli i je osobně v očích učitelů zpochybňovat. To bývá umocněno případnými požadavky ze strany členů užšího vedení školy například na to, aby školní psycholog „dohlédl“ na situaci ve třídách s vysokým podílem rizikových žáků. Zvláště rizikové se to školním psychologům jeví v případech, kdy ze strany některých rodičů přicházejí stížnosti na práci učitele, který – z jejich pohledu – nebere dostatečné ohledy na handicap dítěte. Školní psycholog se tak stává svědkem „učitelských chyb a nedostatků“, a pokud je v očích učitelů důvěrníkem a spojencem užšího vedení školy, nebývá pro školní psychology jednoduché takové situace zvládat, zvláště vstupují-li do hry rodiče.

„No, já nechci dělat peklo na pracovišti. My máme teďka tady takový problém na prvním stupni, že paní učitelka tu třídu nějak vede a ostatním se to nějak nelíbí, dokonce se tu šíří takové řeči, že by tu třídu měla vyměnit a tak. Pokud ta paní učitelka přijde, tak se bavíme. [...] Tak se snažíme něco najít, třeba od čeho by se dalo odpíchnout. Ale nešla bych v tom směru, že bych jí začala radit, to ne... No je to těžký to nějak ustát.“ (školní psycholožka školy Lesní)



První charakteristika práce školních psychologů tedy odráží jejich posilněnou pozici – stávají se významným argumentem vedení v proinkluzivní politice školy. Spolurozhodování školních psychologů o přijímání a umístování rizikových žáků i žáků s potřebou podpůrných opatření do tříd, formulace opatření a někdy vedením požadovaná „kontrola“ jejich naplňování však školní psychology vystavuje jistým vztahovým rizikům s učiteli – zvláště pak s těmi, kteří k inkluzi zauímají negativní postoje. A právě ve vztazích s učiteli spatřujeme druhé téma k diskuzi.

### *Vztahy s učiteli: blízkost a naslouchání*

Zvládání výukových a výchovných obtíží žáků s potřebou podpůrných opatření stojí učitele více starostí, více energie, více administrativy, pečlivější přípravy a jiné práce spojené s výukou. Školní psychologové, kteří se každý den s učiteli setkávají, tak nemohou „jednoduše“ přehlížet důkazy o zvyšující se náročnosti práce učitelů, a dokonce v mnohých případech rozumí negativním postojům i rezistencím učitelů vůči zvyšující se diverzitě žáků, zvláště pokud nemají ve škole dobré materiální ani pracovní podmínky. Na základě toho je pak zcela pochopitelné, že školní psychologové vyjadřují porozumění pro zvýšenou zátěž učitelů a snaží se učitelům ulevovat. Sami školní psychologové sdělují, že mnohdy stačí jen naslouchat a vyjádřit pochopení bez aspirací na řešení komplikované situace. Učitelé totiž někdy ani neočekávají, že by jim školní psycholog dokázal v nesnadné situaci přímo a hned pomoci. Přicházejí si tedy k nim nečistota jen pro podporu a úlevu.

„Jednou se mi stalo, že paní učitelka tady tak koukla jeden den a teď nám to všechno vysypala, co všechno je hrozný a tak. A přišla druhý den a říkala, že byla tak strašně ráda, že mi to mohla říct, že to prostě jen potřebovala říct. [...] Někdy je to i o nějaké ventilaci přetížení, nevím si rady a tak.“ (školní psycholožka školy Skleněné)

„No, tak mně přijde nejdůležitější ulevovat učitelům, když vlastně mají třeba náročnou třídu. Vidím to teďka u jedné paní učitelky, která má třídu třicet dětí se dvěma autisty, dalšími dětmi co mají espéučka [specifické poruchy učení – pozn. autorů], poruchy chování nebo prostě hyperaktivní děti a tak. Prostě takový ten kotel opravdu všeho. [...] Tak přijdou kolikrát unavení, vyčerpaní, hotoví a potřebují si prostě trochu ulevit.“ (školní psycholožka školy Lesní)

Jasně se zde ukazuje, že v proinkluzivních školách musí být školní psycholog každodenní běžnou součástí života školy. Teze o tom, že školní psycholog

může úspěšně působit současně na více školách, rozhodně neplatí pro školy s vysokým podílem rizikových žáků a žáků s potřebou podpůrných opatření. Na našich školách totiž učitelé čelili nejrůznějším nečekaným situacím a afektům žáků a potřebovali, aby školní psycholog byl k dispozici tehdy, kdy to potřebují nejvíce. Na to školní psychologové reagovali snahou o viditelnost a snadnou dostupnost. Podobně o užitečných strategiích školních psychologů, například o užitečnosti krátkých konzultací, které respektují časovou strukturu práce a zátěž učitelů, hovoří i jiní autoři, kteří empiricky dokládají, že právě jejich snadná a rychlá dostupnost je ze strany učitelů velmi ceněna (Knoff, Sullivan, & Liu, 1995).

Z uvedeného je zřejmé, že udržovat a rozvíjet vztahy s učiteli nemusí být pro školní psychology vždy snadné. Zdaleka ne všichni učitelé se s důvěrou na školní psychology obracejí, a to v našich školních psycholožkách vyvolávalo pocit nutnosti komunikovat s učiteli opatrně, s důrazem na bezpečnost obou stran a hlavně podpůrně.

„Je část učitelů, který jako psycholožku ne... Někdy si to raději učitelé udělají nějak sami a nepustí mě do toho. A je vidět takový to ‚radši si to udělám sám, aby mně do toho nikdo nekecal‘ [...] Párkrát se ke mně dostal nějaký komentář od učitelů, jako že do toho špatně vstupuju nebo něco podobného nebo aby za mnou to dítě nechodilo. [...] Je potřeba komunikačně to nějak zvládnout, netlačit moc, zároveň říct, že tomu rozumím, co je těžký.“ (školní psycholožka školy Skleněné)

„Učitelé nejsou nastaveni na přímou kritiku. [...] Když je problém, musím nepřímou naznačovat.“ (školní psycholožka školy Lesní)

Požadavek na opatrnost v jednání s učiteli a důraz na podporu učitelů ze strany školních psychologů není novinkou výhradně související s proinkluzivním směřováním škol (srov. v českém prostředí např. Lazarová, 2008; Zapletalová, 2001), tento aspekt práce školních psychologů je ale nový svou flexibilitou, kterou v tomto ohledu musí školní psychologové prokazovat, aby nenarušili důvěru učitelů a neustále je motivovali k otevřenosti.

Druhý akcent tedy zdůrazňuje flexibilitu školních psychologů, jejich snadnou dostupnost, ochotu vyjadřovat učitelům porozumění a „ulevovat“ jim od jejich zátěže. Ve snahách reagovat rychle na rozmanité potřeby učitelů i vedení škol se tak naši školní psychologové nezřídká dostávali do situací, pro jejichž řešení se necítili být kompetentními (viz dále).

### *Snaha vyhovět: intervence na hraně kompetencí*

Realita častějších incidentů ve školách a třídách s vysokou diverzitou žáků zvyšuje i tendenci učitelů žádat školní psychology o služby, které nejsou přímo v souladu se standardní náplní jejich práce, a tím i do jisté míry překračovat jejich profesionální kompetence.

„Někdy přijdou [učitelé – pozn. autorů] se sešitem: ‚Já fakt ale nevím, jakou dát známku‘. Tak to nám tu strkají sešity, já jako psycholog, to tedy pro mě není jednoduchý. [...] Nebo třeba jakým způsobem naučit dítě počítat pod sebe, když to nejde, to jsou speciálněpedagogické techniky.“ (školní psycholožka školy Skleněné)

Zvýšené počty incidentů žáků také zvyšují pravděpodobnost objednávek typu „dohlédněte na toho žáka“ a staví školní psychology do pozice vykonavatelů sociální kontroly. Tlak učitelů i vedení škol na školní psychology, aby vystoupili ze své standardní role a intervenovali, kde je aktuálně třeba, na straně jedné posiluje přesvědčení učitelů, že školní psychologové jsou jim k užítku, na straně druhé se tak ale postupně deformuje představa o profesní roli školního psychologa. Spolu s tím se pak proměňuje jeho profesní identita ve vazbě na konkrétní školní kontext. Školní psychologové si tak čas od času potřebují vyjasnit vlastní roli a poslání a vyjednávat o nestandardních objednávkách ze strany učitelů i vedení školy, zvláště mají-li tyto objednávky kontrolní nebo represivní charakter.

„[...] některé děti se ocitají u psycholožky, protože to je jako... někdy fakt jakoby za trest. [...] To je situace, kdy se dítě u mě může opravdu objevit direktivně, když v hodině zlobí.“ (školní psycholožka školy Skleněné)

„Já jsem se dřív zapojovala i do toho vyšetřování, pokud třeba byla nějaká šikana nebo něco podobného. A to už teďka nedělám. Prostě jsem se proti tomu vymezila, že to není úplně moje role...“ (školní psycholožka školy Lesní)

V proinkluzivních školách tedy existuje zvýšené riziko, že požadavky na školní psychology ze strany učitelů i vedení školy nebudou vždy odpovídat jejich původním představám o své práci a budou přesahovat jejich kompetence a standardní náplň práce. Jde zejména o administrativu spojenou se začleňováním žáků – se žádostmi o podpůrná opatření, individualizovanými plány podpory, s žádostmi o asistenty, o práci sociálního charakteru či o pedagogické či speciálněpedagogické intervence. O to více se zde akcentuje dovednost školních psychologů balancovat na hraně přijatelných a nepřijatelných

objednávek a vyjednávat své poslání a roli ve škole tak, aby byly v souladu se standardním posláním školního psychologa a zároveň s potřebami konkrétní školy, resp. učitelů, žáků a rodičů.

### *Zvládání nestandardních situací: intuice bez důkazů i jasná pravidla*

Je zřejmé, že nejen v námi zkoumaných školách si učitelé i školní psychologové musí stále častěji umět poradit i s takovými případy, se kterými dosud neměli zkušenost a pro jejichž řešení nemají vymezené jasné postupy (srov. White & Kratochwill, 2005). Nám se ukázalo, že stejně tak jako balancování na hraně svých kompetencí, je pro školní psychology „náročné“ umět si poradit i v nezvyklých či spíše ojedinělých situacích, s nimiž se dosud nsetkali nebo ani nemají povědomí o tom, že by se kdy ve školním prostředí objevily. V takových případech je zřejmé, že jejich intervence jsou poznamenány tzv. *intelektuálním kutilstvím* (srov. Štech, 2002), které je vlastně reakcí založenou na nereflektované zkušenosti a *jednoduchém učení* (*single loop learning*). Profesionální zvládání inkluzivního vzdělávání však vyžaduje reflektovanou praxi a tzv. *dvousmyčkové učení* (*double loop learning*) (Pol, 2007), založené na analýze jednotlivých případů.

V hektickém prostředí školy s vysokou diverzitou žáků se ale stává, že je potřeba prioritně „hasit požáry“ a přitom – logicky – zbývá méně času na reflexi a realizaci akčních výzkumů, které by přinesly důkazy o skutečných efektech práce učitelů a školních psychologů. Z rozhovorů se školními psychology a učiteli nebylo zřejmé, jakým způsobem plánují a vyhodnocují své intervence, činnosti a jejich dopady. Naše dotazy na toto téma zůstávaly bez konkrétních odpovědí.

Díky analýze dokumentů jednotlivých škol (z výročních zpráv a webových stránek) můžeme konstatovat, že školní psychologové prezentují svou práci prostřednictvím plánů, nabídek, činností a aktivit, které v minulém období realizovali nebo v budoucnu realizovat zamýšlejí, ale jen obtížně jsou dohledatelné důkazy o tom, jaké skutečné dopady má jejich práce na efektivitu či kvalitu školy. Přitom se má za to, že dokládání efektivity je zásadní podmínkou úspěšných intervencí školních psychologů (Knoff, Sullivan, & Liu, 1995) a již po desetiletí se zvyšuje tlak na důkazy o účinnosti intervencí (Williams, Johnson, & Sukhodolsky, 2005). V proinkluzivních školách, v nichž lze jen obtížně posuzovat úspěch žáků a kvalitu výuky pouze skrze vzdělávací výsledky žáků, nabývá problematika důkazů na vážnosti. Naše otázky směřované

k hodnocení poradenské práce a k jejím dopadům probouzely v našich respondentech spíše rozpaky.

„Taky si občas říkám, jestli to děláme opravdu dobře. [...] Občas jsou takové ty seberefektivní myšlenky, jak to máme a děláme. Máme takové nějaké obecnější přesvědčení, že tady těm dětem je třeba pomoci v nějaké rozumné míře. Asi to nedokážu pojmenovat. [...] Já nevím, někdy se stane, že když chodím na schůzky vedení, že se občas k něčemu dostaneme. [...] Porovnat si to, co vlastně chceme, jak to tedy vlastně chceme a jestli je to opravdu tak dobře.“ (školní psycholožka školy Skleněné)

Dopady práce školních poradců a jejich užitečnost pro školu členové užšího vedení hodnotí kladně, avšak také bez konkrétních důkazů. Mnohdy převažující intuitivní ráz poradenských intervencí však neznamena, že učitelé, vedení škol a školní psychologové nevytvářejí určitá vlastní pravidla a více či méně formalizované postupy. Formalizované postupy, na kterých participují školní psychologové, se týkají například krizové intervence (jako reakce na afekty žáků), práce s třídami ve smyslu preventivních aktivit, depistáží, doučování nebo rozřazování žáků do tříd.

„[...] tak mají kantoři vyvěšený náš rozvrh, můj, zástupkyně a psycholožky, že nám ho sem dají. [...] Tak já jsem s ním chodil po zahradě, M. [psycholožka – pozn. autorů] se s ním procházela...“ (ředitel školy Skleněné)

„[...] v první řadě to řeší třídní učitel. Pokud zjistí, že to přerůstá jeho možnosti, tak od toho jsou pedagogické rady, nebo má pocit, že by bylo vhodné, aby do toho vstoupila školní psycholožka... Pak si tedy učitel rozhodne sám, jestli osloví psycholožku. [...] A pokud se zjistí, že to k ničemu nevede nebo má pocit, že je třeba zasáhnout hlouběji, tak jde za vedením školy.“ (zástupce ředitele školy Lesní)

Při tvorbě formalizovaných postupů, zvláště při krizových intervencích, mají školní psychologové silnou pozici. Stále však pro ně zůstává velkou výzvou najít dostatek času pro vyhodnocování intervencí v jednotlivých nestandardních situacích a celkově evaluace vlastní práce. Zdá se také, že další velkou výzvou zatím zůstávají výzkumné aktivity realizované přímo v praxi (akční výzkumy), které by školním psychologům i učitelům pomohly nacházet a rozšiřovat praxí ověřené cesty k inkluzivnímu vzdělávání. Podobný přetrvávající deficit v práci školních psychologů zmiňuje i Farrell (2004), u nás pak Lazarová (2008) a Mareš (2016), kteří v těchto aktivitách vidí příležitost k organizačnímu učení a organizační změně ve škole.

### *Práce se třídami: základ úspěchu inkluzivního vzdělávání*

Nestandardní, resp. komplexní situace, které nemají jednoznačná řešení, jsou nezdárka důsledkem incidentů mezi žáky, či dokonce mezi žáky a učiteli. V inkluzivním prostředí může počet takových situací narůstat. Vedení škol si uvědomuje, že mnohým rizikům a incidentům plynoucím s vysoké diverzity žáků lze předcházet, a sází proto na práci se sociálním klimatem. Zkušenost totiž ukazuje, že mnoho žáků a jejich rodičů ještě není připraveno na respektování jinakosti.

„Furt su přesvědčený o tom, že klíčový jsou děčka. A děčka na to [inkluzi – pozn. autorů] nepřipravíte. Děti jsou ze své podstaty jaký jsou, a musím říct, i zlý. Jak vycítí slabýho jedince, tak to děčko tam prostě zahyne...“ (zástupce ředitele školy Lesní)

„Teď jsme museli přemluvit děčka, aby třeba pomohly té K. o berlích do schodů. A to by ses divila, některý děčka řekly ‚ne‘ a šlo to z rodin. Maminka řekla ‚ne, žádný pomáhání, vůbec jim nepomáhejte‘. Mně maminka řekla, že tady nemá [tělesně postižené dítě – pozn. autorů] co dělat, prostě jí pomáhat nebudem.“ (ředitel školy Skleněné)

Preventivní práce učitelů i školní psycholožky s jednotlivci i s celými skupinami, resp. práce s klimatem ve třídách, je opatřením, které je zejména ve škole Skleněné až direktivně vyžadováno. Vedení této školy od třídních učitelů požaduje pravidelnou práci s třídami a vytváří tak další důležitý prostor pro školní psycholožku, která po dohodě s učiteli vnáší do práce se třídami psychologická témata a psychologické způsoby práce (např. psychohry, reflexivní techniky apod.). Ve škole Lesní jsou to pak např. adaptační kurzy pro nově vznikající šesté třídy či relaxační chvílky pro žáky s ADHD syndromem.

„Na prvním stupni musí začínat týden tak, že si učitelka s děčkama sedne jako máma. Máme ve třídách polštáře, pokecají. A na druhém stupni je přímo hodina natvrdo ‚Domeček‘. V rozvrhu. Tam je pole pro jednání pro třídního učitele. A pole pro psycholožku, pole pro prevenci. [...] Všechno k řešení směřujem do ‚Domečku‘“ (ředitel školy Skleněné)

Školy tedy intenzivně hledají nové způsoby práce s třídami, i když jde někdy spíše o reaktivní intervence (než o prevenci) na nenadálou situaci či nevhodné chování dětí k některému ze spolužáků. Jiné, ucelené a osvědčené programy, jsou pak vnímány jako nezbytná prevence a jsou ukotveny v chodu školy. I když je opět jen obtížné hledat důkazy o efektech takové práce,

po několikaletých zkušenostech jsou školy (vedení, učitelé i školní psychologové) přesvědčeny o tom, že tato cesta – práce s klimatem – je nejlepší investicí do budoucna, chtějí-li nadále přijímat všechny žáky bez rozdílu. S rodiči se v tomto ohledu pracuje spíše jen okrajově – jsou informováni a žádáni o spolupráci a výchovné intervence ve vztahu k vlastním dětem. Za pozornost stojí i to, že se školy snaží posilovat komunikaci s obcí (lépe se to patrně daří v menších obcích) a zapojovat rodiče do dění ve škole prostřednictvím různých aktivit, vytvářením symbolů školy apod. Školní psychologové mají při organizaci takových aktivit opět silné postavení a nezřídka přispívají svými nápady a zkušenostmi. Informují rodiče a veřejnost o své práci a o různých tématech (také o inkluzivním vzdělávání) například prostřednictvím nástěnek, zpráv ve zpravodaji školy, v obecním zpravodaji apod.

Zdá se, že obě námi sledované školy tak splňují jeden z hlavních požadavků kladených nově na všechny, nejen české, školy. Cíleně nezaměřují pozornost pouze na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (resp. s potřebou podpůrných opatření), ale preventivně pečují o celkové klima ve třídách (srov. NASP, 2010), a je zřejmé, že školní psychologové sehrávají v těchto snahách zásadní roli.

## 4 Závěrem

Naplňování ideálu inkluzivního vzdělávání se v běžné praxi neobejde bez problémů. Učitelé a ředitelé škol v ČR si opakovaně stěžují na nedostatek finančních zdrojů, na nemožnost individualizovat výuku při relativně vysokých počtech žáků ve třídách, na nedostatek asistentů pedagogů a chybějící podporu jejich působení ve školách, na obtížnou spolupráci s některými rodiči – a to vše v kontextu nikdy nekončícího hledání toho, co se vlastně v inkluzivním vzdělávání osvědčuje a funguje (Analýza, 2009; Lazarová, Pol, & Sedláček, 2015; Valentová, Koutská, & Langer, 2015). Kromě toho se ukazuje, že školní psychologové fungují v kontextu nedostatečně saturovaném českými odbornými zdroji, které by nabízely výsledky relevantních výzkumů a doporučovaly fungující postupy, jak zvládat diverzitu žáků ve školách a ve třídách.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Existuje sice celá řada projektů podporovaných snah o prezentaci příkladů dobré praxe či o tvorbu metodik pro práci asistentů pedagoga i učitelů (např. projekt Systémová podpora inkluzivního vzdělávání, časopis Škola All Inclusive, webové stránky Inkluzivní vzdělávání o. s. Rytmus apod.), ale ne vždy mají výstupy z těchto snah přímočarou cestu do každodenního života škol, navíc se práce školních psychologů týkají jen okrajově.

Za této situace se snad zřetelněji než kdy jindy v minulosti ukazuje nezastupitelnost každodenního působení školních psychologů ve školách. Jejich nezastupitelnosti jsou si vědomi nejenom členové užšího vedení na obou našich školách, ale i většina učitelů. Na obou školách se také jasně deklaruje, že bez vytvoření určitých podmínek – mezi které patří i kvalitní psychologický servis – nelze k inkluzi směřovat. Podobně to nakonec dokládá i celá řada zahraničních autorů (srov. Havey, 1998; Knoff, Sullivan, & Liu, 1995).

Reálná náplň práce školních psychologů se na námi zkoumaných školách odvíjí od očekávání a potřeb té které školy i jednotlivých aktérů vzdělávání. Reflexi těchto očekávání i jejich naplňování jsme představili skrze pět „nových“ aspektů práce školních psychologů, které sami naši respondenti považují za ty, jež nabývají na důležitosti v případě, že škola směřuje k ideálu inkluzivního vzdělávání. Z hlediska obsahu práce školní psychologové nevnímají zásadní změny ve své práci, ale spíše jen posuny v nejrůznějších ohledech (stále se věnují prioritně žákům a učitelům a jejich základními činnostmi jsou intervence, prevence, depistáž i diagnostika). Na důležitosti ale nabývá jejich práce v oblasti sociálních vztahů, které se z hlediska fungování proinkluzivně naladěných škol jeví jako „výhodná“ investice do budoucna. Rezervy práce školních psychologů lze s ohledem na naše data spatřovat v učení se z vlastních i zprostředkovaných zkušeností a v evaluaci jejich práce.

V dnešních, proinkluzivně naladěných školách, se tedy školní psychologové ani jiní poradci nemusejí obávat nedostatku práce. Naopak, směřování škol k inkluzi posiluje postavení školních psychologů ve škole, což ale „na oplátku“ od nich vyžaduje flexibilitu (být k dispozici), schopnost improvizovat i vytvářet pravidla, nebát se riskovat (nést spoluodpovědnost za rozhodnutí, přebírat úkoly na hranici svých kompetencí) a opatrně vyrovnávat vztahy k učitelům i k vedení školy. Tyto, podle našeho mínění vysoké, nároky na kompetence, kvalitu jejich práce i osobní odpovědnost by si jistě zasloužily více pozornosti v diskusích o profesní specializaci školních psychologů, jejich dalším vzdělávání i systémové podpoře, která by jasněji vymezila či spíše zajistila jejich kontinuální působení ve školách.

## Literatura

Adelman, H. S., & Taylor, L. (2003). Rethinking school psychology. *Journal of School Psychology*, 41(1), 83–90.

Adelman, H., & Tylor, L. (2014). Embedding school health into school improvement policy. *International Journal of School Health* 1(3), e24546.



- AEP – Association of Educational Psychologists (1999). *Increasing inclusion: ASP position paper*. Durham: The Association of Educational Psychologists.
- Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018 (APIV). (2015). Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.vzdelavani2020.cz/>
- Allan, J. (2008). *Rethinking inclusive education: The philosophers of difference in practice*. Dordrecht: Springer.
- Analyza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Závěrečná zpráva (2009). Praha: Člověk v tísní, o.p.s. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/8169?highlightWords=Anal%C3%BDza+individu%C3%A1ln%C3%AD+p%C5%99%C3%ADstupu+pedagog%C5%AF+%C5%BE%C3%A1k%C5%AFm>
- Anthun, R., & Manger, T. (2006). Effects of special education teams on school psychology services. *School Psychology International*, 27(3), 259–280.
- Asociace školní psychologie (nedatováno). *Náplň práce školního psychologa pro práci s rodiči, pedagogy a dalšími spolupracujícími subjekty*. Dostupné z <http://www.schoolpsychology.cz>
- Bartolo, P. A. (2010). Why school psychology for diversity? *School Psychology International* 31(6), 567–580.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1999). *Sociální konstrukce reality. Pojednání o sociologii vědění*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2007). *Ukazatel inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Praha: Rytmus. Dostupné z <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexCzech.pdf>
- Braden, J. S., DiMarino-Linnen, E., & Good, T. L. (2001). Schools, society, and school psychologists: History and future directions. *Journal of School Psychology*, 39(2), 203–219.
- Braun, R., Marková, D., & Nováčková, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál.
- Farrell, P. (2004) School psychologists. Making Inclusion a Reality for All. *School Psychology International*, 25(1), 5–19.
- Farrell, P. (2006). Developing inclusive practices among educational psychologists: Problems and possibilities. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 293–304.
- Florian, L. (2008). Inclusion: Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202–208.
- Havey, J. M. (1998). Inclusion, the law, and placement decisions: Implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 35(2), 145–152.
- Kershner, R., & Farrell, P. (2009). *Psychology for inclusive education: New directions in theory and practice*. London: Routledge.
- Knoff, H. M., Sullivan, P., & Liu, D. (1995). Teachers' ratings of effective school psychology consultants: An exploratory factor analysis study. *Journal of School Psychology*, 33(1), 39–57.
- Lazarová, B. (2008). Školní psychologie v České republice po roce 1989. *Československá psychologie*, 52(5), 480–492.
- Lazarová, B., Pol, M., & Sedláček, M. (2015). *Mezinárodní šetření Talis 2013. Souhrnná zpráva mapující pedagogické vedení ředitelů základních škol v ČR*. Praha: Česká školní inspekce.
- Lazarová, B., Hloušková, L., Trnková, K., Pol, M., & Lukas, J. (2015). *Řízení inkluze ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Lukas, J. (2012). *Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání*. Praha: NÚV. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/ae/pripravenost-skoly-k-inkluzivnimu-vzdelavani>

- Mareš, J. (1998). Situace školní psychologie v ČR. *Školský psycholog*, 8(1), 7–14.
- Mareš, J. (2016). Školní psycholog jako výzkumník: zamyšlení nad možnostmi. *Pedagogická orientace*, 26(1), 5–23.
- Mitchell, D. (2005). Sixteen proposition on the context of inclusive education. In D. Mitchell, (Ed.), *Contextualizing inclusive education. Evaluating old and new international perspectives* (s. 2–21). London: Routledge.
- National Association of School Psychologists (NASP) (2010). *Model for comprehensive and integrated school psychological services*. Dostupné z [http://www.nasponline.org/standards/2010standards/2\\_PracticeModel.pdf](http://www.nasponline.org/standards/2010standards/2_PracticeModel.pdf)
- Ohera, F. (1936). *Funkce školního psychologa*. Znojmo: vlastním nákladem.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Soodak, L. C. (2003). Classroom management in inclusive settings. *Theory into Practice*, 42(4), 327–333.
- Štech, S. (2002). Sonda do profese školního psychologa v ČR. In *Novinky v pedagogické a školní psychologii. Sborník příspěvků* (s. 22–31). Zlín: Lingua.
- Štech, S., & Zapletalová, J. (2001). Kvalitativní analýza přístupu školních psychologů k profesi – srovnání kasuistických studií. In *Metodika práce školních psychologů na ZŠ a SŠ* (s. 37–47). Praha: IPPP.
- Štech, S., & Zapletalová, J. (2013). *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál.
- Valentová, I., Koutská, M., & Langer, J. (2015). Asistenti pedagoga. In J. Michalík (Ed.), *Sborník příspěvků z konference projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR 2015* (s. 9–22). Olomouc: UP.
- Vyhláška č. 197 ze dne 2. června 2016, Sb.
- Williams, S. K., Johnson, C., & Sukhodolsky, D. G. (2005). The role of the school psychologist in the inclusive education of school-age children with autism spectrum disorders. *Journal of School Psychology*, 43(2), 117–136.
- White, J. L., & Kratochwill, T. R. (2005). Practice Guidelines in school psychology: Issues and directions for evidence-based interventions in practice and training. *Journal of School Psychology*, 43(2), 99–115.
- Zapletalová, J. (2001). Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese. *Pedagogika. Mimořádné číslo*, 36–46.

## Changes in the work of school psychologists in pro-inclusive schools

**Abstract:** One way in which schools can be encouraged in their direction towards inclusion in education is to strengthen the professional potential of schools through the establishment of new, counseling-oriented functions of pedagogical staff or other specialists. These specialists undoubtedly include school psychologists and our intention in this study is to explore how inclusive schooling is changing the view of school psychologists to their work. Based on empirical data (multiple case study) of two basic schools we will describe how school psychologists rebuild their work, how

they perceive new expectations of teachers and leadership of their schools and how they look at their own role in supporting the school in coping with the increasing diversity of pupils.

**Keywords:** school counselling, school psychologists, inclusive education, basic schools

## Autoři

doc. PhDr. Bohumíra Lazarová, Ph.D., Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, Arna Nováka 1, Brno 603 00, e-mail: lazarova@phil.muni.cz

Mgr. Lenka Hloušková, Ph.D., Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, Arna Nováka 1, Brno 603 00, e-mail: hlouskov@phil.muni.cz

prof. PhDr. Milan Pol, CSc., Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, Arna Nováka 1, Brno 603 00, e-mail: pol@phil.muni.cz

Mgr. Kateřina Trnková, Ph.D., Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, Arna Nováka 1, Brno 603 00, e-mail: trnkova@phil.muni.cz

---

Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita.

Jádrem monografie se stává téma kvality práce učitele mateřské školy především v souvislosti s kvalifikačními požadavky na tuto profesi. Hledá odpovědi na otázky: Co charakterizuje profesi učitele MŠ v současnosti a jaká je její perspektiva? Jak koncipovat přípravné vzdělávání, aby byli učitelé mateřských škol skutečnými odborníky na vzdělávání v měnících se podmínkách? Při hledání odpovědí na uvedené otázky autorka využívá přehledové studie dosavadních empirických zjištění k tomuto tématu v komparaci se zahraničními zkušenostmi. Prezentuje výsledky výzkumných šetření zaměřených na zkoumání reflexe jako růstové kompetence v přípravném vzdělávání a sledování schopnosti sebereflexe v souvislosti s pedagogickým výkonem učitelů mateřských škol ve vybraných aspektech.

# Morální distres školních psychologů

Jiří Mareš

Lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Hradci Králové

Redakci zasláno 3. 1. 2017 / upravená verze obdržena 2. 5. 2017/  
k uveřejnění přijato 4. 5. 2017

**Abstrakt:** Přehledová studie shrnuje současné domácí i zahraniční poznatky o tom, co prožívá školní psycholog ve vztahové síti školy a jak reaguje na situace, kdy je vystaven sociálním tlakům ze strany vedení školy nebo učitelského sboru či nadřízených školských orgánů. Na psychologa bývá občas vyvíjen nátlak, aby ve „vyšším zájmu“ souhlasil s rozhodnutími, která se týkají žáků, kolegů, rodičů i školy, i když takové rozhodnutí není z etického hlediska v pořádku. Přehledová studie věnovaná tomuto tématu má pět částí. První část prezentuje názory odborníků a výsledky dílčích výzkumných sond o etických problémech, s nimiž se setkávají školní psychologové v České republice. Druhá část prezentuje výsledky výzkumů těch etických problémů a etických dilemat, s nimiž se potýkají školní psychologové v USA, Kanadě a ve vybraných evropských zemích. Ve třetí části je charakterizován důležitý pojem této studie – morální distres. Čtvrtá část studie popisuje kvalitativní, kvantitativní a smíšené diagnostické přístupy ke zkoumání eticky náročných situací a zvláštnosti školních psychologů, kteří se v těchto situacích musí rozhodovat. Pátá část shrnuje doporučení o tom, jak morálnímu distresu u školních psychologů předcházet, a pokud už se distres vyskytne, jak v takových případech cíleně intervenovat, aby se jeho negativní dopady snížily.

**Klíčová slova:** školní psycholog, etické kodexy, administrativní tlaky, sociální tlaky, etická dilemata, morální distres, diagnostika, intervence, prevence

## 1 Historický kontext

Psychologická pomoc škole, žákům a učitelům není v několika desetiletích v České republice důležitým tématem. Myšlenka zřídit funkci školního psychologa na středních školách se v Československu objevila už v období první republiky (Stejskal, 1930; Ohera, 1934). Poté se tento směr uvažování o poskytování poradenských služeb psychology přímo na školách u nás na dlouhá desetiletí vytratil. Pozornost odborníků se přesunula na konstituování oboru výchovné poradenství a systému pedagogicko-psychologických poraden. Nové úsilí zřídit profesi školního psychologa se zrodilo na Slovensku na přelomu padesátých a šedesátých let 20. století a jeho vůdčími osobnostmi byli

J. Hvozdík a L. Ďurič. Od konce šedesátých let probíhal na Slovensku experiment, který zjišťoval, jak funguje působení školního psychologa přímo na střední škole, se kterými problémy se psycholog setkává a jak by na ně měl být odborně připraven. Souběžně s tím probíhala koncepční, teoretická i výzkumná činnost, která vyvrcholila první propracovanou domácí monografií o školní psychologii (Hvozdík, 1986).

Teprve po roce 1989 však bylo možné dlouho připravované změny naplno realizovat, zejména zásluhou J. Hvozdíka a A. Furmana. Vznikla *Asociace školní psychologie ČSFR* (1990), později nazvaná *Asociace školní psychologie SR a ČR*. Na Slovensku se institut školního psychologa dostal do oficiální legislativy v roce 1993 a náplň práce školního psychologa byla specifikována vyhláškou o výchovném poradenství z roku 1996. Situace v České republice byla odlišná a vstup školních psychologů do škol zde byl opožděný. Probíhal jen v omezené míře a neměl zákonnou oporu. Ředitelé českých škol zaměstnávali psychologa ve škole pod různým pracovním zařazením a financovali ho z různých zdrojů; žili však v obavách, že budou obviněni z porušování školské legislativy (Zapletalová, 2001). Jediná zmínka o školním psychologovi se objevila až později, a to v dokumentu malé právní síly – v Metodickém listu MŠMT o poskytování poradenských služeb na školách a školských zařízeních (Metodický list, 1998). Teprve zákon č. 561/2004 Sb. (tzv. školský zákon) a na něj navazující Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb. oficiálně konstituovaly institut školského poradenského zařízení.

Tím se školní psycholog stal součástí poradenských služeb poskytovaných školám. Zájemce o detailní výklad vývoje české i světové školní psychologie odkazujeme na přehledové práce Lazarové (2008) a Štecha a Zapletalové (2013).

Dosavadní výzkumy toho, jak funguje školní psycholog v českých základních a středních školách, se týkaly především těchto tří témat (Kavenská, Smékalová, & Šmahaj, 2011; Mareš, 2016b):

- školní psycholog jako jedinec: jeho osobnostní charakteristiky, profesní identita a její konstituování, vzdělávací potřeby školního psychologa působícího v praxi;
- profese školního psychologa a role, které plní: jeho sociální role na základní a střední škole, problémy začínajícího školního psychologa, pozice školního psychologa na škole z pohledu učitelů a psychologa samotného, kritická místa profese školního psychologa;

- vztahová síť školního psychologa: podoba vztahové sítě, vztahy mezi školním psychologem a učiteli z pohledu vedení školy, učitelů a psychologa samotného.

Poněkud opomenuty byly zatím problémy týkající se *etických* aspektů práce školního psychologa. Cílem této přehledové studie je proto shrnout současné domácí i zahraniční poznatky o tom, co prožívá školní psycholog v situacích, kdy je vystaven sociálním i administrativním tlakům ze strany vedení školy, učitelského sboru, nadřízených školských orgánů či lokální komunity, kdy je stavěn před etická dilemata. Konkrétně jde o pět cílů: (1) upozornit na možné rozpory mezi dvěma či více etickými principy při rozhodování školního psychologa, (2) předložit výsledky úvah o etických aspektech práce školního psychologa a empirických výzkumných sondách těchto problémů v České republice, (3) shrnout výsledky úvah i empirických výzkumů etických problémů školních psychologů v zahraničí, (4) blíže charakterizovat pojem *morální distres* a jeho podoby u školních psychologů, (5) přiblížit postupy, jimiž lze diagnostikovat morální distres, a poté charakterizovat cílené intervence, jimiž mu lze předcházet nebo ho alespoň zmírňovat.

Proč právě toto téma? Důvody jsou dva. Američtí odborníci prohlašují: „Přestože administrativní tlaky vedení školy na psychologa, aby se zachoval neeticky, nejsou novým jevem (viz Clement, Zartler, & Mulick, 1983), publikací na toto téma je dosud velmi málo.“ (Bocciová, Weisz, & Lefkowitz, 2016, s. 662). Přitom opakované výzkumy v USA ukazují, že téma nátlaku vedení školy, aby se školní psycholog „v zájmu školy“ zachoval neeticky, se dostaly na první místo situací, s nimiž se psycholog ve škole setkává, a také ho nejvíc trápí (viz např. Jacobová-Timmová, 1999; Dailor & Jacobová, 2011; Bocciová et al., 2016). Je velmi pravděpodobné, že s širším vstupováním školních psychologů do našich škol budou s uvedenými problémy zápasit také školní psychologové v České republice; měli by být na tuto situaci dobře připraveni.

Dříve, než přistoupíme k vlastnímu výkladu, připomeneme v úvodu věcný rozdíl mezi pojmy *etika* a *morálka*; tím i rozdíl mezi níže používanými adjektivy „etický“ a „morální“. *Etika* je chápána jako teoretická disciplína, která studuje obecné hodnoty a principy, jimiž se řídí rozhodování lidí, pokud mají možnost svobodné volby. Etika hodnotí jejich činy z hlediska dobra a zla. Zvažuje, co by jedinec měl dělat, co je správné či nesprávné. Naproti tomu *morálka* (a tím i morální distres) je pojem mnohem konkrétnější. Vyjadřuje souhrn zásad, které jsou vázány na určité společenství lidí, tj. uvádí, co po svých

členech daná společnost vyžaduje, a co naopak odmítá. Morálka se nedá vymáhat soudní cestou, ale může být prosazována sociálními tlaky: společnost určitá jednání podporuje či přímo vyžaduje, zatímco jiná zavrhuje a osoby, které se proti morálce proviní, odmítá, někdy i ze společenství vylučuje.

## 2 Názory českých odborníků a jejich výzkumné sondy

Výklad začneme tvrzením, že profesní úskalí institutu školního psychologa nespočívá ani tak v rovině samotných řešených případů, ale daleko výrazněji v rovině *vztahů* se subjekty, s nimiž při své odborné práci musí spolupracovat (Štech, 2001). Školní psycholog totiž funguje ve složité *vztahové síti* školy (Zapletalová, 2001; Lazarová, 2008). Do této specifické sociální sítě patří: jeho vztahy se žáky, třídami, učiteli, vedením školy a rodiči (Keřt, 2014), ale také vztahy s dalšími subjekty mimo školu, např. s pracovníky pedagogicko-psychologické poradny, s pracovníky středisek výchovné péče, s orgány sociálně-právní ochrany dětí, s klinickými psychology a lékaři.

Podle názoru odborníků tyto vztahy přinášejí nejen pozitiva, ale i rizika. Mezi nejčastější patří úskalí ve vztahu k vedení školy, pedagogům, dětem, rodičům, k dalším institucím (Braun, Marková, & Nováčková, 2014, s. 199). Příliš bohatá a komplikovaná síť sociálních vztahů zvyšuje riziko psychologie závislosti na osobách této sítě, stoupá též riziko přenosu či afektivních komplikací (Štech, 1998). Lze to říci i jinak: školní psycholog se pohybuje v zóně profesněidentitních *kompromisů*. Tuto zónu představují situace, kdy psycholog musí dokazovat svou profesní kompetenci, ale zároveň se pokouší vyhnout konfliktům z toho plynoucím. Je jen logické, že ve vztahu k dalším aktérům vzdělávacího procesu (vůči řediteli, učitelům či rodičům) by měl získat dostatečnou *autonomii*, aby při dojednávání konkrétních zakázek s kteroukoliv z těchto stran nebyl v závislém postavení (Štech, 2001).

Odborná práce v takové instituci, jakou je škola, nastoluje řadu problémů, které Zapletalová souhrnně nazývá *kritickými místy* profese školního psychologa. K nejčastějším patří vztah školního psychologa s vedením školy (Zapletalová, 2011). Zátěžovým momentem tohoto vztahu bývá zadávání zakázky ředitelem školy, přičemž její interpretace ředitelem na jedné straně a psychologem na straně druhé se může rozcházet. Postavení psychologa totiž není jednoduché. Za rozsah a kvalitu školních poradenských služeb podle platné vyhlášky sice odpovídá ředitel školy, ale vztah ředitel–školní psycholog není jen vztah typu nadřízený–podřízený, ale také laik–expert (Štech

& Zapletalová, 2013). Školní psychologové se na některých školách setkávají s nevhodnými zásahy, ingerencemi do své práce jak ze strany ředitele, tak některých učitelů (Štech, 2001).

Pokud psycholog při své odborné práci odkrývá i tabuizovaná místa ve fungování školy, může se snadno dostat do role „potíživý“ (Zapletalová, 2001). Výzkumná sonda Augustinové však ukázala, že z pohledu učitelů zastávají někteří školní psychologové nejen důležitou roli diplomata, ale také taktika, ba dokonce „chameleóna“, který se pod tlakem vedení školy přizpůsobí tomu, co po něm škola právě vyžaduje (Augustinová, 2015, s. 42).

Podívejme se nyní na některé typické situace, které staví školního psychologa jak před odborná, tak především před *etická dilemata*. V zásadě se jedná o tři typy situací.

První typ situací se odvíjí od zadání zakázky ze strany školy a jejího vedení. Zde jsou příklady:

- Na dané škole je žák, který má opakovaně neomluvené absence a porušuje kázeňský řád. Existuje dokonce podezření, že užívá drogy. Jeho rodiče přitom neprojevují zájem o spolupráci se školou. Školní psycholog už se žákem pracuje a uvědomuje si, že většina stížností na daného žáka v podstatě odpovídá skutečnosti, i když učitelé i žákovi spolužáci některé problémy poněkud zveličují. Ředitel žádá psychologa, aby „zařídil“, že tento žák opustí danou školu. Psycholog má k tomu řediteli poskytnout „nějaké podklady“. Případně má žáka i jeho rodiče přesvědčit, aby sami „spontánně“ navrhli, že žák přestoupí na jinou školu. Podle ředitele je to v zájmu ochrany jeho spolužáků (Štech & Zapletalová, 2013, s. 126–127).

Druhý typ situací začíná tím, že školní psycholog musí neustále obhajovat svůj, tj. psychologický pohled na jedince, třídy, pedagogické jevy, mezilidské interakce a nesmí se nechat strhnout k laickému pohledu a k jednoduchým laickým interpretacím, i když je zastává většina učitelů a vedení školy.

Školní psychologové konstatují:

- „Na té škole je hrozně těžký si jako psycholog zachovat ten psychologický přístup k věci, jo. Prostě nenechat se strhnout k tomu uvažování o dítěti, který občas mají ti učitelé v nákyých polaritách nebo v nějakém hodnotícím slova smyslu.“ (Majdyšová, 2011, s. 51).



- „Jednou se mi stalo, že na chodbě byl nějaký rozruch, řešila se nějaká někam hozená žákovská knížka. Učitel říkal: ‚To tam hodil ten a ten z té třídy.‘ A v té době to byl průserář, klučina, a já jsem to brala jako hotovou věc. A pak se ukázalo, že ne. A strašně mě to štválo. A od té doby si na to dávám bacha, že to fakt může být jinak...“ (Soldán, 2012, s. 57).

Třetí typ situací začíná tím, že školní psycholog získá odborným postupem určitá data a vedení školy, učitelé, rodiče či sami žáci ho nutí, aby s těmito daty zacházel (nebo nechal zacházet pracovníky školy) neetickým způsobem. Podívejme se na dva příklady:

- Za školním psychologem přijde žák, který se mu chce svěřit. Potřebuje s ním probrat svoje problémy, ale nepřeje si, aby o tom kdokoli věděl, a to včetně rodičů a učitelů. Pro individuální práci s nezletilým žákem je ovšem zapotřebí informovaný souhlas jeho zákonných zástupců. Školní psycholog nechce zradit důvěru dítěte a zároveň ví, že o jejich setkávání musí vědět jeho rodiče. Navíc zapojení rodičů bývá někdy nutné i pro samotné řešení problému, s nímž dítě přišlo. U některých dětí to trvá třeba tři i více schůzek, než se s ním psycholog dohodne, že je třeba, aby on jako odborník rámcově informoval rodiče (Augustinová, 2015, s. 51).
- Učitelé se dozvědí, že žák opakovaně navštěvuje školního psychologa. Žádají psychologa, aby jim řekl, s jakým problémem jejich žák za ním chodí, že to přece potřebují vědět. Také školní psycholog mívá pocit, že by o problémech daného žáka měli být nějakým způsobem zpraveni i učitelé (Augustinová, 2015, s. 51). Psycholog tedy řeší dilema, zda informovat učitele, příp. v jakém rozsahu a v jaké podobě, aby nejen nezklamal důvěru žáka, ale také informováním učitelů danému žákovi neublížil, neboť dopředu neví, jak s odbornou informací učitelé naloží. Výzkum Štecha (2001) ukázal, že někteří učitelé zkreslují informace, které od psychologa obdrželi, nebo trvají na zveřejnění jmen žáků, kteří se psychologovi svěřili se svým osobním problémem (např. s abúzem drog), nebo tzv. „řeší problém dítěte“, které má mimořádně obtížné domácí podmínky, způsobem, který ho ponižuje.

Reagování školního psychologa na tři typy výše popsaných situací bývá prověrkou jeho profesionality (Lazarová, 2008).

Bartošová shrnuje názory dotázaných školních psychologů ve svém výzkumu slovy: pro svůj přístup k žákům, rodičům a učitelům by školní psycholog

neměl zapadat do běžné hierarchie školy. Má přece svoji specifickou kolonku. Jedna psycholožka jí řekla: „Využívám akorát kodex školního psychologa, jak je na internetu [...] Ten mi přijde, že je to tam zpracovaný. Na tom jsem tady ve škole ukázala, že klient je vlastně nadřazené organizaci, to tak bylo vždycky. [...] rodič ví, že já jsem s ním. Že nezastupuju školu. To dělá paní ředitelka a třídní učitel. Je to jasně daný.“ (Bartošová, 2011, s. 69). Citovaná autorka dodává, že školní psycholog se však nemůže zbavit svého spojení se školou, neboť to z povahy jeho psychologických služeb nejde. Musí však dávat najevo, že není „prodlouženou rukou“ vedení školy ani jen advokátem dětí či soudcem ve sporech.

Činnosti školního psychologa ve škole jsou v České republice vymezeny explicitními standardy (podrobnosti viz Vyhláška č. 72/2005, příloha č. 1). Vycházejí z odborných kompetencí, jež této profesi přísluší, a z etického kodexu, který musí školní psychologové respektovat. Problémem ovšem je, že život přináší etická dilemata, která jsme popsali výše. V nich se mohou dva i více etických principů dostat do vzájemného rozporu.

V etickém kodexu (Oakland, Goldmanová, & Bischoff, 1994), který přijala v r. 1994 *Asociace školní psychologie SR a ČR* za svůj, se v oddíle *Profesionální odpovědnost*, odstavec 1.2, uvádí:

Školní psychologové znají školský zákon a příslušné směrnice, vyhlášky, doporučení. Pokud jsou administrativní předpisy a nařízení v rozporu s etickými principy, vyvíjejí školní psychologové upřímnou snahu tyto neshody a rozdíly odstranit. Pokud v tomto úsilí neuspějí, měli by dát přednost etickým principům.

V odstavci 1.2 se dále píše: „Ochrana blaha žáků a studentů, jejich rodičů, učitelů a pedagogů je pro školní psychology prvořadou záležitostí. Pokud nastane konflikt zájmů, školní psychologové preferují zájmy žáků a studentů.“

Příklad:

Jedna učitelka má výrazně agresivní přístup ke svým žákům. Školní psycholožka o tom ví a snaží se její nevhodný přístup korigovat. Nechce však vstoupit do přímé osobní konfrontace s danou učitelkou, a proto se sama snaží o zprostředkování pohledu obou stran. Učitelka však žádnou diskusi s dětmi nepřipouští a skutečnost, že psycholožka vybízí žáky, aby řekli svůj pohled, vnímá jako podněcování k osobním útokům, takže konflikt dál eskaluje. Psycholožka si uvědomuje, že učitelka situaci nezvládá, neboť má

strach z propuštění. Způsob jednání dané učitelky s dětmi považuje školní psycholožka za nepřijatelný, ale zároveň nechce být tou osobou, která dá podnět k ukončení jejího pracovního poměru. Psycholožka se tedy ocitá před dilematem dvou špatných voleb: pustit se do otevřeného konfliktu s učitelkou, nebo nezasáhnout proti pobuřujícímu jednání se žáky (Soldán, 2012, s. 69).

V etickém kodexu (odstavec 1.2) se rovněž uvádí: „Školní psychologové se vyhýbají situacím, při nichž by docházelo ke konfliktům nebo tajným dohodám, v jejichž pozadí by stály důvody ekonomické, politické nebo osobní.“ Tolik z etického kodexu.

Česká psychologická komunita se v roce 2011 dočkala speciální publikace, která je věnována etickým otázkám v psychologii (Weiss, 2011). Potíž je v tom, že i když spoluautory bylo 22 psychologů, v této publikaci (jak sami autoři přiznávají) chybí kapitoly věnované etickým aspektům psychologické práce s dětmi, chybí etické aspekty pedagogické psychologie a sociální psychologie; a my jen dodáváme – i školní psychologie.

Problémy, s nimiž se školní psycholog setkává, nejsou v čase stále tytéž. Soldán ve své kvalifikační práci upozornil na určitou zastaralost obrazu české školní psychologie, který vytvářely odborné publikace, jež vycházely kolem roku 2000 a krátce po něm. Za posledních 15 let totiž došlo k výraznému posunu v chápání samotného oboru školní psychologie, k propracování jeho obsahu a rovněž ke změně vnímání institutu školního psychologa (jak odbornou veřejností, tak i samotnými školními psychology). Pět nových aspektů lze formulovat takto (modifikovaně podle Soldán, 2012, s. 74–82):

- U nově nastupujícího školního psychologa není začleňování do školního prostředí bezproblémové. K získání prostoru pro odbornou práci však nestačí, aby se vyhnul zaujímání negativních sociálních rolí. Běžně se setkává s nedůvěrou řady učitelů a možným řešením může být trpělivé úsilí o navazování vztahů a naděje, že systematická odborná práce většímu učitelů přesvědčí. Navíc – a to dříve nebylo – nováček někdy přichází do prostředí, které už může mít předchozí zkušenosti s fungováním jiného školního psychologa (ať zkušenosti pozitivní, či negativní), a nováček bude se svým předchůdcem srovnáván.
- Dosavadní obraz školního psychologa v domácí literatuře stavěl na výčtu přínosů, které školní psycholog do školy vnáší. Jinak řečeno, výklad předkládal čtenářům obraz profesionála, u něhož jsou potřebné kompetence

již přítomny. S výjimkou studie Lazarové (2008) se však nebrala v úvahu skutečnost, že na pozici školního psychologa často nastupují čerství absolventi vysokých škol. Nejsou orientováni ve školním prostředí, neznají lokální mezilidské vztahy a sociální normy dané instituce, musí sladit svá očekávání s očekáváními vedení, učitelů a rodičů. To vše navozuje u začínajících školních psychologů pocit nedostatečné vlastní kompetentnosti.

- V souvislosti s tím se nově vynořuje otázka, jak vypadá a jako dlouho asi trvá základní adaptační období, tedy interval od psychologova nástupu na školu až do doby, kdy se školní psycholog stává plnohodnotným profesionálem. Univerzální hranice zřejmě neexistuje, ale výzkumné sondy naznačují, že spodní hranicí je nejméně jeden školní rok.
- Dalším relativně novým tématem je poskytovatel sociální opory školního psychologa. V literatuře bývá zmiňován obvykle jen ředitel školy, ale novější výzkumy naznačují, že spektrum poskytovatelů opory je a musí být mnohem širší: výchovný poradce, kolegové školní psychologové na jiných školách, odborný metodik pro školní psychology, supervizor aj.
- Učitelé byli v domácí literatuře chápáni jako nepostradatelní prostředníci školního psychologa v přístupu k dětem, jako ti, kteří mohou jako první zaregistrovat problémy jednotlivců či celých tříd. To platí i nadále, avšak nově se vynořuje problematika situací, kdy učitel nemá důvěru ve školního psychologa a řeší vzniklé problémy po svém, tj. „laicky“, či případy, v nichž se vyhrotí konflikt mezi učitelem a školním psychologem.

Načrtnuli jsme aktuální situaci školních psychologů v České republice a nyní je čas podívat se na situaci v některých vyspělých zemích.

### **3 Názory odborníků a výzkumy v zahraničí**

Školní psychologie má ve vyspělých západních státech velmi dlouhou tradici, propracovanou legislativu, promyšlené pregraduální i postgraduální vzdělávání školních psychologů, rozsáhlý výzkum, kvalitní časopisy a dobře organizované poskytování služeb přímo na školách (Oakland & Brue, 1996; Štech & Zapletalová, 2013 aj.).

Lasser a Klosová (2007) připomínají, že mnozí školní psychologové musí proplouvat systémovými hranicemi své práce, a přitom zažívají konflikt hodnot, přesvědčení, jednotlivých rolí, které zastávají. Etičnost jejich rozhodování

často ovlivňují sociální faktory, sociální tlaky. Obdobně je tomu i v dalších psychologických profesích. Proto *Americká psychologická asociace* (APA) už v letech 1952/1953 vypracovala etický kodex psychologů. Ten byl postupně novelizován a v roce 2002 byla vydána zatím poslední, 10. revize. Nešlo jen o lepší formulace a dílčí konsensuální doplnění textu, ale i změny, které se opíraly o empiricky zjištěná data. V roce 1992 totiž dvojice psychologů Pope a Vetterová uskutečnila pro APA výzkum na reprezentativním vzorku členů APA a zmapovala etické problémy, s nimiž se američtí psychologové ve své praxi za poslední rok či dva potýkali. Mezi prvními třemi nejčastějšími byly tyto kategorie: snaha o porušení principu důvěrnosti informací a dodržování mlčenlivosti psychologa (18 %), nejasné, rozporné nebo konfliktní vztahy mezi psychologem a klienty (17 %), problémy s finančními zdroji, plány, metodami (14 %).

Podle stejného výzkumného projektu pak v následujících letech proběhly analogické výzkumy v osmi dalších zemích. Z Evropy to byla Velká Británie, Švédsko, Norsko, Finsko, z afrického kontinentu pak Jižní Afrika, z amerického kontinentu Kanada a Mexiko a z australské oblasti Nový Zéland. Výsledky těchto výzkumů později souhrnně zpracovali Pettifor a Sawchuk (2006). Konstatovali, že ve všech sledovaných zemích převládaly dva etické problémy s touto průměrnou prevalencí: snaha o porušení principu důvěrnosti informací a dodržování mlčenlivosti psychologa (25 %) a problém nejasných, podvojných a konfliktních mezilidských vztahů<sup>1</sup> (14 %).

Také vedení *Národní asociace školních psychologů v USA* (dále jen NASP) – se důkladně věnuje etickým aspektům práce svých psychologů. První etický kodex přijala zmíněná asociace již v roce 1974 a další revize proběhly v letech 1984, 1992, 1997 a 2000. Zatím poslední revize se uskutečnila v roce 2010 (NASP, 2010).

Inovování etických kodexů však rozhodně nestačí. Důvod je jednoduchý: formulace v etickém kodexu školního psychologa nedávají návod, jak se zachovat v konkrétní situaci. Kodex obsahuje jen široké abstraktní principy a neřeší do detailu případy, v nichž spolu soupeří nebo se dostávají do přímého

---

<sup>1</sup> V angličtině je tento problém označován zpravidla jako *blurred, dual, or conflictual relationships* nebo zkráceně *dual relationships*. V češtině se zatím jeho označování neustálilo. Jednotliví autoři mluví o konfliktu rolí a zájmů (Svoboda & Klimusová, 2011, s. 177), o porušení hranic terapeutického vztahu s klientem (Smitková, 2011, s. 227), o dvojím vztahu psychologa s klientem či o křížení odborného a běžného kontaktu s klientem (Junová, 2011, s. 312).

konfliktu dva či více etických principů. Text neuvádí a nemůže uvádět situační kontext. Výstižně to formulovali odborníci na lékařskou etiku: znění etických kodexů má jen deklarativní charakter, a tím se podobá znění ústavy – ta také vyžaduje poučenou interpretaci (Benatar & Singer, 2000). Můžeme jen dodat: k tomu slouží ve školní psychologii jiné publikace, které ustanovení etického kodexu ilustrují analýzou případových studií z běžné školní praxe – viz např. Koocher a Keithová-Spiegelová (2008); Armistead, Williams a Jacobová (2011).

Jen některé výzkumy se zatím zajímaly o administrativní *tlaky vedení školy* na psychologa, aby se zachoval neeticky. Budeme je prezentovat v chronologickém pořadí. Jedním z prvních byl výzkum Basela (1990) na výběrovém souboru školních psychologů ze všech oblastí USA. Předkládal jim 25 eticky problematických situací, s nimiž se může psycholog setkat, a požadoval od nich dva typy odpovědí: zda se s tímto problémem za poslední rok při své práci setkali a nakolik se cítí na jeho řešení připraveni. Výzkum ukázal, že míra připravenosti nezávisí na stupni psychologova vzdělání, pohlaví, věku ani na délce praxe. Výzkumná sonda Janna (1991) u školních psychologů organizovaných v NASP také zjistila tlaky školní administrativy na školní psychology. Studie Janna, Hymana a Reinhardta (1992) zaregistrovala sociální nátlak na školního psychologa ze strany supervizorů. Jacobová-Timmová (1999) konstatovala, že psychologem vnímané sociální tlaky vedení školy, aby se angažoval v eticky problematických aktivitách, patří k nejčastějším situacím, s nimiž se školní psycholog v praxi setkává. Zjistila toto pořadí: (1) administrativní nátlak na psychologa, aby se zachoval neeticky; (2) diktovat vedení školy, aby psycholog použil při diagnostice či hodnocení žáků postupy, které jsou z odborného pohledu nevhodné; (3) nátlak na porušení povinné mlčenlivosti.

Výzkum Heltona, Raye a Bidermana (2000) se ptal školních psychologů a školních speciálních pedagogů v USA, jak by se zachovali oni sami a jak jejich kolegové (školní psychologové a speciální pedagogové) ve čtyřech eticky náročných situacích, kdyby byli pod tlakem vedení školy, které po nich chce, aby jednali – údajně v zájmu školy – neeticky. Výsledky naznačily, že většina aktérů by se asi chtěla zachovat eticky správně, i když míra toho, jak by jednali, závisela na typu popsané situace. Ukázalo se také to, co se dalo čekat: respondenti napsali, že eticky správně by se spíše chovali oni sami, zatímco jejich kolegové jako celek v mnohem menší míře (rozdíl byl statisticky významný).

Výzkum Heltona a Rayové (2005, 2009) identifikoval pět chyb, jichž se školní psychologové dopouštějí, když se rozhodují, kterou strategii volit při tlaku vedení školy, aby se zachovali při své práci neeticky. Jednalo se o tyto chyby psychologů:

- Snaha zbavit se administrativního nátlaku tím, že se psycholog uzavře do své profese, chrání si své teritorium, vyhýbá se kontaktům s vedením školy.
- Snaha přikládat větší váhu osobnímu zájmu než požadavku etického kodexu školního psychologa, který zní: chránit zájmy dítěte a jeho práva; psycholog raději zůstává stranou, nevstupuje do řešení problémů, nekomplikuje si život.
- Zaujetí postoje, že požadavky vedení školy mají přednost před etickou odpovědností psychologa, tj. vyhovění tlaku.
- Dospění k přesvědčení, že je marné vzdorovat tlaku vedení školy, tj. podvolení se.
- Selhání tím, že psycholog při rozhodování, jak se zachovat, vůbec nerozpozná, že jde o eticky závažný problém. Neuvědomí si míru své profesionální odpovědnosti za obranu práv žáků, jak mu to ukládá etický kodex.

V dalších letech se zřejmě situace příliš nezměnila. Výzkum Dailora a Jacobové (2011) identifikoval toto pořadí nejfrekventovanějších etických dilemat školních psychologů v USA: (1) administrativní nátlak na psychologa, aby se zachoval neeticky; (2) problémy nevhodných edukačních praktik, které někteří učitelé používají; (3) diktování nevhodných postupů, které psycholog má použít při diagnostice či hodnocení, ze strany vedení školy.

Nejnovější výzkum Bocciové a kol. (2016) u amerických školních psychologů konstatoval, že téměř třetina dotázaných zažila sociální tlak na to, aby se zachovala neeticky. Psychologové např. dostávali pokyn, aby nerealizovali postup, který sami považovali za správný, a naopak, aby souhlasili s rozhodnutím, které bylo pro klienty nevhodné. Školní psychologové, kteří takové situace zažili, udávali vysoký stupeň vyhoření, malou spokojenost s profesí, větší přání odejít ze školy a někteří i tendenci změnit své profesní zaměření.

Bracher a Hingley připomínají tři determinanty psychologa rozhodování: „Etické rozhodnutí [...] je výsledný produkt dynamické rovnováhy, která zahrnuje nejméně tři klíčové prvky: osobní etický postoj daného jedince,

obecné společenské a kulturní hodnoty té společnosti, v níž psycholog žije, a specifický účel dané organizace, jakož i přesvědčení a hodnoty převládající v této organizaci; to vše opravňuje aktéra k určitému typu chování a dává mu návod, jak postupovat.“ (Bracher & Hingley, 2002, s. 82).

## 4 Pojem morální distres

Mnohokrát jsme konstatovali, že profesionálové, kteří svou práci berou jako poslání, se občas dostávají do odborně i eticky složitých situací, které nemají jednoznačné řešení, neboť každá z alternativ je do určité míry z morálního hlediska problematická. Během rozhodování o tom, ke kterému řešení se nakonec přikloní, zažívají psychologové negativní stres, tj. distres. Jak upozorňuje O'Connor (2001), může tím být ohroženo jejich mentální zdraví.

Jedním z typických negativních jevů je tzv. *morální distres*. S tímto pojmem jako první přišel v roce 1984 odborník na etiku v ošetrovatelství, Američan Andrew Jameton. Definoval ho nejprve takto: „Morální distres vzniká v situacích, kdy jedinec ví, co je správné udělat, ale institucionální překážky činí téměř nemožné jednat tím správným způsobem.“ (Jameton, 1984, s. 6). Později svou definici upravil a napsal: „Jedinec zažívá morální distres, když dospěje k morálnímu závěru o případě, který sám řeší, ale instituce nebo spolupracovníci mu zkomplikují nebo přímo znemožní jednat v duchu tohoto rozhodnutí.“ (Jameton, 1993, s. 542).

Ukázalo se, že právě definovaný jev se relativně často vyskytuje ve zdravotnictví, především u všeobecných sester, viz např. Austinová a kol. (2005a), ale objevuje se také u lékařů. Byly formulovány zajímavé teorie a vypracovány různě složité modely (přehled viz Mareš, 2016a). Zatím jsme zmínili pouze aplikování tohoto pojmu ve zdravotnictví. Jsme oprávněni ho použít i v dalších profesích? Sám autor tohoto pojmu Jameton nedávno napsal, že užití pojmu morální distres se postupně rozšiřuje a tento pojem je užitečný i v jiných profesích. Ba co více, není už vázán pouze na profese samotné, ale začíná se s ním pracovat i v úvahách o rizicích nových technologií a farmaceutických výrobků pro člověka, o závažných dopadech lidské činnosti na životní prostředí (Jameton, 2013).

Je tedy korektní aplikovat pojem *morální distres* i ve školní psychologii. Byla to právě Austinová a kol., kteří se jako jedni z mála tímto jevem zabývali nejen u zdravotníků, ale také u psychologů. *Morální distres* u psychologů definují takto:



Jedná se o jedincovo reagování v situaci, kdy je přesvědčen, že ví, co by bylo morálně správné učinit, ale nemůže to udělat. Jedinec pocituje morální odpovědnost, uvědomuje si ji, ale ta nevyústí v čin. Absence reálného činu může být způsobena jednak rozpaky, vnitřními zábranami, osobním selháním, jednak vnějšími tlaky, vnějšími překážkami. (Austin et al., 2005b, s. 198)

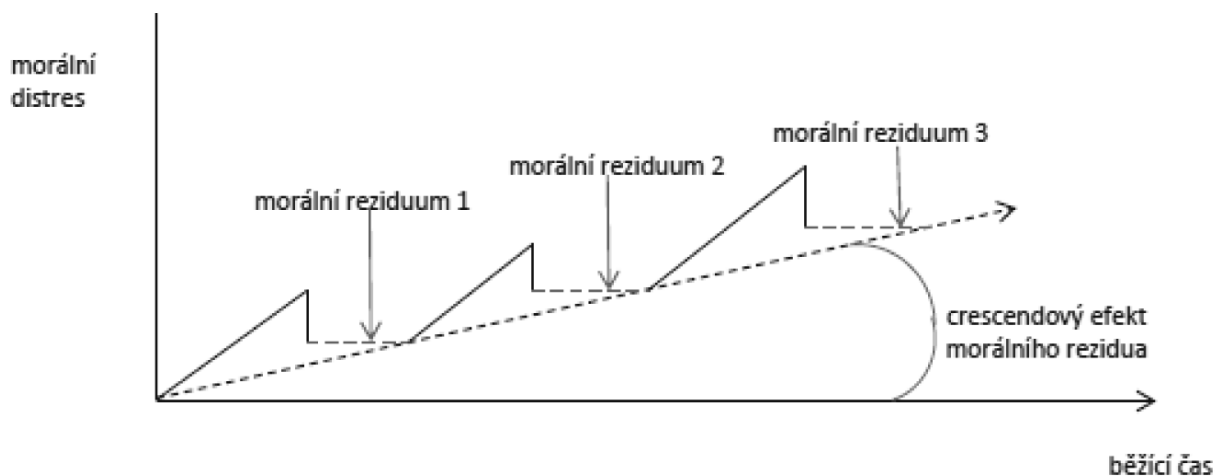
Ve své studii Austinová se spolupracovnice cituje také definici *morálního distresu* od Nathanielové z roku 2002:

Morální distres lze charakterizovat jako trápení, trýzeň, až bolest postihující mysl, tělo i mezilidské vztahy. Jde o reagování jedince na situaci, kdy si uvědomuje morální problém, svoji morální zodpovědnost a dospívá k morálnímu závěru o tom, co by bylo třeba učinit. Avšak – v důsledku reálných nebo jen pocíťovaných nátlaků – se nakonec *spolupodílí* na postupu, který sám vnímá jako morálně špatný.

Podle Jametona (1993) existují dva základní typy morálního distresu:

- 1) *prvotní morální distres (initial moral distress)*, který navozuje u člověka negativní emoce (např. vztek, úzkost). Jedinec čelí institucionálním překážkám a konfliktům se spolupracovnicí či nadřízenými. Jedná se o aktuální konflikt, kdy se rozhoduje mezi tím neudělat nic, nebo nějak jednat, a pak vybírá z řady alternativ.
- 2) Pozdější, *reaktivní morální distres (reactive moral distress)* má jinou podobu. Jedinec se v duchu k celé situaci vrací a obvykle se trápí tím, co udělal, nebo tím, co neudělal a udělat měl.

V běžném provozu školy se stává, že se morální distres školních psychologů čas od času opakuje a dopady onoho časově oddáleného, reaktivního distresu se kumulují. Jinak řečeno, jedinec se nevyrovná s jednou zátěžovou situací úplně, bezzbytku. Obvykle po ní zůstane v jeho psychice negativní stopa, pocit nesprávného jednání, vlastního selhání. Pokud se takové situace vracejí, pak se negativní zážitky a jejich zbytky, rezidua, hromadí, narůstají. Podle Webstera a Baylise (2000, s. 208) je *morální reziduum* to, co každý z nás v životě nese s sebou, když tváří v tvář morálnímu distresu zradil sám sebe nebo připustil, že se bude podílet na něčem, s čím nesouhlasil, a tím se zpronevěřil svým zásadám. Model takových morálních dopadů je schematicky znázorněn na obr. 1.



Obrázek 1. Dlouhodobý efekt opakovaného morální distresu: narůstání morálních reziduí. Upraveno podle Epsteinové a Hamricové (2009, s. 332).

Obrázek 1 ukazuje, jak se postupně kumulují negativní dopady těch morálních distresů, které jedinec zažívá. Zbytků po každém morálním distresu postupně přibývá a negativně působí na psychiku jedince. Autorky modelu si pro označení mechanismu dlouhodobých kumulativních dopadů morálního distresu vypůjčily hudební termín: navrhly výraz *crescendový efekt*. Ten naznačuje, že nejde jenom o postupné narůstání, ale také o zesilování intenzity a stoupání účinku.

## 5 Diagnostika morálního distresu

Dříve, než se budeme věnovat jednotlivým diagnostickým přístupům, se musíme zastavit u *předmětu* diagnostiky, tj. zodpovědět otázku, *co* všechno se těmito postupy obvykle zjišťuje.

- a) *Situace, události*. Ve školní psychologii se nejvíce pozornosti zatím věnuje eticky závažným situacím, které musí školní psycholog řešit. Zjišťují se typy situací, četnost jejich výskytu, náročnost na rozhodování psychologa, vztah k etickým standardům, viz např. Pope a Vetterová, (1992); Flyová a kol. (1997); Bennettová (2008); Mendesová a kol. (2016). V tomto směru se diagnostika ve školní psychologii shoduje s diagnostikou eticky náročných situací, které se zjišťují ve zdravotnictví.
- b) *Zvláštnosti psychologa*. Ve školní psychologii se diagnostika věnuje některým zvláštnostem jedince-psychologa. Zkoumají se např. jeho znalosti

etického kodexu a etických standardů, míra jeho připravenosti z vysoké školy na řešení etických problémů, které přináší práce školního psychologa (Basel, 1990; Fly et al., 1997), jeho odolnost, nezdolnost vůči zažívanému stresu (Crossonová, 2015), jeho zranitelnost až oslabenost<sup>2</sup> (O'Connor, 2001; Mahoney & Morris, 2012), jeho etická kompetentnost (Monahan, 2012). Tyto charakteristiky jedince se ve zdravotnictví téměř nestudují.

- c) *Profesionální, pracovní distres.* V dostupné literatuře o školní psychologii jsme nenašli výzkumy, které by přímo, nezprostředkovaně diagnostikovaly míru zažívaného *morálního* distresu. Spíše se setkáme s výzkumy a diagnostickými nástroji, které popisují dopady široce pojatého *pracovního* distresu, přičemž řešení etických problémů tvoří obvykle jen jeden z mnoha stresorů (viz např. Wise, 1985; O'Connor, 2001; Cruz & Melo, 1996; Gersch & Teum, 2005; Almeida, 2013; Crosson, 2015).
- d) *Sociální aspekty prožívaného distresu.* Ve školní psychologii se badatelé zajímají o to, nakolik je rozhodování psychologa ovlivněno známými sociálněpsychologickými jevy, viz dotazník (Klose, Lasser, & Reardon, 2012, tab. 1). Ve zdravotnické sféře bývají tyto vlivy spíše zahrnovány přímo do diagnostiky morálního distresu.
- e) *Etické klima na daném pracovišti.* U školních psychologů jsme našli pouze jeden výzkum, který se cíleně zajímal o specifika etického klimatu na školách; autory jsou Huhtalaová a Feldt (2016). Ve zdravotnických výzkumech se toto téma objevuje častěji.

Nyní můžeme přejít k podrobnějšímu výkladu. Je známo, že tradiční dělení rozlišuje diagnostické přístupy na kvalitativní, kvantitativní a smíšené. Nebudeme je zde prezentovat v podobě výčtu používaných nástrojů, ale ponecháme je v kontextu, v němž se s nimi pracuje. Zpravidla nejde o poradenský kontext, o supervizi či krizovou intervenci, ale jedná se o výzkumný kontext. Závěry získané určitým diagnostickým postupem neslouží (až na výjimky) k psychologické práci s jedincem, ale k práci s větší skupinou

---

<sup>2</sup> V angličtině je tento problém označován zpravidla jako *professional impairment* nebo zkráceně *impairment*. V češtině se zatím jeho označování neustálilo. Jednotliví autoři mluví o „neschopnosti“, z níž plyne povinnost neprovozovat praxi, když je negativně ovlivněna psychologova schopnost či soudnost, včetně dočasných problémů (Weiss, 2011, s. 321), nebo o „osobních problémech“, které interferují s pracovní aktivitou psychologa (Weiss, 2011, s. 80).

psychologů. Závěry vyústí v opatření, která se týkají odborné komunity, ať už je definována teritoriálně, institucionálně, zkušenostně atp.

Těžiště diagnostiky je v kvalitativním přístupu. V České republice kvalitativně orientované výzkumy přímo zaměřené na morální distres školních psychologů zatím neexistují. Podívejme se na několik zahraničních příkladů.

Pope a Vetterová (1992) uskutečnili korespondenční výzkum u 679 amerických psychologů, členů APA. Instrukce zněla: „Popište nám několika slovy, příp. rozved'te podrobněji událost, která se stala Vám nebo Vaším kolegům během posledního roku nebo dvou a představovala etický problém nebo etickou výzvu.“ Celkem 545 psychologů (80 %) z oněch oslovených napsalo, že nějakou eticky složitou událost v tomto období zažilo. Respondenti uvedli 703 takových situací. Obsahová analýza dospěla k 23 kategoriím. První tři nejčastější kategorie jsme už zmínili výše: (1) snaha o porušení principu důvěrnosti informací a dodržování mlčenlivosti psychologa, (2) nejasné, rozporné nebo konfliktní vztahy mezi psychologem a klienty; (3) problémy s finančními zdroji, plány, metodami. Čtvrtá v pořadí se týkala etických problémů, které souvisejí se školním prostředím, výukovými dilematy, se zájmem o výcvik (8 %), pátou kategorií tvořily soudní aspekty práce s klientem (5 %). Tímto výzkumem se inspirovalo mnoho školních psychologů, před časem i Lindénová a Rådeströmová (2008), které zkoumaly etické problémy školních psychologů ve Švédsku a v Jižní Africe.

Flyová a kol. (1997) provedli korespondenční výzkum u garantů akreditovaných studijních programů psychologie v USA i v Kanadě. Oslovili 243 garantů a vyplněné podklady dostali od 75 garantů (návratnost 31 %). Badatelé uváděli, že se inspirovali technikou kritických událostí podle Flagana (1954). Instrukce pro guaranty zněla: „Uved'te tři události, v nichž Vaši studenti během svého vzdělávání a praktického výcviku porušili etické hranice. Popište samotnou událost, zasad'te ji do potřebného kontextu (kdy se to odehrálo, kde se to dělo, kdo byli aktéři atd.); přibližte, co se přesně dělo, jak vyučující reagoval na porušení hranic. Zdůvodněte, proč si myslíte, že v daném případě šlo o etický problém.“ Obsahová analýza identifikovala 8 kategorií událostí: porušení důvěrnosti informací, překračování profesionální hranice, plagiátorství nebo zkreslování údajů, nedbání prospěchu klienta, porušení závazného postupu s etickými dopady, překročení odborných kompetencí, porušení integrity osobnosti (lhaní, vyhýbání se práci, předstírání kvalifikace, kterou nemají).

Bennettová (2008) zadávala elektronicky dotazník o etických dilematech, která zažívají pedagogičtí/školní psychologové ve Velké Británii. Dotazník obsahoval 8 převážně otevřených otázek a požadoval popsat nejméně jednu dilematickou situaci, kterou psycholog musel ve škole řešit. Na žádost o vyplnění dotazníku vstřícně zareagovalo 120 pedagogických/školních psychologů. Získané odpovědi byly analyzovány pomocí zakotvené teorie. Autorka si položila čtyři výzkumné otázky:

- 1) Jak psychologové pracující ve školách chápou adjektivum „etický“? Nejčastější odpovědi byly: snažit se, aby druzí lidé byli v pohodě, a nečinit nic, co by je poškozovalo; dodržovat dohodnutá pravidla a jednat podle nich; respektovat lidská práva.
- 2) Zažívají psychologové v práci etické dilema? Pokud ano, jak často? Etická dilemata zažívá 99,2 % dotázaných psychologů, a to: 12,7 % denně; 18,6 % několikrát týdně; 28,0 % pravidelně, ale ne každý týden; 26,3 % málokdy, tj. párkrát za rok; 13,6 % velmi vzácně; 0,8 % nikdy.
- 3) Co je podstatou těchto dilemat? Zvažování alternativ a vyvažování zájmů; respektování důvěrnosti získaných informací; problém odlišných hledisek a odlišných diskursů; být „mezi dvěma mlýnskými kameny“.
- 4) Čím se psychologové řídí při řešení těchto dilemat? Preferují zájmy dítěte či dospívajícího; řídí se křesťanskou etikou; pro svá rozhodnutí nemají žádné filozofické nebo náboženské zdůvodnění; volí postup, který je v souladu s jejich politickým přesvědčením nebo s myšlenkou sociální spravedlnosti.

Portugalský tým vedený Mendesovou (2016) získal korespondenčně údaje od 477 školních psychologů. Zadaná instrukce zněla: „Popište tři eticky náročné situace, které jste zažili při své odborné práci během posledního roku.“ Celkem 274 psychologů (57 %) napsalo, že nějakou eticky náročnou událost v tomto období zažilo. Uvedli 441 takových situací, jejichž obsahová analýza dospěla k 6 kategoriím: problém se zajištěním soukromí a důvěrnosti informací; problémy spojené s psychologickou praxí a intervenováním; komplikované vztahy s jinými odborníky; problémy související s psychodiagnostikou a hodnocením, s informovaným souhlasem a autodeterminací; problémy se závěry vyšetření a s dokumentací.

Bennettová (2008) zmiňuje ve své práci užitečnost přístupu, který se osvědčil při zkoumání morálního distresu u finských učitelů, také pro psychology.

Jedná se o případovou studii, v níž je profesionál působící ve škole vyzván, aby si po určitou dobu vedl deník, který by zachytil eticky náročné situace, s nimiž se při své práci se žáky setkává. Badatel pak vede s tímto profesionálem rozhovor o zažitých situacích, o kontextu, v němž vznikaly, o postupu, který profesionál zvolil pro jejich řešení atd. (Tirri, 1999). Zatím však zmíněný postup nebyl u školních psychologů využit.

Můžeme tedy shrnout. V dostupné literatuře jsme našli dva základní postupy, které se dají použít u školních psychologů. První staví na stručném *písemném popisu* eticky náročných situací, s nimiž se psychologové ve škole setkávají a jež musí řešit; poté následuje analýza takových textů a hledání obecnějších kategorií, typů těchto situací. S těmi se potom pracuje u dalších psychologů i studentů psychologie. Nežrádka tvoří základ pro konstruování dotazníků. Druhou možností je *případová studie*: profesionál si vede podrobný deník, v němž popisuje nejen etická dilemata samotná, ale i jejich genezi, průběh, vyústění a dopady. Odborník potom tyto zápisky analyzuje, s profesionálem diskutuje a společně hledají řešení. Nenašli jsme ryze kvalitativní přístup, který by stavěl na individuálních rozhovorech se školními psychology nebo na diskusi v ohniskové skupině.

Těžiště diagnostiky je v kvantitativním přístupu. Reprezentují ho především dotazníky. Respondenty bývají nejčastěji školní psychologové v praxi, studenti psychologie, jejich vyučující, příp. další zaměstnanci školy.

Zde je příklad. Bocciová se spolupracovnicí (2016) zadávala mimo jiných nástrojů i dotazník, který předkládal osm situací, v nichž školní psycholog zažívá tlak nadřazených, aby se zachoval neeticky. Dotazník byl rozeslán 600 náhodně vybraným školním psychologům (po 12 z každého státu USA). Výzkumu se nakonec zúčastnilo 291 školních psychologů. V rámci volných odpovědí se měli vyjádřit, zda se s takovou situací sami na své škole setkali, zda byl tlak vedení provázen hrozbami a zda jednání psychologa, které po nich vedení školy požadovalo, bylo v rozporu s celostátní legislativou nebo legislativou daného státu USA. První tři nejfrekventovanější tlaky byly tyto: stáhnout doporučení ke speciálně-pedagogickým službám pro daného žáka či žáky, neboť by to bylo pro školu příliš drahé; provést neadekvátní vyšetření žáka nebo neadekvátní intervenci; odsouhlasit přeřazení žáka do jiné speciálně-pedagogické kategorie tak, aby to bylo pro školu výhodnější.

Přehled dostupných zahraničních dotazníků přináší tabulka 1 v příloze tohoto článku.

Dotazníková šetření u školních psychologů obvykle zjišťují, zda psycholog určitou situaci nebo etické dilema vůbec zažil, a pokud ano, jak často se taková událost podle jeho zkušeností vyskytuje. Obdobný výzkum ve *zdravotnictví* přidává ještě jedno hledisko, a tím je *intenzita* zažívaného distresu při rozhodování jedince, co má v takovém případě udělat (viz např. Hamricová, Borchers, & Epstein, 2012; de Veerová et al., 2013). Tento aspekt u naprosté většiny výzkumů ve školní psychologii chybí.

Smíšený přístup kombinuje kvalitativní a kvantitativní přístup s cílem zeslabit jejich nevýhody a zesílit jejich výhody.

Výzkum Hildebrandové a kol. (1995) se uskutečnil u 46 kanadských školních psychologů. Náhodným výběrem byli rozděleni do dvou skupin. Se skupinou 14 psychologů byl proveden polostrukturovaný rozhovor, zbývající skupina vyplňovala elektronicky zasláný dotazník. Samotný rozhovor měl pět etap. Nejprve badatelé vysvětlili psychologovi účel výzkumu. Pak ho požádali, aby uvedl jeden příklad eticky problematické situace ze své psychologické praxe ve škole, a vybídli ho, aby si přečetl 4 ukotvující viněty (byly totožné s viněťami v dotazníku). Psycholog měl v rozhovoru u každého případu identifikovat jádro etického problému a formulovat svůj názor na řešení. Ve třetí etapě byl dotázán na chápání přídatného jména „etický“. Ve čtvrté etapě byla zjišťována psychologova osobní data a pátou etapu tvořil debriefing. Rozhovor byl přepsán do protokolu a text byl podroben obsahové analýze.

Pokud jde o elektronicky rozesílaný dotazník, měl tři části. V první části zjišťoval profesní dráhu školního psychologa. Zajímal se rovněž o strukturu jeho činnosti na škole a jeho zkušenosti s poradenskou činností. Druhá část dotazníku obsahovala 7 ukotvujících vinět: žádost rodičů, aby psycholog dítě vyšetřil, aniž o něm má další informace, a aby zprávu o vyšetření nedal k dispozici škole; problém, že psycholog ví, co by bylo nejvhodnější pro dané dítě, ale to žije s rodiči v odlehlé lokalitě, nemůže nikam daleko dojíždět a rodiče ani nemají prostředky na typ doporučovaných služeb; situace doporučení žáka do soukromého zařízení, nikoli státní školy, kdy psycholog detailně diskutuje s rodiči dříve, než to probere s vedením kmenové školy; jednání o dítěti s rodičem, který pozbyl svá práva k dítěti; ředitel žádá na psychologovi, aby mu poskytl údaje, které jsou důvěrné a neměly by být dávány k dispozici laikům.

Výzkum Tryonové (2001) proběhl u 80 garantů studia psychologie na různých univerzitách v USA. V kvalitativní části měli popsat nejvýše tři události, v nichž – podle názoru garantů – studenti nedodrželi etické standardy profese nebo porušili (během posledních pěti let) etický standard výukového pracoviště. Zadání znělo: „Popište blíže tuto událost; uveďte, čím připoutala Vaši pozornost; zda jste se o ní zmínili v kursu etiky; vyličte, jak nakonec událost dopadla.“ V kvantitativní části byli garanti studia požádáni, aby odhadli, jak problematické jsou asi etické názory jejich studentů týkající se 10 eticky složitých situací (např. dodržení povinné mlčenlivosti, udržení profesních hranic při psychologické práci s klientem, ohlášení neetického chování kolegy atd.). Svůj odhad měli vyjádřit pomocí pětistupňové škály.

## 6 Možná prevence a možné intervence

Nestačí jen morální distres u školních psychologů zjistit, ale je třeba na základě diagnostikovaného stavu jednat. S oporou o zahraniční zkušenosti představíme tři přístupy: jeden je jednodušší a prakticky zaměřený, druhý je systémový a sází především na prevenci, třetí se opírá o psychologovu sebek péči.

První přístup předložili odborné veřejnosti Koocher a Keithová-Spiegelová (2008). Doporučený postup pro školní psychology shrnuli do osmi bodů:

- 1) Popište přesně problémovou, dilematickou situaci.
- 2) Definuňte potenciální etické či právní souvislosti.
- 3) Hledejte v odborné literatuře etická/právní doporučení, jak se zachovat. Pokud existují, použijte je. Pokud ne, konzultujte problém s odborníky.
- 4) Posuďte práva, povinnosti, odpovědnost, prospěch a blaho všech zúčastněných subjektů.
- 5) Sepište seznam těch alternativ řešení, které podle Vás připadají v úvahu.
- 6) Zvažujte možné důsledky každé alternativy. Posuďte průběžné, krátkodobé i dlouhodobé dopady každého řešení.
- 7) Shromážděte důkazy o tom, které rozdílné důsledky přináší každá alternativa rozhodnutí, jež by byla přijata.
- 8) Rozhodněte se pro jednu alternativu a přijměte svoji odpovědnost za toto rozhodnutí. Monitorujte vynořující se důsledky svého rozhodnutí.



Druhý přístup má charakter oficiálního dokumentu NASP a věnuje se otázce, jak může školní psycholog předcházet tlaku vedení, aby se „ve vyšším zájmu“ zachoval neeticky, a jak může psycholog reagovat, pokud se takové tlaky vyskytnou. Doporučené strategie uvádíme modifikovaně podle Bocciové (2015, s. 2–3):

- Edukujte vedení školy o Vaší odpovědnosti jako školního psychologa a také o etických požadavcích, které stanovují Vaše profesionální povinnosti. Vedení si nemusí uvědomovat ustanovení, jimiž se musíte řídit, a Vy tím můžete předejít příp. budoucím nedorozuměním či konfliktům.
- Vysvětlete vedení školy, že Vaše úsilí být advokátem žáků je motivováno snahou ochránit daný školní obvod před možnými stížnostmi rodičů na diskriminační praktiky školy vůči některým žákům, nebo dokonce snahou ochránit školu před soudním řízením.
- Snažte se citlivě vnímat potřeby instituce, která Vás zaměstnává. Vedení školy je vázáno určitými limity a je vystaveno reálným tlakům (např. má limitovaný rozpočet). Rozhodnutí vedení se často odvíjí od legitimních zájmů školy jako celku.
- Pochopte, že statut školy a příslušná školská legislativa nepožadují po škole, aby poskytovala žákům tu nejlepší výchovu a vzdělání nebo ideální vzdělávací proces. Měla by však nabízet dětem s postižením individuální vzdělávací plán a měla by všem žákům poskytovat rovné vzdělávací příležitosti.
- Usilujte o rozvíjení pozitivních pracovních vztahů s vedením školy, s učiteli a dalšími pracovníky školy. Má-li k Vám ředitel pozitivní vztah a schvaluje-li Vaše počínání, bude mnohem ochotněji akceptovat Vaše odborná doporučení.
- Důkladně se informujte o detailech rozpočtu školy a dalších finančních zdrojích, o nichž škola uvažuje. I když tyto detaily nejsou typickou součástí psychologova popisu práce, Vaše znalost povinných výdajů školy a dostupných finančních zdrojů může být cenná tehdy, když potřebujete argumentovat, abyste mohl získat pro školu nějaké speciální služby nebo když požadujete další prostředky na svou činnost.
- Není vhodné zaujmout k názoru vedení školy na řešení nějakého problému jednoduchý postoj typu „to není možné“ nebo „tohle já neudělám“.

Např. pokud se vedení školy chce zbavit žáka, který je diagnostikován jako žák mající poruchu chování (aniž proběhne celý předepsaný proces), navrhněte vedení školy alternativy. Třeba: přidělíme mu asistenta, který s ním bude pracovat individuálně, dokud neproběhne legislativou stanovený postup. Psycholog musí být tvořivý a uvažovat tak, aby byly satureovány potřeby žáků a současně bylo vyhověno požadavkům vedení školy.

- Edukujte rodiče o tom, na které služby mají jejich děti nárok. Informujte rodiče, kde se dozvědí o svých právech.
- Přihlédněte k tomu, že Vám kolegové mohou poskytnout instrumentální i emoční oporu. Školní psychologové na jiných školách, výchovný poradce, sociální pracovníci i učitelé mohou být Vašimi „etickými spojenci“. Navíc školní psychologové mají možnost konzultovat své etické problémy s jinými profesionály.
- Pamatujte si, že jste to Vy sám, kdo je nakonec zodpovědný za svá stanoviska a za své jednání. Argument, že člověk prostě jen plnil příkazy a nařízení, není přijatelnou obranou pro chování, které porušuje ustanovení etického kodexu a právních předpisů.
- Pokud je třeba, měly by do sporu vstoupit odbory. Zejména v případech, kdy je administrativní nátlak provázen hrozbou, že bude následovat zastrašování či šikanování. Školní psycholog si musí vést detailní dokumentaci o případech, kdy vedení školy použilo zastrašování či nátlaku k tomu, aby prosadilo své neetické, nebo dokonce protiprávní pokyny nebo příkazy.
- Je důležité, aby školní psycholog rozpoznal, kdy jeho úsilí být advokátem žáků a jeho snaha nastolit harmonickou spolupráci jsou marné, nevedou k žádoucímu výsledku, a dokonce směřují k poškození jeho mentálního zdraví. Školní psycholog si v určitém okamžiku musí připustit, že se u něj objevují příznaky vyhoření, a musí hledat cesty, jak zvládnout profesionálně stres, který pramení z konfliktů s vedením školy. V takových případech to znamená, že by měl změnit pracoviště, přejít na jinou školu, kde může sladit požadavky vedení školy s profesionální etikou a se svým hodnotovým systémem.

Třetí přístup staví na péči školního psychologa o sebe sama, na předcházení problémům a udržování si svého mentálního zdraví. Autoři se inspirovali

myšlenkami pozitivní psychologie a vypracovali soubor postupů, co dělat a jak to dělat. Zájemce odkazujeme na systém, který je označován jako MPPP – *Mindfulness-based Positive Principles and Practice* a vytvořili ho Wiseová, Hersh a Gibsonová (2012).

## 7 Závěry a výhledy

Pro práci školních psychologů jsou nepochybně důležité oficiální etické dokumenty, které jim dávají jistá vodítka pro jejich rozhodování. Měli bychom však rozlišovat tři úrovně obecnosti (Mareš, 2013): (1) etické *principy*, které vyjadřují základní etická stanoviska formulovaná v etickém kodexu a jsou východiskem pro nižší úrovně, ale nejsou vymahatelné (např. respektování osobních práv a důstojnosti člověka, beneficence, tj. dbání prospěchu klienta, zodpovědnost, spravedlnost atd.); (2) etické *standardy*, které specifikují profesionálně správné jednání; jsou závazné, vymahatelné a v případě jejich nedodržení bývají profesní komunitou sankcionovány (nepřekračování kompetencí psychologa, zajištění soukromí a důvěrnost informací, odborně správná psychodiagnostická činnost, vedení dokumentace atd.); (3) etická *doporučení*<sup>3</sup> (*ethical guidelines*), která shrnují odborné rady, návody, doporučení, jak postupovat, jak se správně rozhodovat a k jakým důsledkům může rozhodnutí vést.

Právě popsané oficiální dokumenty jsou ovšem jen rámcovým vodítkem. Je třeba, aby jejich obsah byl správně interpretován a v praxi korektně aplikován. Naše přehledová studie se soustředila na jediný tematický okruh, totiž na etická dilemata, jež vyplývají ze sociálních tlaků na školní psychology, aby „přihlédli“ k zájmům školy, učitelů, rodičů, vlivných osob v dané komunitě, nikoli k zájmům žáka, k jeho dobru. Jinak řečeno, aby se zachovali neeticky, což může u řady z nich vyvolat morální distres, ať už těmto tlakům vyhoví, nebo se jim vzepřou.

Je třeba zdůraznit, že ve školní psychologii se termín *morální distres* – na rozdíl od výzkumů ve zdravotnictví – prakticky nepoužívá. Toto téma je u školních psychologů obvykle chápáno ve spojení se specifickou složkou jejich pracovního stresu (*occupational stress, work-related stress*), kterou jsou eticky náročné situace spojené s řešením etických dilemat. Bývají vyvolány sociálními a administrativními tlaky na psychologa, aby jednal neeticky (*social and administrative pressures to act unethically*).

<sup>3</sup> Viz např. CPA (2007): *Professional Practice Guidelines for School Psychologists in Canada*.

Ve vyspělých zemích (zejména v USA) se zmíněný problém stává naléhavým pro svou frekvencovanost i pro své převážně negativní důsledky. Vždyť nerozpoznaný a neřešený morální distres může mít trvalé dopady na člověka, ať už se jedná o oblast somatickou, emoční či spirituální. Jak píše Austinová a kol. (2005b, s. 199), profesionálové, jakými jsou školní psychologové, mohou zažívat pocit vyhoření či mohou zvažovat odchod z dané školy nebo z profese vůbec.

Z celého dosavadního výkladu v naší studii by se mohlo zdát, že morální distres je vždy jenom škodlivý jev. Není tomu tak. Dokonce jsme oprávněni (podle Corley, 2002) v některých případech mluvit i o *pozitivním efektu* morálního distresu. Podle Hardingové (1980) už samo vyprávění jedince o zažitém morálním distresu svědčí o tom, že tomuto jedinci není lhostejné, jaké morální klima na jeho pracovišti převládá. Jedinec dává najevo své vysoce morální hodnoty a snahu poskytnout svým klientům co nejlepší služby, bojuje za zlepšení dosavadního neutěšeného stavu. Může posloužit svým kolegům jako pozitivní vzor. Exaktní výzkumy těchto pozitivních jevů nás ovšem teprve čekají.

V naší studii jsme podali přehled dosavadních výzkumů o administrativních a sociálních tlacích na psychologa, aby se zachoval neeticky, a uvedli jsme diagnostické možnosti, které se nabízejí. Ve srovnání s výzkumem ve zdravotnické sféře má ovšem školní psychologie co dohánět zejména při studiu morálního distresu *samotného*. Zatím se zaměřuje spíše na situační kontext distresu, jakož i na mediátory a moderátory, které ho ovlivňují, nikoli na samotný distres. Kromě diagnostických problémů jsme se při výkladu věnovali také možné prevenci a intervenčním postupům. Kudy se má odborná práce vydat dál?

V úvodu celé studie jsme konstatovali, že česká školní psychologie věnovala značnou pozornost tématu identity školního psychologa (např. Štech, 1998; Bartošová, 2011; Ušáková, 2013), tedy otázce, kdo je školní psycholog a jaké role ve škole může plnit. Úplně stranou pozornosti zůstala druhá, možná důležitější otázka, která trápí školní psychology v zahraničí už desítky let: Kdo je *klientem* školního psychologa? Výborný přehled hledání odpovědi na tuto otázku podala nedávno Fisherová (2014). Ukázala, že už v roce 1955 se ptal Cutts: „Je klientem žák jako jednotlivec nebo škola jako organizace?“ V roce 1996 probíhající debatu ještě zkomplikovali White a Loos, když upozornili, že může existovat i kategorie „skrytý klient“ (*hidden client*). Fisherová nakonec

dospěla k jednoduché odpovědi. Otázka je postavena chybně. Měl by v ní být plurál, protože klientů bývá obvykle více než jeden.<sup>4</sup> Odtud ovšem plyne, že pokud školní psycholog poskytuje služby více skupinám klientů, ocitá se logicky v situacích, kdy se loajalita k jednomu a obhajování jeho zájmů dostává do etického konfliktu s loajalitou k druhému klientovi či druhým klientům a hájením jejich zájmu; viz např. McNamarová a Jacobová (2008) nebo úvod etického kodexu NASP (2010). Některé z těchto etických konfliktů bývají velmi intenzivní, např. zájem dítěte versus přání rodičů versus představa školy; tlak vedení školy na neetické jednání psychologa versus jeho snaha dodržet etický kodex.

Pokud psychologové takovým tlakům neodolají, zpravidla se potom trápí. Ocitají se totiž na šikmé ploše či na „kluzkém svahu“. Pro svá neetická řešení hledají dodatečně ospravedlnění. Zde jsou některé příklady (cit. podle Honzák, 2011, s. 67–68):

- Když to vedoucí [...] chce, tak to nemůže být neetické.
- Pokud to etický kodex nezakazuje, tak to nemůže být neetické.
- Neporušuji přece zákon, tak to nemůže být neetické.
- Pokud to dělají také ostatní, tak to nemůže být neetické.
- Pokud nemám v úmyslu někoho poškodit, tak to není neetické.
- Dokud někdo všeobecně uznávaný jasně neprokáže, že by to mohlo někoho poškodit, nemůže to být neetické.
- Není to neetické, pokud mohu s čistým svědomím říci: Co jiného jsem mohl dělat?! Každý na mém místě by udělal totéž. Byl jsem mezi dvěma mlýnskými kameny. Dělal jsem to i dřív a bylo to v pořádku. Jsem jenom člověk!

Honzák doplňuje zahraniční zkušenosti vlastním, pro náš případ varujícím pseudoargumentem: „Za neetické není možné považovat jednání, které proběhlo pod stresem. Každý soudný člověk přece ví, jak stres ovlivní každé rozhodnutí, za které pak člověk nemůže nést plnou zodpovědnost.“ (Honzák, 2011, s. 68). Je to jasný příklad „etického alibismu“.

Co tedy máme dělat, abychom těmto nepříznivým jevům předcházeli, nebo alespoň jejich výskyt snižovali? Cesty jsou přinejmenším tyto: zlepšit

<sup>4</sup> Dodáváme sami několik příkladů: žák, žáci, třídy, rodiče, učitel, učitelé, vedení školy.

pregraduální přípravu psychologů nejen důkladnějším vysvětlováním obsahu etických kodexů, ale i diskutováním se studenty o etických dilematech, která je čekají, a hledáním vhodných strategií, jak na ně reagovat. Vždyť platí to, co připomíná H. Junová (2011, s. 315): „Eticky se nezačneme chovat jen díky tomu, že se naučíme Etický kodex.“

Bude třeba vydat sbírku případových studií, v níž by byly popsány a rozebrány typické situace, do nichž se začínající i zkušení psychologové dostávají, a kde by byly doporučeny účinné strategie řešení. Je potřebné rozběhnout empirický výzkum morálních dilemat školních psychologů a výsledky výzkumů publikovat. Až doposud jde v naprosté většině o jednorázové, tj. transverzální výzkumy. Jediná longitudinální studie, kterou jsme našli, je portugalská a její autorka Almeidová (2013) v ní sledovala psychology v praxi s odstupem deseti let.

Bude potřebné téma morálních dilemat zařadit do programu odborných konferencí i do dalšího vzdělávání psychologů. Neméně důležité je zajistit školním psychologům, aby eticky náročné problémy mohli konzultovat s metodiky, supervizory a specialisty, včetně právníků. Je čas inovovat etický kodex českých školních psychologů, aby odpovídal současnému stavu poznání i novým výzvám, jak se to dělá ve vyspělých zemích.

To vše, co jsme právě uvedli, je v zájmu našich žáků, jejich rodičů, učitelů, lepšího fungování psychologických služeb na školách i v zájmu samotných školních psychologů.

## Literatura

- Almeida, H. (2013). A longitudinal study about stress, burnout and coping. *International Journal of Human Resource Studies*, 3(2), 109–125.
- Armistead, L., Williams, B. B., & Jacob, S. (2011). *Professional ethics for school psychologists: A problem-solving model casebook*. Bethesda: National Association of School Psychologists.
- Augustinová, K. (2015). *Začínající školní psycholog – kvalitativní výzkum procesu jeho pracovního začlenění* (Diplomová práce). Olomouc: Filozofická fakulta UP.
- Austin, W., Lerner, G., Goldberg, L., Bergum, V., & Johnson, M. S. (2005a). Moral distress in healthcare practice: The situation of nurses. *HealthCare Ethics Committee Forum*, 17(1), 33–48.
- Austin, W., Rankel, M., Kagan, L., Bergum, V., & Lerner, G. (2005b). To stay or to go, to speak or stay silent, to act or not to act: Moral distress as experienced by psychologists. *Ethics & Behavior*, 15(3), 197–212.

- Bartošová, M. (2011). *Profesní identita školního psychologa* (Diplomová práce). Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze.
- Basel, K. (1990). *Ethical dilemmas confronting school psychologists. Student work. Paper 320*. Omaha: University of Nebraska. Dostupné z <http://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1326&context=studentwork>
- Benatar, S. R., & Singer, P. A. (2000). A new look at international research ethics. *British Medical Journal*, 321(7264), 824–826.
- Bennett, P. (2008). *An investigation into educational psychologists' views of and experiences in ethical decision-making* (Disertační práce). Sheffield: University of Sheffield.
- Boccio, D. E. (2015). *Preventing and resisting administrative pressure to practice unethically*. Dostupné z <https://www.nasponline.org/standards-and-certification/professional-ethics>
- Boccio, D. E., Weisz, G., & Lefkowitz, R. (2016). Administrative pressure to practice unethically and burnout within the profession of school psychology. *Journal of Applied School Psychology*, 32(4), 313–328.
- Bracher, D., & Hingley, P. (2002). Ethical maturity and organisational health: Some implications for educational psychology services. *Educational & Child Psychology*, 19(1), 81–96.
- Braun, R., Marková, D., & Nováčková, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál.
- Clement, D. B., Zartler, A. S., & Mulick, J. A. (1983). Ethical considerations for school psychologists in planning for special needs children. *School Psychology Review*, 12(4), 452–456.
- Colnerud, G. (1995). *Etik och praktik i läraryrket. En empirisk studie av lärarens yrkesetiska konflikter i skolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Corley, M. (2002). Nurse moral distress: A proposed theory and research agenda. *Nursing Ethics*, 9(6), 636–650.
- CPA. (2007). *Professional practice guidelines for school psychologists in Canada*. Ontario: Canadian Psychological Association.
- Crosson, J. P. (2015). *Moderating effect of psychological hardiness on the relationship between occupational stress and self-efficacy among Georgia school psychologists* (Disertační práce). Minneapolis: Walden University.
- Cruz, J. F., & Melo, B. M. (1996). *Stress e "burnout" nos psicólogos: Desenvolvimento e características psicométricas de instrumentos de avaliação*. Relatório de investigação não publicado. Braga: Universidade do Minho.
- Cutts, N. E. (Ed). (1955). *School psychologists at mid-century*. Washington: American Psychological Association.
- Dailor, A. N., & Jacob, S. (2011). Ethically challenging situations reported by school psychologists: Implications for training. *Psychology in the Schools*, 48(6), 619–631.
- De Veer, A. J., Francke, A. L., Struijs, A., & Willems, D. L. (2013). Determinants of moral distress in daily nursing practice: A cross sectional correlational questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 50(1), 100–108.
- Epstein, E. G., & Hamric, A. B. (2009). Moral distress, moral residue, and the crescendo effect. *Journal of Clinical Ethics*, 20(4), 330–342.
- Fisher, M. A. (2014). Why „Who is the client?” is the wrong ethical question. *Journal of Applied School Psychology*, 30(3), 183–208.
- Flagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327–359.

- Fly, B. J., van Bark, W. P., Weinman, L., Kitchener, K. S., & Lang, P. R. (1997). Ethical transgressions of psychology graduate students: Critical incidents with implications for training. *Professional Psychology: Research and Practice, 28*(5), 492–495.
- Gersch, I., & Teuma, A. (2005). Are educational psychologists stressed? A pilot study of educational psychologists' perceptions. *Educational Psychology in Practice, 21*(3), 219–233.
- Hamric, A., Borchers, C., & Epstein, E. (2012). Development and testing of an instrument to measure moral distress in healthcare professionals. *American Journal of Bioethics Primary Research, 3*(2), 1–9.
- Harding, S. (1980). Value laden technologies and the politics of nursing. In S. J. Sprecker & S. Gadow (Eds.), *Nursing: Images and ideals* (s. 49–75). New York: Springer Publishing.
- Helton, G., & Ray, B. (2005). Strategies school practitioners report they would use to resist pressures to practice unethically. *Journal of Applied School Psychology, 22*(1), 43–65.
- Helton, G., & Ray, B. (2009). Administrative pressures to practice unethically: Research and suggested strategies. *Ethical Human Psychology and Psychiatry, 11*(2), 112–119.
- Helton, G., Ray, B., & Biderman, M. (2000). Responses of school psychologists and special education teachers to administrative pressures to practice unethically: A national survey. *Special Services in the Schools, 16*(1/2), 111–134.
- Hildebrand, D., Saklofske, D. H., Von Baeyer, C. L., & Yackulic, R. A. (1995). Ethical decision-making in professional consultative practice: A school psychology perspective. *McGill Journal of Education, 30*(3), 239–256.
- Honzák, R. (2011). Některé základní otázky psychologické etiky. In P. Weiss (Eds.), *Etické otázky v psychologii* (s. 53–73). Praha: Portál.
- Huhtala, M., & Feldt, T. (2016). The path from ethical organisational culture to employee commitment: Mediating roles of value congruence and work engagement. *Scandinavian Journal of Work and Organizational Psychology, 1*(1), 3.
- Hvozdík, J. (1986). *Základy školskej psychológie*. Bratislava: SPN.
- Chevalier, N. E., & Lyon, M. A. (1993, April). *A survey of ethical decision-making among practicing school psychologists*. Příspěvek prezentovaný na Annual Convention of the National Association of School Psychologists, Washington, USA.
- Jacob-Timm, S. (1999). Ethically challenging situations encountered by school psychologists. *Psychology in the Schools, 36*(3), 205–217.
- Jameton, A. (1984). *Nursing practice: The ethical issues*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Jameton, A. (1993). Dilemmas of moral distress: Moral responsibility and nursing practice. *AWHONN's Clinical Issues in Perinatal and Women's Health Nursing, 4*(4), 542–551.
- Jameton, A. (2013). A reflection on moral distress in nursing together with a current application of the concept. *Journal of Bioethical Inquiry, 10*(3), 297–308.
- Jann, R. (1991). Research indicates employers pressure members to act unethically. *NASP Communique, 20*(4), 11–12.
- Jann, R., Hyman, I., & Reinhardt, J. (1992). *The consequences of supervisory pressure to act unethically: A national survey*. Příspěvek prezentovaný na National Association of School Psychologists Convention, Nashville, USA.
- Junová, H. (2011). Kultivace etiky psychologické práce – úkol pro mezinárodní spolupráci i pro české psychology. In P. Weiss (Ed.), *Etické otázky v psychologii* (s. 301–316). Praha: Portál.



- Kavenská, V., Smékalová, E., & Šmahaj, J. (2011). Výzkum v oblasti školní psychologie v ČR. *E-psychologie*, 5(4), 55–67. Dostupné z <http://e-psycholog.eu/pdf/kavenska-et al.pdf>
- Keřt, R. (2014). *Kritická místa profese školních psychologů* (Diplomová práce). Olomouc: Filozofická fakulta UP.
- Koocher, G. P., & Keith-Spiegel, P. (2008). *Ethics in psychology and the mental health professions: Standards and cases*. New York: Oxford University Press.
- Lasser, J., & Klose, L. M. (2007). School psychologists' ethical decision making: Implications from selected social psychological phenomena. *School Psychology Review*, 36(3), 484–500.
- Lazarová, B. (2008). Školní psychologie v České republice po roce 1989. *Československá psychologie*, 5(52), 480–492.
- Lindén, E., & Rådeström, J. (2008). *Ethical dilemmas among psychologists in Sweden and South Africa*. Linköpin: Linköping University. Dostupné z <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:117336/FULLTEXT01.pdf>
- Mahoney, E. B., & Morris, R. J. (2012). Practicing school psychology while impaired: Ethical, professional, and legal issues. *Journal of Applied School Psychology*, 28(4), 338–353.
- Majdyšová, M. (2011). *Pozice školního psychologa ve vztahových rámcích školy: z pohledu školního psychologa a učitele* (Diplomová práce). Brno: Filozofická fakulta MU.
- Mareš, J. (2013, srpen). *Etické aspekty diagnostické a intervenční práce školního psychologa*. Referát na konferenci Diagnostika a intervenční postupy ve školní psychologii. Zlín.
- Mareš, J. (2016a). Moral distress: Terminology, theories and models. *Kontakt*, 18(3), 137–144.
- Mareš, J. (2016b). Školní psycholog jako výzkumník: zamyšlení nad možnostmi. *Pedagogická orientace*, 26(1), 5–23.
- Klose, L. M., Lasser, J., & Reardon, R. F. (2012). Effects of social psychological phenomena on school psychologists' ethical decision-making: A preliminary empirical analysis. *Educational Psychology in Practice*, 28(4), 411–424.
- McNamara, K., & Jacob, S. (2008). *Making ethical decisions in challenging situations*. Bethesda: National Association of School Psychologists. Dostupné z [https://www.google.cz/?gws\\_rd=ssl#q=making+ethical+decisions+in+challenging+situations](https://www.google.cz/?gws_rd=ssl#q=making+ethical+decisions+in+challenging+situations)
- Mendes, S. A., Nascimento, I. M., Abreu-Lima, I. M., & Almeida, L. S. (2016). A study of the ethical dilemmas experienced by school psychologists in Portugal. *Ethics & Behaviour*, 26(5), 1–20.
- Metodický list k poskytování poradenských služeb na školách a školských zařízeních č.j. 13 409/98-24. (1998). *Věstník MŠMT*, 54(5), 13–19.
- Monahan, L. W. (2012). *An analysis of the self-reported ethical competencies of school psychologists across the continuum of professional development* (Disertační práce). Philadelphia: Philadelphia College of Osteopathic Medicine, Department of Psychology.
- NASP (2010). *Principles for professional ethics*. Dostupné z <https://www.nasponline.org/standards-and-certification/professional-ethics>
- Nathaniel, A. (2002). Moral distress among nurses. *Ethics and human rights issue update 2002 spring*, 1(3), 3–8.
- Oakland, T., & Brue, A. W. (1996). Mezinárodní perspektivy školní psychologie. *Pedagogika*, 46(5), 24–31.
- Oakland, T., Goldmanová, S., & Bischoff, H. (1994). Etické normy práce školního psychologa. *Učitel'ské noviny*, 102(27), 17–18.

- O'Connor, M. F. (2001). On the etiology and effective management of professional distress and impairment among psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 32(4), 345–350.
- Ohera, F. (1934). *Funkce školního psychologa*. Znojmo: Jahoda.
- Pettifor, J. L., & Sawchuk, T. R. (2006). Psychologists' perceptions of ethically troubling incidents across international borders. *International Journal of Psychology*, 41(3), 216–225.
- Pope, K. S., & Vetter, V. A. (1992). Ethical dilemmas encountered by members of the American Psychological Association. *American Psychologist*, 47(3), 397–411.
- Smitková, H. (2011). Etická dilemata v psychoterapii a psychologickém poradenství. In P. Weiss (Ed.), *Etické otázky v psychologii* (s. 221–228). Praha: Portál.
- Stejskal, C. (1930). *O školního psychologa*. Praha: Grégr a syn.
- Soldán, J. (2012). *Autobiografická zkušenost konstruování profesní identity školního psychologa v kontextu vztahového rámce školy* (Diplomová práce). Brno: Fakulta sociálních studií MU.
- Svoboda, M., & Klimusová, H. (2011). Etické aspekty psychodiagnostické činnosti. In P. Weiss (Ed.), *Etické otázky v psychologii* (s. 163–196). Praha: Portál.
- Štech, S. (1998). Profesní identita školního psychologa. *Pedagogika*, 48(3), 257–264.
- Štech, S. (2001). Sonda do profese školního psychologa v ČR. *Pedagogika*, 51(1), 47–55.
- Štech, S., & Zapletalová, J. (2013). *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál.
- Tirri, K. (1999). Teachers' perceptions of moral dilemmas at school. *Journal of Moral Education*, 28(1), 31–47.
- Tryon, G. S. (2001). School psychology students' beliefs about their preparation and concern with ethical issues. *Ethics & Behavior*, 11(4), 375–394.
- Ušáková, V. (2013). *Proměny profilu profesní identity školního psychologa za posledních deset let* (Diplomová práce). Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Voňková, H., Papajoanu, O., & Bendl, S. (2016). Aplikace metody ukotvujících vinět v pedagogickém výzkumu: přehled literatury a metodologická doporučení. *Pedagogická orientace*, 26(3), 537–559.
- Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (v aktuálním znění z r. 2016). Praha: MŠMT.
- Webster, G., & Baylis, F. (2000). Moral residue. In S. B. Rubin & L. Zoloth (Eds.), *Margin of error: The ethics of mistakes in the practice of medicine* (s. 217–232). Hagerstown: University Publishing Group.
- Weiss, P. (2011). *Etické otázky v psychologii*. Praha: Portál.
- White, L. J., & Loos, V. E. (1996). The hidden client in school consultation: Working from a narrative perspective. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 7(2), 161–177.
- Wise, P. S. (1985). School psychologists' rankings of stressful events. *Journal of School Psychology*, 23(1), 31–41.
- Wise, E. H., Hersh, M. A., & Gibson, C. M. (2012). Ethics, self-care and well-being for psychologists: Reenvisioning the stress-distress continuum. *Professional Psychology Research and Practice*, 43(5), 487–494.
- Zákon č. 561/2004 S. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). (2004). Dostupné z <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
- Zapletalová, J. (2001). Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese. *Pedagogika*, 51(5), 37–46.

## Autor

Prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc., Lékařská fakulta Univerzity Karlovy, Šimkova 870,  
500 03 Hradec Králové, e-mail: mares@lfhk.cuni.cz

## School psychologists' moral distress

**Abstract:** The review summarizes current Czech and international research findings on what a school psychologist experiences in a relationship network of a school and how they react to situations in which they are subject to social pressure by the management, the teachers or the external cooperating bodies. A school psychologist can sometimes be pressured to agree with decisions concerning pupils, colleagues, parents and the school "for the greater good", even though such decisions might be ethically disputable. The review is divided into five parts. The first one presents experts' opinions and research findings concerning ethical issues encountered by school psychologists in the Czech Republic. The second part focuses on research findings about ethical issues and dilemmas of school psychologists in the USA, Canada and selected European countries. The third part deals with the central concept of this paper, i.e. moral distress. The fourth part describes the qualitative, quantitative, and mixed diagnostic approaches to investigating ethically charged situations and the specific characteristics of school psychologists who have to deal with them. The fifth part summarizes the recommendations on how to prevent moral distress of school psychologists and on how to mitigate its negative effects.

**Keywords:** school psychologist, ethical codes, administrative pressures, social pressures, ethics dilemmas, moral distress, assessment, intervention, prevention

Tabulka 1

*Dotazníky zjišťující etické problémy školních psychologů (řazeny podle doby vzniku)*

Název a autor	Počet položek	Způsob odpovídání	Obsahová struktura	Reliabilita	Komentář
School Psychologists and Stress Inventory: Wiseová (1985)	35	devítistupňová škála	1. interpersonální konflikty; 2. vysoké riziko pro sebe i pro druhé; 3. překážky při výkonu profese; 4. veřejné vystupování; 5. time management; 6. obtíže při cestování; 7. profesionální obohacování; 8. neuspokojivé přijetí v profesi; 9. právní problémy.	Není uvedeno	Ověřen u 535 školních psychologů.
Ethics Questionnaire: Basel (1990)	35	etické dilema se posuzuje ze dvou hledisek: 1. zda takové dilema v posledních dvou letech sám zažil (ano/ne); 2. nakolik se cítí připraven předchozím vzděláním na řešení tohoto dilematu (odpovídá pomocí pětistupňové škály)	Jádrem dotazníku je 25 etických dilemat, která vycházejí z etických kodexů APA a NASP.	Cronbachovo alfa 0,89–0,90	Ověřen u 102 školních psychologů.

Tabulka 1 (pokračování)

		Není uvedeno	Ověřen
Survey of Ethical Decision-Making among School Psychologists: Chevalierová a Lyon (1993)	Dotazník nabízí 7 ukotvujících vinět <sup>1</sup> v podobě etických rozhodovacích situací: 1. spolupracovník školního psychologa zažívá velmi těžké rozvodové řízení a přichází se poradit; 2. práce s matkou, jejíž dcera má závažnou poruchu chování a ruší průběh výuky; 3. psychologova práce s dítětem přistěhovalců a s jeho rodinou – vstupují do odlišné kultury a ještě neovládají jazyk majority; 4. psychologova práce s adolescentem, který je ve škole velmi problémovým elementem; 5. rozhodování psychologa, zda poskytnout řediteli na jeho žádost důvěrné údaje o žákovi; 6. dilema, jak postupovat v případech množících se žákovských pokusů o sebevraždu; 7. dilema, jak postupovat v případě, kdy se psycholog dozví, že třináctiletá žákyně měla pohlavní styk se svým čtrnáctiletým kamarádem.		Ověřen u 76 školních psychologů.
21	V první části jde o volbu jedné z pěti nabízených alternativ. Ve druhé části posouzení každé situace z hlediska četnosti výskytu situace, její závažnosti a míry subjektivní jistoty při rozhodování.		
46	šestistupňová škála		
Questinário de Stress nos Profissionais de Psicologia: Cruz a Melová (1996)	1. nedostatek supervize a příležitosti postupovat tvořivě; 2. pracovní přetížení; 3. nedostatečné ocenění; 4. strach z veřejného vystupování; 5. nedostatek sociální opory; 6. interpersonální problémy a konflikty; 7. etické pochybnosti a etické profesionální problémy; 8. nedostatek uznání; 9. nejistota a profesionální nestabilita; 10. přetížení z odpovědnosti.	Cronbachovo alfa 0,79–0,88	Ověřen u 194 klinických psychologů, 143 školních psychologů, 57 sociálních psychologů a psychologů a práce.

<sup>1</sup> Vysvětlení techniky ukotvujících vinět najdou čeští zájemci např. v práci Voňkové, Papajoanu a Bendla (2016).

Tabulka 1 (pokračování)

Ethical Issues Questionnaire: Tryonová (2001)	22	2. část: pětistupňová škála	Část: deskriptivní údaje o respondentovi část: 12 eticky závažných rozhodovacích problémů; respondent posuzuje dva aspekty: nakolik se cítí připraven k řešení daného problému; nakolik má obavy, strach z dané situace.	Cronbachovo alfa 0,89 pro každý ze dvou aspektů	Ověřeno u 233 studentů doktor- ského studia školní psychologie.
Stress Questionnaire: Gerschová a Teumová (2005)	31	pětistupňová škála	Faktory, které mohou vyvolávat pracovní stres. Faktory, které mohou redukovat pracovní stres.	Není uvedeno	Ověřeno u 26 školních psychologů.
Ethical Competencies of Pre-Service and Practicing School Psychologists: Monahonová (2012)	31	2. část: výběr ze čtyř možností 3. část: čtyřstupňová škála	Část: předchozí výcvik v etice; Část: znalost etických principů; Část: etické rozhodování (8 eticky složitých případů); Část: deskriptivní údaje o respondentovi.	Není uvedeno	Ověřeno u 400 osob, z toho bylo 218 školních psychologů v praxi a 182 studentů psychologie.
IMPAIR Scale – Instrument for Monitoring Psychologists' Awareness of Impaired Responding: Mahoney a Morris (2012)	11	pětistupňová škála	Část A se týká dopadu na klienty, část B se týká dopadu na výkon profese psychologa.	Není uvedeno	Zatím nebyl důkladněji ověřen.

Tabulka 1 (pokračování)

Impact of social psychological phenomena on the ethical decision-making: Lasser, McGarryová-Křosová (2007); McGarryová-Křosová et al. (2012)	23	pětistupňová a deseti-stupňová škála	Dotazník nabízí 6 ukotvujících vinět: 1. „noha mezi dveřmi“; 2. nebezpečný posun osobního názoru; 3. konformita se skupinou; 4. vliv autority na poslušnost; 5. strach z následků; 6. skupinové tlaky.	Cronbachovo alfa 0,30 (!) až 0,65	Ověřen u 106 školních psychologů.
Ethical culture [of school]: Huhtalaová a Feldt (2016)	32	šestistupňová škála	1. jasnost pravidel; 2. shoda mezi supervizory; 3. shoda mezi managementem; 4. proveditelnost činností; 5. podpora a pomoc zaměstnancům; 6. transparentnost; 7. možnost o problémech diskutovat; 8. sankcionování.	Cronbachovo alfa 0,75–0,92	Ověřen u 270 školních psychologů.

# Swedish School Development and Inclusive Learning Environments: A Single Case Study

Malin Öhman

Motala municipality, Sweden

Received 24<sup>th</sup> February 2017 / final version received 2<sup>nd</sup> May 2017 / accepted 3<sup>rd</sup> May 2017

**Abstract:** The aim of the study was to explore teachers' and school support team's experiences and description of their own, and their own school's process towards developing more inclusive learning environments. The results of the study reveal that the school has undergone significant development. Teachers report that there has been a change of language usage and value. They also describe how they have moved from ideology to change of practice in the classroom. At the same time, the picture that emerges is that of an uneven spreading effect between different teacher teams, and even more so between the school support team and the rest of the school. The school support team expressed an ambition to work with health promotion and prevention programs. However, the long-term tradition in which the work often is characterized by an individual focus based on the shortcomings of particular students seems hard to change.

**Keywords:** inclusion, school development, school support teams

Preceding the more thorough presentation of the case study is an introduction providing a brief description of Swedish school development towards more inclusive learning environments. This introduction will also describe the regulatory body of the Swedish school system and School support teams (the counselling system).

Since the Second World War, education acts and other regulatory documents have established that the Swedish school system is for everybody. Within this process there has also been a change of language. In the 1960s, voices were raised claiming that children with different types of learning difficulties should not be educated in separate settings. This initiated a process of integrating more pupils into regular educational settings. However, this was done without much change in the learning environment by simply providing a physical setting, not an available education for these pupils. The lack of adjustments diluted the concept of integration and caused a language shift from using the



concept of *integration* to introducing the *inclusion* instead. Inclusion focused on changing the learning environment instead of changing the pupil in order for her or him to fit in. During the *Ifous R&D program*, described below, the participants adopted the notion of *inclusive learning environment* instead of inclusion in order to focus even more on the environment to provide educational settings that fit all pupils. In the last years, The National Agency for Special Needs Education and Schools has presented a working model for schools to explore to what extent all students have access to the education providing the most recent concept *accessible education*. Schools can explore to what extent they provide a social, pedagogical and physical environment that is accessible for all their pupils. However, the long tradition of schools' sorting task is a heavy heritage that presents views that are hard to change. Nevertheless, many teachers and schools have undertaken the challenge. They are working in a systematic way to change the view that the pupil is the problem, and that pupils with troublesome learning should be taught somewhere else. They organize the education in different ways to create good inclusive learning environments for all (Öhman & Schad, in press).

In 2010, the Swedish government passed a new *Education Act*, which came into effect as of 2011. The *Education Act – For knowledge, choice and security* – entails major reforms encompassing all levels from preschool to adult education, reflecting the current division of responsibilities between central and local government (*Den nya skollagen* – Ds 2009:25; *Swedish Code of Statutes* – SFS 2010:800; *Se, tolka och agera* – SOU 2010:95). The legislation has undergone a comprehensive review aimed at drawing up a new and modern law that reflects the conditions in the school sector as well as the management by objectives approach in school governance. The *Education Act* (SFS 2010:800) states that access to equivalent education for all is the basic principle guiding Swedish education from childcare to young adulthood. Therefore, pupils in need of special support are not to be treated in a differential manner. A student at risk of not achieving the minimum proficiency requirements or experiencing other difficulties in their school situation, may, however, be in need of special support. The underlying premise is that students in need of special support should get the support they need in the regular class setting. Special education support is, therefore, to be integrated as much as possible into the framework of regular education (SFS 2010:800).

## **1 The counselling system – school support teams**

The *Education Act* (SFS 2010:800) states that all students should have access to school support teams consisting of a school psychologist, special education support, a school social worker, a school nurse, and a school doctor. However, the *Education Act* does not define what “access to” means, i.e. how many schools or pupils a school nurse or a school psychologist should serve. Neither does the act indicate how to organize the School support teams.

Some municipalities and schools have a central organization and some have all the professions employed at the school level, under the head teacher. In some organizations some of the professions, usually the school nurse and the school social worker are employed by the head teacher and the rest at a more central level. Other differences regard the physical placement where some have their offices at a school and some in a central setting. This lack of guidelines makes the statutory “access to” most unequal between different schools and municipalities over the country.

As stated in the *Education Act* (SFS 2010:800) the Student Health Services have a central role in creating good learning environments. The main task for the team is to work with health promotion and prevention to support pupil’s development towards the educational goals. The Student Health Services have a particular responsibility for helping to remove barriers to learning and development and to support all pupils in achieving their educational goals. The Student Health Services are also involved in, for example, the development and implementation of equal and fair treatment programs, education regarding tobacco, alcohol and other drugs, and other lifestyle-related issues. The Student Health Services also have a specific responsibility for guaranteeing that schools maintain good and safe conditions for students throughout the school day. In order to achieve this, a high degree of collaboration between the student health personnel, the teaching staff and the head teacher in a particular school is necessary (Öhman & Schad, in press).

The psychologist’s role in the student health services-team should be to assist the school with psychological expertise and psychological interventions. A school psychologist is therefore considered to be an important specialist supporting students to achieve set educational, developmental, and health goals. The school psychologist is a licensed psychologist with a five-year college education followed by a traineeship year (PTP, practical education

for psychologists). The training is a comprehensive education that provides a good basis for practising as a school psychologist. School psychology in Sweden is in the midst of a paradigm shift. The shift means a changed focus from individual assessment to focusing on supporting teachers to provide learning environments that promote health. The change is due to the altered circumstances within the educational system, the country's major educational reforms with a strong focus on health promotion and prevention. The establishment of the Student Health Services is thought to directly affect school psychological services (Schad, 2014; Öhman & Schad, in press).

In recent years, the correlation between school results and future mental and physical health in the population has been shown to be of great importance. For the population at large, the single most important preventive measure is to ensure accessible education for all pupils, enabling all pupils to reach the proficiency requirements (Gustafsson et al., 2010). Sweden is in several aspects a country that has come far in this regard, but still faces quite a few challenges.

*The Swedish Schools Inspectorate* together with *The National Agency for Special Needs Education and Schools* and the *National Agency for Education* (2011) has recently presented a study in which they investigated 15 schools. The study concludes that in four of the 15 schools, pupils get adequate adjustments in education in order to help them reach the minimum requirements. 10 out of 15 schools do not take enough thorough assessments in order to pinpoint the right adjustments. The schools that meet the requirements of adjustments and special support cooperate with the school support teams. The competence in the team is used at an early stage in order to help create inclusive learning environments and to support the pupils to meet the requirements of the education system (Skolans arbete med extra anpassningar, 2016; The Swedish Agency of Education, 2003). In the report from The Swedish Agency of Education (2003), it also emerged that second-generation immigrants constitute the largest proportion of pupils in need of more support than they receive (Öhman & Schad, in press).

## 2 Case study: Inclusive learning environments

### 2.1 Background

*Ifous* (Innovation, Research and Development in Schools and Pre-schools) is a Swedish independent, non-profit research institute. In 2012, *Ifous* initiated a large-scale, longitudinal R&D program on inclusive learning environments in schools. The program involved 12 municipalities and 31 schools in Sweden.<sup>1</sup> Several researchers followed the program. This single case study (Öhman, 2016) is a part of the larger research and development endeavour. The purpose of the R&D program was to promote the development of inclusive learning environments, increase knowledge at both the school and the management level as well as contribute to the strengthening of the collective knowledge of inclusive learning environments. One goal was to track the participating municipalities' progress towards more inclusive learning environments and changing practice to meet all students' needs. The research examined development at all levels (students' experience of participation, teachers changing practice in the classroom, as well as the development of the different management and project groups: administrative managers, coordinators, directors and school team). The areas of research have focused on charting the field of development of inclusive learning environments as well as generating theory and spreading knowledge (Tetler et al., 2015). Overall, the results from this three-year research program show that in many schools there has been a positive development resulting in more inclusive learning environments (Tetler et al., 2015). The main conclusion is that there is no model to follow. In order to succeed, each school must undergo the process, explore the concept and the meaning of inclusive learning environments for that particular school. Each school's development must be based on the school's position and its conditions and that is where the work must proceed from.

Success factors for the schools to create more inclusive learning environments appear to be the long-term nature of the program and anchorage throughout the municipality, from administrative management and down to the individual teachers in the classrooms. Even the common cognitive frame of reference and values which emerged are emphasized as important parts (Tetler et al., 2015). According to Tetler et al. (2015), the administrative

---

<sup>1</sup> [www.ifous.se](http://www.ifous.se)

management raises the importance of teachers' will and commitment, that development cannot take place with a top-down framework, but is built from the bottom up and with the help of and inspiration from other schools and departments. Andersson et al. (2015) provide several examples showing that there has been school development. Even from the start, several teachers had an ideological conviction to reduce exclusion. With the Ifous program, teachers were able to go from ideology to practice and found ways to answer the "how-question". The language has changed as teachers increasingly problematize the learning environment instead of the students. An important factor in order to differentiate teaching methods more has been the collegiate learning. Teachers should not stand alone with difficulties, but gain support from colleagues and have forums to discuss difficult issues. As teachers developed a different understanding of their mission and changed their view on what is disturbing (the student or the environment), they describe that the students have received an increased tolerance to inequality and that job satisfaction amongst teachers has increased. The reports can be found on the Ifous' website.<sup>2</sup>

## *2.2 Aim of the case study and research questions*

The purpose of this single case study, as a part of the larger Ifous' research endeavor, was to illuminate one school's progress towards more inclusive learning environments. The research questions were: (1) How do teachers describe their own and their school's development process to promote inclusive learning environments? (2) How do the members of the student health service team describe their development process to promote inclusive learning environments? (3) How are the conditions and constraints of the work towards more inclusive learning environments described? (4) What support structures are presented as important to promote inclusive learning environments?

## *2.3 Method and implementation*

The case study was carried out at a larger school with pupils between the ages of 6 and 16 (with an after-school centre and approximately 680 pupils) and two head teachers. The school and the municipality participated in the Ifous national program on Inclusive learning environments. The data collection was

---

<sup>2</sup> <http://www.ifous.se/app/uploads/2013/02/201509-Ifous-2015-2-slutversion2förwebb.pdf>

made through semi-structured interview in focus groups, during the spring and autumn of 2014. The data collection includes three recorded focus group interviews. Two interviews with teachers and one with the school support team (SST). The selection of participants to the first interview was made by the two head teachers and consisted of first teachers and special education teachers representing all stages of the school. The school support team was represented by the head teachers, a special education teacher, a school nurse, a school psychologist, and a resource person. For all of the interviews, a query wizard was used. The three interviews were listened through a few times and then transcribed and analysed at the content level. The interviews yielded a total of 85 pages of printed text. The materials were categorized and thematised on the basis of the statements made in the text. Categorization has also provided space for interaction between data and theory.

At the start of the project, more schools were supposed to be included in the study. However, due to different external conditions only one school participated. The selection of the teachers for the interviews was made by the head teachers. These two factors limit the generalizability of the study. The process described is unique to the specific school and other schools who are working towards more inclusive learning environments have different prerequisites. This means that the described success factors and conditions of work are not immediately applicable to other schools. Those who wish to make a similar journey have to take into account the context in which they operate. The teachers who were interviewed are people who, even without this R&D project, take an active part in developing their teaching, to improve themselves and are interested in present research. The teachers' stories and description of developmental processes may therefore not be generalizable to all teachers. At the same time, the aim was to capture and describe the development process. From this perspective, it can be an advantage to investigate people who actively work with their own development. Furthermore, when taking considering the other schools in the R&D programme, they all show and describe similar processes as in this case study. This fact increases the possibility to generalize the results of the case study to other schools.

### 3 Findings

The results of this study reveal that there was a complex interaction between different factors affecting the school's efforts to develop more inclusive learning environments. It is possible, however, to separate certain aspects which appear to be more critical. It is partly the head teachers' leadership and partly the teachers' own drive, including peer learning in a variety of forms.

#### *3.1 School development, leadership and values*

The results show that the main factor in leadership is the long-term nature of health-promoting and preventive work of the school. This work was initiated by one of the head teachers when she took office seven years ago and was further stimulated by the Ifous program. The head teachers have clearly pointed out the road ahead, kept to it and limited other questions that the school was to work with. This leadership is described by the following quotes:

Yes, that the head teachers put out the course and make sure that we keep it. They do not give up, they are persistent and they remind us again and again. It is very important. Without that we lose focus, I think.

Yes, but I believe that on one hand, our head teacher was very clear when she came here, she was very clear when she started this. She is a head teacher who visits the classrooms very often. Our views of the students and how we respond to the students, how we relate to them were things that mattered to her. We are here to help the student. No discussion. And then we can't have the view that a student should only be out of my classroom, is annoying or weak and ought to end up in a fixed group somewhere.

In the interviews, it appears that value work led to increased tolerance between teachers and students and between students themselves, a difference the teachers expressed by the quote below:

I'm thinking that it's about the culture and how we as a school succeed to raise students to have a high tolerance with each other, and I think, again, we are good at this, that the students here are used to the differences and accept that they all are different. We have the learning studio where you go to get extra support when you need to, and no one thinks of that as different, it is a good example.

Parallel with the process in which teachers change their teaching methods runs the school's value work. This has contributed to the school staff appreciating each other's differences as assets and creating a more open

and permissive climate amongst colleagues. It is now possible both to ask for help and to share best practices. The teachers appreciate the change and worded it as follows:

To have the courage to ask for help is also one of the most important things, as a teacher.

Lack of prestige.

Yes, and I mean, we've had to work with that, it hasn't always been easy, but we have gotten better.

Furthermore, the head teachers limited the issues that the teachers were expected to work with and develop. Value work and an explicit emphasis on what to focus has been clearly stated goals from the management's side. Those are basic conditions which enabled the development of teachers and the school to become a learning organization.

### *3.2 Internal processes*

In the light of the context described above, it is possible to identify additional factors. These are categorized under three themes, considered to have contributed to concrete changes in the way teachers teach and work with the pupils.

- Input via:
  - school team (as part of the R&D program);
  - external lecturer at study days;
  - seminars on educational research.
- Collegial learning:
  - colleague visit;
  - joint workshops on pedagogical and didactic issues.
- External demand for change:
  - school inspection visit that demonstrated the need for increased student influence;



- management decisions on two-teacher system and a reduced number of small, fixed groups.

All of the above have pulled together as teachers changed their understanding of the learning task and changed their practice. There have been several kinds of counselling. The head teachers have worked hard to influence the teachers' values and organized the school to facilitate colleague learning. The school team has influenced, educated and tutored the rest of the personnel. The teachers meet in pairs and teams to discuss didactic questions, counsel and inspire each other.

Notably, research underlines the importance that teachers themselves identify the need to develop their practice to bring a change (e.g. Darling-Hammond, 1996). Change may thus start from one's own experiences and problem-solving. Other research shows that teachers acquire new values through altered practice. When the teachers start acting differently, even without perceived need to do so, they develop different thoughts and attitudes (Avramidis & Norwich, 2002; Weick, 1976). The present study demonstrates how the teachers' changed practice and values come from an interaction between these two explanatory models. Forced changes in practice lead to new values and understanding. Didactic discussions also change the perception of the teaching task, creating a need for change in practice. The teachers provide several examples of how the entire staff underwent a change in student perception in the last few years and how they become increasingly better at the relational factors and treating all pupils with respect. Everyone is welcome and of equal value. The teachers talk more frequently with students on issues like student influence, both educational and emotional. As emphasized in clinical research, a trustful relationship with an adult at school can be crucial to a child's future (Verschueren & Koomen, 2012). An important aspect of the interview material is that teachers highlight and exemplify that respect for the individual is irrespective of school success and school behaviour.

In line with previous research, the teachers also describe that the students express greater self-efficacy in relation to the knowledge requirements and thus link together health and learning (Kungliga vetenskapsakademin, 2010; Socialstyrelsen, 2010; Galanti et al., 2016).

### *3.3 Challenges and dilemmas*

While the school has undergone a clear developmental process, the study also shows some dilemmas that the organization is struggling with. The three main concerns are:

- spreading the effect from the school team to the entire school;
- the school support team's work and involvement in the inclusive program;
- external restrictive framework factors.

#### *The spreading effect*

The conditions for continuity in school development on inclusion have turned out differently in different teacher work teams, depending on whether the team had the representation from the school team or not. Those who did not have school teams members, or only random representation rarely discussed inclusive learning environment at team meetings. The continuous access to counselling was important for development. When someone kept focusing the questions on diversifying the learning environment and how to adapt to all pupils' needs it kept the process going. The study identifies development of the school as a whole and, as one of the respondents puts it, that "everybody is on board". At the same time, the interview material reveals a need for the school to work further with the equality in the progress. The school is divided into three different age stages. In the daily practice, they work quite independently of each other. Differences in the dispersal effect can be explained by the fact that schools can be described as loosely coupled systems. This means that changes in one part do not necessarily affect other parts of the organization (Weick, 1976).

#### *School support team assignment and school development*

The phenomenon with different levels of the dispersal effect becomes evident in the school support team as well as in the rest of the school. It is shown both in the inclusive program and in the understanding of the student support mission as a whole. The school support team members who are also part of the school team have a different reference frame around the inclusive learning environment concept and its educational and democratic values than those who are not a part of the school team. At the school in general, there has been much work to reach a consensus regarding what inclusive

education means for this particular school. Equivalent progress does not appear to have taken place in the school support team, nor has the question been addressed of how the school support team's work fits in with the rest of the school's inclusive work. The school support team does not seem to have participated in the inclusive program as a team, although some individuals have been very much involved. This is expressed by the following quote:

From my perspective, I don't think there has been any change. I work almost to 100% of preventive health care. If you've got almost 700 students, it's hard to find time for anything else. I would like to engage in different health promoting projects. But all I've got is a 40 hour work week, and I have to do my regulated work tasks.

In the same way, there does not seem to be a consensus on the school support team's task as a whole. The various team members expressed different interpretations of their specific mission and the general school support task. Some members express more of a medical discourse with an individual focus while others advocate more of general health promotion and preventive work.

Over all, the team seems to continue working as before. Both teachers and the staff in the school support team give the impression that the team is usually engaged in rectification work at an individual level.

Several of the school support team members express an ambition to work more with health promotion. However, they also express a weak confidence that it is possible. The link between the work in the classrooms and the school support team seems to be relatively loose. The student health work that the teachers engage in appears to come from the school's common values rather than out of an explicit common concern for student health that permeates the organization. These results are in line with research available about school support teams. It is proven to be a difficult challenge to schools and school support teams to shift the focus from the individual pupil to the learning environment and to see diversity as an asset rather than a burden; going from rectifying effort to health promotion and preventive work (Reuterswård & Hylander, 2016). In order to make progress in their team work, the school support team could work with questions about consensus on the mission, both the school support team's mission and the school support team in relation to the rest of the school's inclusive work. Just as it appears that the teaching staff received a modified understanding of their

mission and thereby changed their working methods, equivalent work could be done in the school support team.

### *Limiting external framework*

The third dilemma expressed in the interviews is the external organizational framework, represented by both state and local government. In conversations about what has been difficult and challenging, both teachers and members of the school support team relate many of the factors outside their own school. It is partly about the state control of curricula and goal-related grades. It is partly about the municipal governance, with a large number of special educational groups for children in various types of difficulties and how specific funds for SEND (special educational needs and disabilities) are distributed. These troublesome facts are stated in the next citation:

I think it is like this: we cannot dismiss the fact that we have to do what we might not think that we would have to do, all these assessments. We have a troublesome SEND system. In order to get help, we must show that there are problems and seek funding for the school to sort things out. So sometimes we have to do things that may not be preventive. We've fallen behind in that matter.

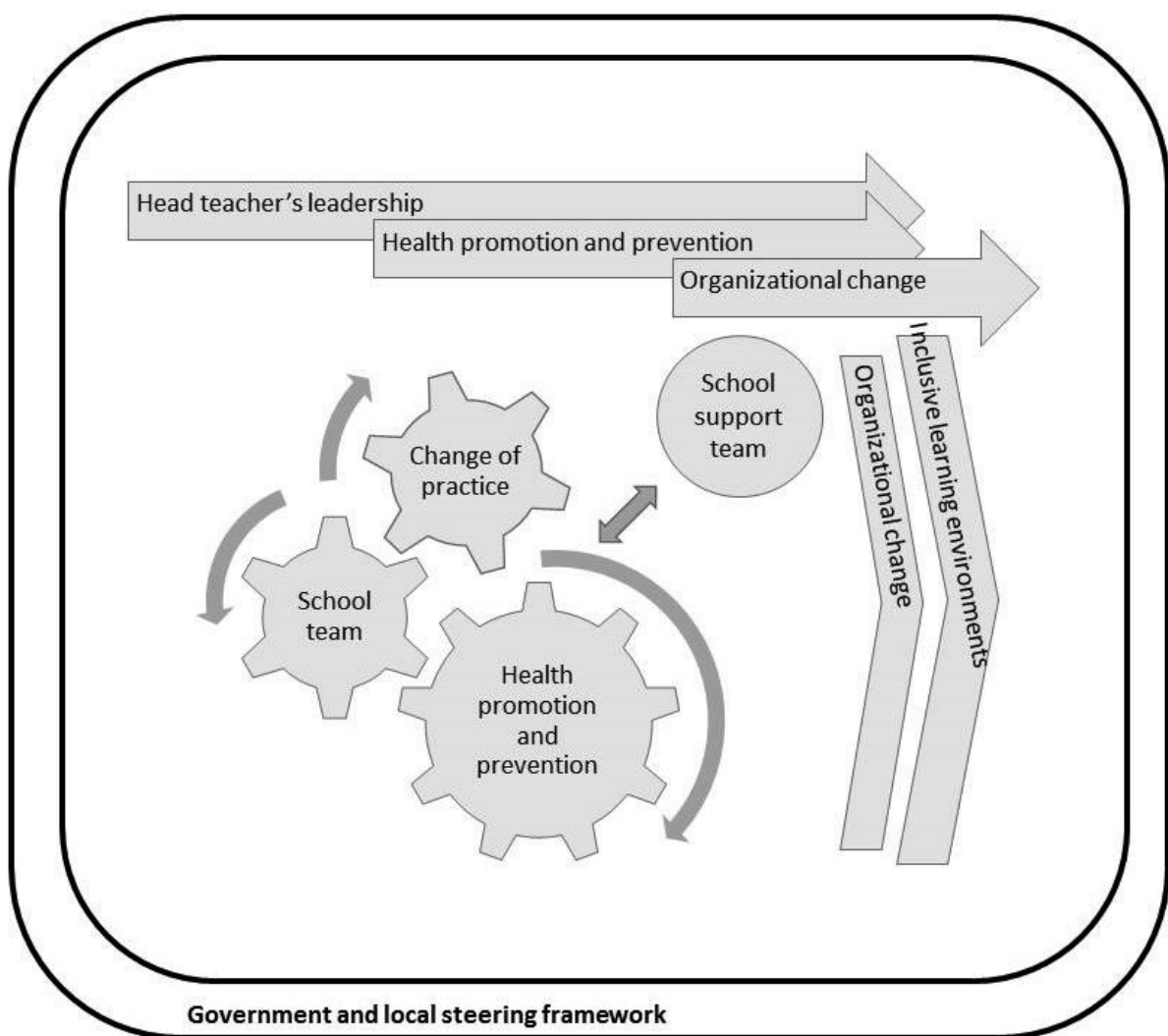
A more self-critical way to discuss dilemmas is on the basis of Argyris' (2006) theory about learning organizations. He discusses the difficulty for talented employees to focus on themselves and their actual behaviour. They are used to "doing things right" and "being successful". It makes it easy to blame difficulties on circumstances which cannot be influenced. A possible development for the school would then be, based on the prevailing circumstances, to discuss what they can do in order to continue their work and the school's process in the desired direction. What do the collaborators say they do and what do they actually do? A different perspective in order to understand results and processes is the *frame factor theory* (Carlgren & Kallos, 1997). This is a theory intended to be helpful when understanding how a school's development process and subsequent performance can be explained by external frame restrictions and free space. In order to enable to achieve specifically desired results, certain given conditions are required. However, specific conditions alone do not ensure a specific result, because in the free space within the frames several different processes can take place. The municipality in the research, as a part of the school's context, has no overarching goal of developing more inclusive learning environments.

The inclusive program is, at present, primarily a project on a number of individual schools. In this light, the municipal special educational groups provide a framework which obstructs schools from fully working inclusively. The allocation of funds for the SEND is centralized and there is no local policy paper advocating inclusion which European Agency (2003) highlights as a significant criterion for work with inclusive learning environments. At the same time, it is not only the actual framework that regulates what can be done, but also how the frames and free space are interpreted and understood. Respondents identify obstacles in their work and a continued development could be to work with how they can relate to the external framework in a different way. They could engage in further discussions on to which extent they are eligible to work in the desired direction in spite of some restrictive frames. And how to use free space and take even greater responsibility for the students results under the given conditions.

#### **4 Concluding remarks**

The complexity of the processes identified in the study can be visualized in the following figure. It shows the interaction between the fixed external frames, stable leadership (the horizontal arrows) and direction and dynamic processes (gearwheels) within the school. The school operates in a larger context including state and municipal governance, with a number of frames that both limits and provides some free space in which the school can operate and develop. School management and its long-term strategy on health promotion and prevention with values for both staff and students appear to be stable conditions that have lasted over time. Management has also specifically changed the organization of groups of children in need of special education. Within the external framework, with the head teachers' management and the Ifous program, a number of dynamic processes which influenced each other were enabled. Counselling from the head teachers, the school team and colleague learning have been of great importance in the process. The school team contributed with knowledge about inclusion from different perspectives, both from Ifous' seminars and based on requests from the colleague. Teachers and students are working on common values. These factors help to give the teachers a different understanding of their mission, the educational and didactic questions as well as the joint student support task. The changed understanding creates a need for change in practice. The school support team (circle) is available within the school and collaborates with the

teachers mainly around individual students. But considered as a team, it has not been involved in the inclusive program. The study showed differences in the pace of development between the different groups at the school, both between the various teacher work teams and teams that work with student support. In spite of these differences and challenges previously described, it is the overall image that the school as a whole has moved towards more inclusive learning environments. Development and change can be seen in the way that teachers describe changes in values and student views and more flexible ways of working.



*Figure 1.* The school leadership and development processes that took place within the external framework (Öhman, 2016; Öhman & Schad, in press).

## References

- Andersson, H., Assarson, I., Ohlsson, L., & Östlund, D. (2015). *Skolors strävan efter inkluderande lärmiljöer*. Retrieved from <http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/19716/Ifous-2015-2-slutversion2f%C3%B6rwebb.pdf?sequence=2&isAllowed=y#page=55>
- Argyris, C. (2006). Teaching smart people how to learn. In J. V. Gallos (Ed.), *Organization development: A Jossey-Bass reader* (pp. 267–285). San Francisco: John Wiley & Sons.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129–147.
- Carlgren, I., & Kallos, D. (1997). Lessons from a comprehensive school system for curriculum theory and research: Sweden revisited after twenty years. *Journal of Curriculum Studies, 29*(4), 407–430.
- Darling-Hammond, L. (1996). The quiet revolution: Rethinking teacher development. *Educational leadership, 53*(6), 4–10.
- Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet* (Ds 2009:25). (2009). Retrieved from <http://www.regeringen.se/49b719/contentassets/5d33e223e66c4172933d5c3f962e28f6/den-nya-skollagen---for-kunskap-valfrihet-och-trygghet-hela-dokumentet-ds-200925>
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Special needs education: Country data*. (2012). Retrieved from [https://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data-2012\\_SNE-Country-Data2012.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data-2012_SNE-Country-Data2012.pdf)
- Galanti, M. R., Hultin, H., Dalman, C., Engström, K., Ferrer-Wreder, L., Forsell, Y., ... Raffetti, E. (2016). School environment and mental health in early adolescence—a longitudinal study in Sweden (KUPOL). *BMC Psychiatry, 16*(1), 243.
- Gustafsson, J. E., Allodi Westling, M., Åkerman, A., Eriksson, C., Eriksson, L., Fischbein, S., ... Persson, R. S. (2010). *School, learning and mental health: A systematic review*. Stockholm: Kungl. Vetenskapsakademien.
- Kungliga vetenskapsakademien. (2010). *Skola lärande och psykisk hälsa. State of the science konferensuttalande*. Retrieved from [http://www.kva.se/globalassets/vetenskap\\_samhället/halsa/utskottet/uttalande2\\_halsa\\_sve\\_2010.pdf2](http://www.kva.se/globalassets/vetenskap_samhället/halsa/utskottet/uttalande2_halsa_sve_2010.pdf2)
- National Agency for Education. (2011). *Effects of age and school year: An overall picture and basic review of methods*. Retrieved from <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2625>
- Öhman, M. (2016). *Inkludering. Pedagogers och elevhälsoteamets beskrivning av sin skolas väg mot mer inkluderande lärmiljöer. (Inclusion. Teachers and school support team's description of his school's path towards more inclusive learning environments)* (Unpublished specialist thesis). Swedish Psychological Association, Sweden.
- Öhman, M., & Schad, E. (in press). Inclusive learning environments in Swedish schools. In C. Arnold & J. Horan (Eds.), *Inclusive educational practice in Europe: Psychological perspectives*. London: UCL/IOE/Trentham Books.
- Reuterswärd, M., & Hylander, I. (2016). Shared responsibility: School nurses' experience of collaborating in school-based interprofessional teams. *Scandinavian Journal of Caring Sciences, 31*(2), 253–262.
- Se, tolka och agera (SOU 2010:95): allas rätt till en likvärdig utbildning*. (2010). Retrieved from <http://www.regeringen.se/49b719/contentassets/4349fe904fc6465b8d446936b93e337f/se-tolka-och-agera---om-ratten-till-en-likvardig-utbildning-hela-dokumentet-sou-201095>

- Schad, E. (2014). The preparation of school psychologists and specialists in educational psychology in Sweden. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2(3), 191–197.
- Skolinspektionen. (2016). *Skolans arbete med extra anpassningar: Kvalitetsgranskningsrapport*. Retrieved from <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2016/extra-anpassningar/skolans-arbete-med-extra-anpassningar.pdf>
- Socialstyrelsen. (2010). *Social rapport 2010*. Retrieved from <http://www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments/17957/2010-3-11.pdf>
- Swedish Code of Statutes, SFS (2010:800). (2010). Skollagen. Stockholm: Justitiedepartementet.
- Tetler, S., Elandsson, M., Lutz, K., Öhman, M., Kotte, E., Andersson, H., ... Lang, L. (2015). *Från idé till praxis: Vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner. Forskarnas rapport 2015: 2*. Retrieved from <http://www.ifous.se/app/uploads/2013/02/201509-Ifous-2015-2-slutversion2förwebb.pdf>
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher–child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205–211.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19.

## Author

Malin Öhman, Motala municipality, Drottninggatan 2, 591 35 Motala, Sweden,  
e-mail: malin.ohman@motala.se

## Rozvoj škol ve Švédsku a inkluzivní učební prostředí: případová studie

**Abstrakt:** Cílem této studie je prozkoumat, jakou mají školní podpůrné týmy (mohou se skládat ze školního psychologa, speciálního pedagoga, sociálního pracovníka, školní sestry a školního doktora) zkušenost a jak popisují proces rozvoje vlastní školy směrem k inkluzivnějšímu učebnímu prostředí. Výsledky naznačují, že školy prošly značným vývojem. Učitelé uvádí, že se změnil používaný jazyk i hodnoty. Popisují, jak se posouvají od ideologie k reálné změně praxe ve školních třídách. Ze stejných dat ale vyplývá, že tento efekt není stejný u všech učitelských skupin. Ještě větší odlišnosti se ukazují mezi školním podpůrným týmem a zbytkem školy. Právě školní podpůrný tým vyjádřil ambici pracovat na preventivních programech a programech podpory zdraví. Nicméně dlouholetá tradice, ve které se tento tým většinou soustředí na jednotlivce a jejich problémy, se těžko překonává.

**Klíčová slova:** inkluze, rozvoj školy, školní podpůrné týmy



## Proměny praxe školního poradenství: rozhovor

Zaměření monotematického čísla *Pedagogické orientace* má silný vztah ke školní praxi a neměl by proto chybět ani pohled těch, kteří jsou se školním poradenstvím dlouhodobě profesně spjati. O rozhovor jsme proto požádali pedagožky, resp. psychologky, které se již dlouhou řadu let školnímu poradenství v praxi věnují a mohou jej nahlédnout ve vývojové perspektivě. Naše pozvání k povídání o proměnách školního poradenství přijala poradenská psychologka z Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) Brno Miloslava Svobodová (MS) – vedoucí pracoviště Kohoutova, výchovná poradkyně ze ZŠ Antonínská Brno Jiřina Sáňková (JS) a školní psychologka ze ZŠ Valtická Mikulov Daniela Košťálová (DK). Rozhovory připravila, vedla a zpracovala Bohumíra Lazarová z Ústavu pedagogických věd FF MU (BL).

*BL: V monotematickém čísle Pedagogické orientace se věnujeme proměnám školního poradenství. V čem Vy samy vidíte největší změny v dlouhodobé perspektivě?*

*MS: V rámci školního poradenství dnes vidím velký přínos v zavádění pozic takzvaných specialistů – školních psychologů a školních speciálních pedagogů, kteří působí přímo ve školách. Mít ve škole psychologa nebo speciálního pedagoga se dneska stává reálnou a hojně využívanou praxí. Jejich přítomnost ve škole má obrovský smysl, zejména pokud není jejich klientem jen žák, ale pokud začínají pomoci využívat i učitelé a mají k nim důvěru. Specialisté ve školách mají široký okruh klientů – jak žáky škol, tak pochopitelně jednají i s rodiči, stávají se často facilitátory diskusí mezi rodinou a školou. I v rámci nově nastavených „proinkluzivních“ pravidel o poskytování podpůrných opatření má pozice psychologa a speciálního pedagoga pro školu značný přínos. Dnes běžně pracují s třídními kolektivy, přispívají ke klimatu školy, poskytují individuální konzultace a konzultují plány pedagogické podpory.*

*JS: Za posledních patnáct až dvacet let se výrazně změnil především pohled rodičovské veřejnosti na zohledňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a poskytování podpory této skupině žáků. Dříve řada rodičů vyšetření v PPP odmítala, dnes je psychologické a speciálněpedagogické vyšetření vnímáno téměř jako běžný standard. Školám narostly povinnosti – první stupeň podpůrných opatření musí zvládnout vlastními silami, a tady nesou školní poradci významný díl odpovědnosti. Výchovný poradce je zatížen velkou částí administrativy spojené s podpůrnými opatřeními a bez pomoci dalších*

specialistů, kteří nemají povinnost výuky, nelze takovou agendu zvládnout. Přibývá časově náročných jednání, která s sebou také nesou hodně administrativy – dokumentace, informované souhlasy, podpisy všech zúčastněných stran a podobně.

DK: Tím, že se psychologové stávají běžnou součástí školy, tak se ztrácí stigma z návštěvy psychologa. Naopak se zdá, že zajistit dítěti péči psychologa je běžnou součástí řešení téměř každého problému. Někdy to je až tak, že rodiny mají tendenci přenést zodpovědnost na odborníka, spíše než situaci aktivně řešit. Věty typu *Tak si ho někdy vezměte a nějak to vyřešte* jsou běžné. Velkým tématem jsou dnes hranice – jejich láskyplné vymezení a důsledné udržení. Řekla bych ale, že se jedná o obecný trend ve společnosti a není to tedy jen o školství.

BL: *Jak to myslíte?*

DK: Jde o přirozenou schopnost pracovat s hranicemi v mezilidských vztazích, a to ve smyslu jejich dodržování i nastavování, například co je vhodné – nevhodné, slušné – neslušné. Setkáváme se s nimi každý den, jen je jinak nazýváme, mluvíme o etice, morálce, asertivitě. Prostě o pravidlech fungování a prosazování se v lidské společnosti. Sami dospělí ne vždy umí s hranicemi pracovat přirozeně, a to vede ke dvěma výchovným extrémům. Jedním z nich je autoritářská, dominantní výchova, kdy se hranice zaměňují s tvrdostí. Dohled nad dodržováním hranic má být důsledný, nikoliv tvrdý. Opačným extrémem je liberální výchova, kdy se veškeré rozhodování nechává na dítěti, hranice se nenastavují a výchovně se zasahuje jen minimálně. Důvody mohou být různé. V práci školního psychologa je téma hranic na denním pořádku. Poskytujeme poradenství rodičům, jak ve výchově hranice nastavovat, a někdy jim dodáváme podporu, aby je udrželi. To stejné platí i u učitelů, protože i oni dávají dítěti zpětnou vazbu a tím jej formují. Náročná je práce s „bezhraničními“ dětmi nebo jejich rodiči. Pevné hranice pak musí mít i sám psycholog a skrze sebe dodává strukturu těm, se kterými pracuje. A mohou to být zdánlivě malé, ale zásadní detaily, jako je vymezení si časové struktury schůzky a její důsledné dodržování, práce jen na reálných a splnitelných zakázkách, nastavení spolupráce s rodinou. Je to ale také o uvědomění si vlastních hranic. Nejenom služba, ale i každý člověk má své limity. To je potřeba mít na paměti, v opačném případě hrozí obtíže – od pocitů zklamání až k syndromu vyhoření.

BL: *A jak se mění klientela a obsah Vaší práce?*

MS: Hlavní změnou je orientace na potřeby žáka, která však příliš nemění způsoby odborné práce, ale spíše všeobecný přístup. Mění se částečně diagnostika, máme nové nástroje, dílčím způsobem se mění i některé odborné postupy, ale charakter a obsah práce zůstává dlouhodobě stejný – stále je to spíše krátkodobá práce s objednanými klienty, kteří přicházejí kvůli potížím ve vzdělávací nebo výchovné oblasti. Velmi se změnil jen způsob dokumentace a způsob psaní zpráv, navýšila se administrativa, vše trvá poněkud déle.

DK: Změnu v obsahu práce a klientele vidím zejména v závislosti na délce působení konkrétního psychologa na škole. Při problémech mě rychleji vyhledají žáci, kteří se mnou již měli osobní zkušenost, nejčastěji z individuální konzultace. Oproti mým počátkům ve škole se na mne mnohem častěji obracejí učitelé, spolupráce je užší a otevírají už i svá osobní témata. Stejně tak i vedení školy více konzultuje věci ohledně klimatu sborovny a školy. V tom spatřuji velkou proměnu náplně mé práce. V tomto školním roce hrálo prim společné vzdělávání. Předpokládám však, že je to dočasná záležitost spojená s vyladováním a zaváděním nového systému.

JS: Co se týče obsahu práce výchovného poradce, tak kromě změn v administrativních záležitostech a dokumentaci já pociťuji oslabení vlivu školy při volbě další vzdělávací cesty žáků. Konzultaci vyhledává jen část rodičů, většina se rozhoduje podle vlastních priorit a o nabídnutou konzultaci spíše nejeví zájem. Potřebné informace rodiče totiž vyhledávají na internetu. To však nemusí být ve všech školách stejné.

BL: *Jak se proměňuje spolupráce mezi PPP, školami a dalšími poradenskými či jinými subjekty?*

DK: Věřím, že školní psychologové jsou pomocí i pro vnější subjekty. Spolupráce se určitě zintenzivnila a někteří školní psychologové se stali koordinátory spolupráce s těmito subjekty. Řekla bych, že se tím komunikace urychlila a zjednodušila. Například psycholog z PPP předá informace školnímu psychologovi o obtížích a potřebách žáka a je už na školním psychologovi, aby se všemi ostatními zainteresovanými osobami komunikoval, případně je metodicky podpořil, a zajistil tak dítěti potřebnou péči pro jeho adekvátní rozvoj. Poradny tak mohou delegovat některá řešení na školního psychologa, například když se v PPP zjistí, že místo předpokládané poruchy učení se jedná o negativní vliv přetížení dítěte nebo emočního napětí.

I v tomto případě dítě potřebuje podporu. Učitelé však na to nemají prostor ani vzdělání, poradny jsou přetížené diagnostikou, a tady se otevírá prostor pro školního psychologa.

MS: Z mého pohledu se spolupráce PPP a škol v mnohých případech zintenzivnila. Někteří psychologové zaujali namísto výchovných poradců pozici koordinátorů inkluze ve školách a důsledkem je intenzivní spolupráce škol a PPP. S nimi domlouváme a vyjasňujeme možné způsoby podpory žáka, komunikujeme o možnostech nastavení podpůrných opatření. PPP podá návrh, který potřebuje vyladit s možnostmi škol, dojednáváme, která z navrhovaných podpůrných opatření je škola schopná reálně žákovi poskytnout. Vidím tedy posun v tom, že se více do komunikace zapojují specialisté.

JS: Konzultace s jinými subjekty jsou bezesporu častější, pracovníci PPP či OSPOD (oddělení sociálně-právní ochrany dětí, *pozn. red.*) několikrát ročně navštěvují školu k řešení případů jednotlivých žáků, častější jsou skupinová jednání. Těch se mnohdy účastní kromě výchovného poradce i třídní učitel, asistent pedagoga, vedení školy, rodiče a podle potřeby i žák. Považujeme tato setkání za přínosná, písemnou nebo telefonickou cestou nenahraditelná, avšak samozřejmě vyžadují více času. Díky počítačům se celý proces komunikace sice zrychluje, ale ochrana osobních údajů stále brání vytvoření sofistikovanějšího systému, v rámci kterého bychom si mohli předávat informace mezi PPP, školou a OSPOD. Mnohdy až teprve škola identifikuje problém v rodině a pak zdlouhavě komunikuje s OSPOD, které o věci vůbec neví. Rodiče mnohdy reagují právě až na zájem ze strany OSPOD, vědí, že škola nemůže nic. Řešení některých případů se pak neúměrně prodlužuje. A když už hovoříme o rodičích: změnila se i komunikace poradců s rodiči. Daleko častější je komunikace rodičů se školou telefonicky a mailem, osobní jednání rodičů se školou je typické jen pro rodiče žáků prvního stupně. Rodiče obvykle školu sami nekontaktují, přicházejí až na naše výzvy. Častým jevem je, že případné problémy rodiče řeší přímo s vedením školy, bez konzultace s třídním učitelem nebo výchovným poradcem. Poradenské služby ve škole na straně jedné sice posilují, pokud je však problém, rodiče mají tendenci nejprve poradce obejít a dostaví se až na doporučení vedení školy.

BL: *Jaké změny zaznamenává školní poradenství po stránce teorie a metodiky?*

DK: Školní poradenství vnímám jako kterékoliv jiné poradenství. Asi proto významnou změnu v teorii nespatřuji. Zatímco učitelé mají poměrně přesné

metodiky, co učit a jakým způsobem, tak práce školního psychologa není striktně vymezena. Záleží tak spíše na potřebách školy a schopnostech daného psychologa. Nic není přesně určeno, jsou to spíše doporučení. Musím také říci, že dříve byl jakýsi základ metodické podpory psychologům a speciálním pedagogům zajištěn skrze NÚV (Národní ústav pro vzdělávání, *pozn. red.*), který pořádal pravidelné a povinné setkávání a školení specialistů z celé ČR, takže tam byl prostor i na diskuze a různá doporučení. Dnes cítím vzrůstající poptávku po společném sdílení, setkávání se nebo hledání cest, jak nastavit postupy práce. Společné setkávání už nefunguje celoplošně, pro Jihomoravský kraj je organizuje PPP v Brně a máme skupinu na sociální síti školních psychologů.

JS: Největší změny v postupech nastaly v souvislosti s novou vyhláškou, výchovný poradce musí zvládnout celou řadu novinek zejména v oblasti realizace podpůrných opatření a společně s ostatními specialisty, jsou-li ve škole k dispozici, si dělí kompetence a úkoly. Nezbytná je podpora ze strany vedení školy a důležité je důsledné proškolení pedagogického sboru. Část učitelů má zatím velmi laxní přístup k vyžadované administrativě, není orientovaná v legislativě a mnohdy to ani nepovažuje za svou povinnost. Bez podpory vedení školy je pro poradce velmi obtížné vše opakovaně připomínat a kontrolovat, zda jsou všechna opatření realizována, dokumentována a podobně. Někteří kolegové nechápou, že nyní pracujeme s doporučeními a nemusíme nutně znát diagnózu – na to byli dříve zvyklí. Nemůžu tedy mluvit o změnách v teorii, spíše musíme znát všechny novinky v legislativě, mění se naše role, kdy musíme vysvětlovat, poskytovat širší metodickou podporu učitelům a někdy i kontrolovat a prověřovat. Pokud budou v nových přístupech a legislativě proškoleni pouze výchovní poradci, a ne všichni ostatní, tak je to vyčerpávající práce, musíme-li opakovaně přesvědčovat kolegy o jejich povinnostech ve vztahu k novým legislativním opatřením. Tady je důležitý i postoj vedení školy, bez jehož podpory a mnohdy i kontroly nelze naplnit všechny legislativní požadavky.

Pokud jde o vzdělávání a nějaké významné změny v teoriích – nabídka vzdělávání je široká, různé kvality, ale mnohdy je to stále to samé, nejde o převratné změny. Spíš chybí čas na vzdělávání a zkoušení nějakých novinek.

MS: Ano, nabídek na vzdělávání je mnoho, významné posuny a změny v teoriích a postupech nezaznamenávám. V návaznosti na kolegyni školní psycholožku – z vlastní iniciativy vytváříme v naší PPP dlouhodobě prostor pro

setkávání školních psychologů i školních speciálních pedagogů jednou v měsíci, kteří tak mohou diskutovat celou řadu teoretických a metodických inspirací i pochybností. Tato tradice trvá již od doby evropských projektů VIP-K, RŠPP a RAMPS (projekty ESF koordinované MŠMT, resp. NÚV, původně také IPPP – Institutem pedagogicko-psychologického poradenství, *pozn. red.*), nyní se metodická podpora školním psychologům a speciálním pedagogům poskytuje prostřednictvím rozvojového programu. Realizujeme také dle zájmu na jednotlivých školních pracovištích návštěvy a v rámci jiných projektů se snažíme nabízet vzdělávání pro školní specialisty.

*BL: Jak by tedy, podle Vás, mělo vypadat vzdělávání pro školní psychology, případně jiné poradce?*

*DK: V ideálním případě by se dal využít koncept podobný tomu lékařskému. Po dokončení studia působit přímo na pracovišti se zkušenějším kolegou, pozorovat jej při práci a postupně se do procesu aktivně zapojovat. Tím by absolvent měl nejenom konkrétní představu o dané pozici, měl čas se seznámit se školním prostředím, postupy a vedením dokumentace. Zároveň by tak měl u sebe zkušeného mentora, se kterým by mohl vše ihned konzultovat. Optimálně alespoň jeden školní rok. Absolvent by tak mohl zažít vše, co školní rok přináší – adaptační pobyty, diagnostiku profesní orientace, šetření klimatu třídy, zápisy dětí do první třídy, práci se třídami i individuální konzultace. To je podle mě ideální řešení – nejen pro školní psychology. „Odlehčenou“ variantou by mohlo být povinné minimum pro školní psychology. Třeba čtrnáctidenní intenzivní kurz před započítáním samotné práce a v průběhu prvního roku praxe realizovat individuální nebo skupinové sezení se zkušeným školním psychologem nebo metodikem. Podobné koncepty již existují, ale vše je na bázi dobrovolnosti a závisí to nejen na vůli a zájmu vedení školy i psychologa, ale i na možnostech finanční podpory.*

*BL: V posledních letech se hodně hovoří o efektivitě poradenských přístupů, o intervencích a praxi založené na důkazech. S čím Vy máte dobrou zkušenost?*

*Všechny: Těžko říct, jak můžeme v naší práci shánět důkazy o tom, že se nám práce daří. Pro nás je důležité, aby se na nás lidé s důvěrou obraceli, vyhledávali nás a vyjadřovali spokojenost. Když se na nás opakovaně obracejí, tak je to důkazem toho, že se práce daří.*

*JS: Pokud bych měla popsat nějaký řešený problém, zpravidla se mně osvědčilo následující klasické schéma: zakázka, kdy žák, učitel nebo rodič přichází*

s problémem, ta obsahuje obvykle krátký rozhovor zaměřený na zjištění bližších informací, a pokud je to možné, i na očekávání. Pak doporučím první krok, například se domluvíme s třídním učitelem, že pozveme rodiče do školy. Prodiskutujeme důvody problému, upozorníme na možné důsledky, domluvíme se na dalším postupu, vypracujeme plán pedagogické podpory, pracuje se třeba se třídou a podobně. Třetím krokem je pak kontrola závěrů předchozí domluvy – tak zjišťujeme, zda byla opatření účinná. Pokud to nefunguje, zapojíme školní specialisty, předáme výchovné komisi, doporučíme vyšetření v PPP, zapojíme OSPOD nebo SVP (středisko výchovné péče, *pozn. red.*) – podle případu. Velmi přesně stanovujeme postup, termíny kontroly, pravidelné schůzky. Tak získáváme důkazy o účinnosti našich opatření. Je to o důsledném plánu, dokumentaci a kontrole.

DK: Když se na mě někdo obrátí se svým trápením, beru to jako dobrou zpětnou vazbu, že mi prostě věří, když už mě vyhledal, nebo že se mnou měl dříve dobrou zkušenost či dostal dobré reference. Musím ale říct, že je to velmi prchavá informace, zejména i kvůli tomu, že se bavíme o zpětné vazbě, která přijde až za dlouhou dobu. Ono se vlastně za dobrou zpětnou vazbu dá považovat i to, že vás už dotyčný nepotřebuje. Dostalo se mu, čeho potřeboval, a dál to zvládá bez mé pomoci. Nejvíce zpětné vazby přichází nepřímou, tedy až časem se „mimoходом“ dozvíte reakci na svou předešlou práci. Školní psycholog má ale vždy možnost sám aktivně sledovat následný vývoj žáka, kterého měl v péči. Ale: není sama podstata práce psychologa tak nekvantifikovatelná, že se ani přesně hodnotit nedá? Jaké by mělo být kritérium dobře odvedené práce? Je to snad počet sezení za den či týden, počet květin na konci školního roku, množství absolvovaných kurzů a školení, hodnocení psychologa v dotaznících? S touto otázkou se potýkám od samého počátku kariéry. Neznám na ni uspokojivou odpověď. Sama jsem si to pro sebe nastavila tak, že je to o mém dobrém vnitřním pocitu. Cítíte, jak vágní je toto kritérium? Asi i proto považuji za vhodné, aby měl psycholog možnost opory, bezpečné ventilace těchto pocitů, například sdílením s jinými školními psychology.

BL: *Mám pocit, že nyní už je téměř zbytečné se ptát, co do Vaší práce vnesly poslední změny vyhlášek. Mnohé už zaznělo. Přesto, co byste k těmto aktuálním změnám chtěly ještě dodat?*

MS: Asi nemá smysl opakovat, že nová legislativa přinesla podstatně více administrativy, ale zároveň i zintenzivnila komunikaci s jednotlivými školami. I když na straně druhé musím připomenout, že naše PPP byla vždy hodně

iniciativní, pokud jde o komunikaci se školami, a vždy detailně komunikovala vhodná vyrovnávací i podpůrná opatření. Takže v tomto ohledu zase o tak radikální změně nelze mluvit. Je zde však nová potřeba znát dobře možnosti školy a přesně ve spolupráci s nimi nastavit podpůrná opatření. Školy si tak mohou v kratším čase dosáhnout na finanční podporu pro žáka.

JS: Vysoké nároky na administrativu a čas. Problém je navíc nyní s platností minulého a současného systému. Doufám, že až přestanou platit loni doporučené integrace a zůstanou pouze podpůrná opatření, bude to schůdnější. Teď je aktuálně nutné velké množství žáků, kteří byli integrováni, znovu vyšetřit a doporučit podpůrná opatření. A samozřejmě přibývají nově i doporučení k vyšetření na základě plánu pedagogické podpory.

DK: Mnohem více administrativy, metodického vedení učitelů a diskuzí nad výkladem vyhlášek.

Za naši školu jsem koordinátorem spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, takže to přineslo i více komunikace s institucemi, odborníky, konzultace s učiteli a samozřejmě s vedením o možnostech školy. To jsou ty viditelné věci. Někdy je to ale o tom přimět učitele přemýšlet o žákovi nebo jeho potřebách jinak. Prostě aby viděli smysl v tom, co dělají, a nebyla to pro ně jen práce navíc.

BL: *A jak se taková práce s učiteli daří školním psychologům?*

DK: Jde to pomalu. Někteří se k tomu postavili jako k nutnému zlu, zejména tedy k formální části, kdy se písemně nastavuje spolupráce s rodiči a podpůrná opatření pro dítě. Administrativu si nikdo neoblíbil. Na druhou stranu ale, díky tomu jsme nuceni dítěti věnovat čas a zamyslet se nad tím, co potřebuje, stanovujeme si cíle a přemýšlíme, jak je naplnit. Asi to bude chtít čas, aby se nové postupy a zejména nové cíle ve vzdělávání staly běžnou praxí. Pro školní psychology to znamená zejména podporu učitelům v době změn, aby v tom nebyli sami, aby tam byl někdo, na koho se mohou obrátit o pomoc. Ještě je příliš brzy na to, dělat nějaké závěry. Je to dlouhodobá záležitost a výsledky, jak se to podařilo, uvidíme až později.

BL: *Hovoříte o podpůrných opatřeních, která jsou nově zaváděna. Která z podpůrných opatření se jeví jako nejvíce problematická?*

MS: Podpůrná opatření by měla být především přínosem, měla by zprůhlednit a zpřesnit potřebnou podporu i finanční toky. Obvykle nepřináší velké



problémy. Snad s největšími problémy se lze setkat v případech, pokud je součástí podpůrných opatření personální podpora – myslím tím zejména asistenty. Pro školu nebývá jednoduché získat kvalitního pracovníka, navíc i finanční ohodnocení asistentů je velmi nízké vzhledem k tomu, jakými kompetencemi by měli disponovat. Velmi důležitá je souhra učitele a asistenta v dané třídě, pak podpora nejen pro daného žáka, ale i pro celou třídu funguje na dobré úrovni. Na druhém stupni doporučujeme rozvolňovat vázanost žáka na asistenta.

JS: Více asistentů – to je významná změna, ale nemůžeme je sehnat. Sehnat dobrého asistenta je kouzelnické číslo. Úkoluje je speciální pedagožka, pomáhají s pomůckami. Obecně je dnes už učitelé více přijímají. Na druhém stupni je to trochu větší problém, tam se střídají učitelé. Jsou i případy, kdy asistenti učitelům spíše přidělávají práci, někteří kolegové říkají, že je to dítě navíc ve třídě. A rodiče si mnohdy asistenty hlídají. Vědí, že je přidělen na základě vyšetření jejich dítěte, kontrolují přítomnost asistentů ve třídě a běda, jede-li asistent na výlet s jinou třídou. Postupně si rodiče i děti zvykají také na možnost změnit hodnocení, která vychází z podpůrných opatření. Žáci, pokud je jim vysvětleno, chápou, proč je spolužák hodnocen tolerantněji. Někteří rodiče žáků s potřebou podpůrných opatření ale očekávají, že jejich dítě nemůže dostat horší známku, což samozřejmě není pravda. Jiní rodiče mají tendenci diferencovat mezi svým dítětem a ostatními, porovnávat je. S tím souvisí i dělení žáků do skupin dle výkonů – tomu se dnes moc nefandí. Asi se tomu ale v některých předmětech nevyhneme, i když pro rodiče – zejména slabších žáků – je jakékoliv třídění do výkonnostních skupin nepřijatelné.

MS: Obvykle je to o učiteli, jak rozdílné hodnocení dětem vysvětlí, nesmí se to skrývat. Učitel musí mít odvalu do toho jít a být pevný v kramflecích, být přesvědčen, že je to správná cesta.

JS: Problematické také je, že některá podpůrná opatření jsou velmi náročná na čas. Měli jsme ve škole například jednoho autistu. Šlo o chlapce, který škodil ostatním dětem, byl zlý na ostatní, zvládnout jej bylo téměř nemožné. Každý měsíc jsme kvůli němu měli schůzky s SPC (speciálně pedagogické centrum, *pozn. red.*), matka měla zájem věci řešit, tak si tato jednání prosadila. Vždy se muselo sejít šest lidí, dělat zápisy, dokumentovat. Určitě je to cesta dobrým směrem, ale kdybychom tohle měli dělat pro více dětí, tak neděláme nic jiného. Asi bych vůbec nemohla učit. Je to časově vyčerpávající. Spoustu věcí potřebuji dělat až později odpoledne po výuce, a to už je

někdy problém učitele sehnat. Do třídy, podívat se na žáka, to se vůbec nedostanu. Chce to více hodin pro výchovné poradce, ve kterých by se těmto věcem mohli věnovat.

*BL: Čeho si na své práci nejvíce ceníte? Na co jsou dnes školní poradci hrdí?*

DK: Nemohu mluvit za ostatní, ale já jsem hrdá na to, že rozšiřujeme povědomí o psychologii i u zdravé populace, a to už od raného věku. S chřípkou chodí lidé bez ostychu k praktickému lékaři, i kdyby ji mohli léčit sami doma. Je to běžná věc a člověk nemusí hned umírat, aby našel odvahu za lékařem zajít. Přijdou si prostě pro pomoc za odborníkem, který jim pomůže s léčbou. Podobně to vidím u psychologie. V životě jsou problémy a těžké situace (ať malé či velké) a ty se musí aktivně řešit. Není to tedy o tom, že by člověk musel být „bláznem“, aby si zašel za psychologem. Ne všechny obtíže vypadají tak urgentně, aby rodiče zajistili odbornou péči pro své děti a za tuto službu zaplatili. Už samotnou přítomností ve škole školní psycholog zajišťuje, že pomoc je stále na blízku a je dostupná pro všechny. Navíc může rychle zprostředkovat odbornou péči, podobně jako praktický lékař, pokud to bude potřeba.

JS: Radost je důvěra žáků, rodičů i kolegů. To, že se na mne obrátí s řešením problému, chápu jako klad, i když z toho zpravidla vyplývá nějaká další časově náročná a ne vždy příjemná práce. Je to pro mne signál, že s mou pomocí, radou a podporou počítají. Že mají důvěru a chtějí sami věci řešit.

MS: Hrdí možná můžeme být na to, že to vůbec zvládáme a jsme schopni se rychle zadaptovat na to, co se po nás chce. Že i v tak hektické době jsme schopni nahlížet každý případ jako jedinečný a vyvažovat mezi nutnou úřednicinou a skutečně psychologickou prací. I když je zřejmé, že psychologové v PPP patrně budou i v budoucnosti především těmi, kteří se ke skutečně psychologické práci například ve smyslu psychoterapie dostanou jen okrajově, byť mají draze zaplacené výcviky.

*BL: Asi už jsme se toho také v mnohém dotkli, ale zeptám se znovu. V čem tedy vidíte největší úskalí vaší práce?*

MS: Je obrovský nárůst administrativy, klientovi ale chceme věnovat potřebnou míru péče jako dříve. Je to časově velmi obtížně zvladatelné.

JS: Také se budu opakovat: administrativa a časová náročnost, nedostatečná hodinová dotace pro výchovné poradce. Mnohdy nízká podpora ze strany

vedení školy, máme-li mít požadavky na učitele, rodiče. A možná ještě jeden poznatek. Pokud jde o doporučení žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, ta jsou rodiči obvykle chápána nikoliv jako podpora žáka, ale spíš jako vynucované úlevy při hodnocení. Někteří rodiče přitom nejsou schopni důsledně zajistit domácí přípravu a doporučení z PPP pro nápravu poruch a veškerá řešení přesouvají na školu. Kontrolují si naplňování podpůrných opatření a očekávají od nich nemožné. Ptají se například, kde byl asistent, když jejich dítě dostalo trojku. A učitelé mnohdy takovým tlakům ustupují. Také oni mluví o úlevách. Ale to nemá být úleva, to má být podpora! Úleva a podpora, to není stejné slovo. Musí se důkladně proškolit učitelé, jak mají postupovat. Učitelé nebudou číst dlouhé vyhlášky, které navíc mají různý výklad. Někdo je musí proškolit. A výchovný poradce to být nemůže. Spousta lidí dnes na kurzech vykládá novou legislativu, ale každý trochu jinak. Tím do věci vnáší více zmatku.

DK: Bezpochyby největší výhodou a zároveň i největším úskalím je to, že psycholog je přítomen ve škole. Je zaměstnancem školy, součástí sborovny, a právě z toho plyne hned několik úskalí.

Za prvé, potřeby žáků ne vždy mohou korespondovat s potřebami učitelů a školy. Za druhé, psycholog musí dodržovat etický kodex, který jej zavazuje k určitým pracovním postupům a zacházení s informacemi. To tak nemusí být vnímáno ostatními kolegy a vedením školy, kteří to mohou mylně interpretovat jako nekollegiálnost. A za další, narušena může být i důvěra k psychologovi. Když dítě vidí psychologa v komunikaci s učitelem, může mít obavu, že sdílí všechny informace, tedy i ty z individuálních sezení. A to jej může blokovat nejenom v jeho otevřenosti při dalších setkáních s psychologem, ale i v jeho ochotě psychologa se svým problémem vůbec vyhledat. To stejné může platit i u rodičů nebo učitelů. Dalším úskalím je fakt, že školní psycholog je takovým styčným důstojníkem. Je to jediný odborník „svého druhu“ ve škole. Nemá u sebe nikoho, s kým by mohl konzultovat své pracovní postupy. On by ale měl naopak být schopen metodicky vést jiné učitele a radit jim při jejich práci, se kterou mnohdy sám zkušenost nemá.

BL: *Jak se školní psycholog vypořádá s tím, že má metodicky vést učitele, tedy odborníka v jiné profesi?*

DK: Pokud školní psycholog sám nemá pedagogické vzdělání, tak musí těžit ze zkušeností. Nelze někoho metodicky vést, aniž sami víte, o čem to je.

Pokud mám například někomu dát metodickou podporu ohledně nových vyhlášek a změn s nimi spojených, tak si tyto vyhlášky musím sama nejprve nastudovat. Limitem jsou tedy znalosti, případně zkušenosti školního psychologa. U věcí, se kterými nemám zkušenost, se snažím najít zdroj přímo u učitelů. Kladu jim otázky a skrze jejich odpovědi se i já sama učím. Když například tvoříme plán pedagogické podpory, tak se doptávám na to, v čem dítě potřebuje podpořit, jak konkrétně se ve výuce projevuje, zda je rozdíl v jednotlivých předmětech. Zajímám se o to, co dítěti pomůže, co už učitel zkoušel a s jakým výsledkem. Spoléhám na to, že když se bude učitel nad těmito otázkami zamýšlet, najde své odpovědi sám. Někdy je to brainstorming, kdy dáváme různé nápady dohromady a pak o nich diskutujeme. Žádost o pomoc neodmítám, a pokud nejsem s problematikou sama dobře seznámena, tak učitele alespoň podpořím, aby v tom nebyl sám.

*BL: Kam by, podle Vás, mělo školní poradenství směřovat?*

*JS:* Předpokládám větší zapojení všech učitelů, jejich povinné proškolení a důkladnější přípravu studentů pedagogických fakult v tomto směru. Všichni by měli být orientováni ve vyhláškách, v podpůrných opatřeních, v problematice vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, v oblasti spolupráce s asistentem pedagoga. Tady vidím výzvy pro budoucnost. A také v posílení postavení výchovného poradce nebo vedoucího školního poradenského pracoviště; vidím je jako povinnou součást vedení školy. Spěje to také k tomu, že v každé třídě bude asistent.

*MS:* Možná by bylo lepší variantou, kdyby reálně existovala možnost působení druhého pedagoga ve třídě. Souhlasím s tím, že učitelé budou muset být v oblasti školního poradenství více vzdělaní, nestačí vyhlášky přečíst, mají různý výklad. Vidím budoucnost v dělených hodinách, menších třídách nebo v párovém vyučování dvou učitelů, v prakticky zaměřené výuce, kdy akademické znalosti budou nutné jen v základních předmětech. Pak se bude mít školní poradenství o co opřít. Nemá smysl doporučovat podpůrná opatření, nemají-li k tomu školy podmínky. Ale věřím, že se to usadí. Ten systém se musí nějak zaběhnout, ale chce to čas. Je třeba více lidí do PPP i do škol, stále to nestačí.

*DK:* Prvořadé podle mě je, aby se plošně vyřešilo ukotvení pozice školního psychologa do legislativního kontextu. Školy chtějí mít školní psychology na svých pracovištích, ale potýkají se s problémem peněz. Pokud škola neměla

peníze na tohoto odborníka ve svém rozpočtu, řešilo se to pomocí projektů, které ale byly časově limitovány například dvouletými cykly pod NÚV nebo nově šablonami. Psycholog pracuje v nejistotě, zda budou realizovány další projekty a zda tedy bude mít práci i v příštím roce. Nejistota přináší fluktuaci, a to kvalitě školního poradenství nepříspívá. Navíc je to kontraproduktivní, protože důvěra je u psychologa základním kamenem a časté změny důvěru narušují. Lidé se prostě nechtějí svěřovat nebo navazovat úzkou spolupráci, když neví, zda tam budete i další rok.

MS: Ano, pozice školních psychologů a školních speciálních pedagogů by měla být pevnou součástí týmů školních poradenských pracovišť. Společně by měli přispívat k dobrému klimatu školy. V pohodové atmosféře ve třídě u spokojeného učitele se žáci nejen lépe učí, ale jsou i více spokojeni. A pak jsou spokojeni i rodiče. Takže tím přáním do budoucnosti je, aby školní poradenství mohlo přispívat k tomu, aby byly spokojené děti, učitelé i rodiče.

BL: *Tak ať se to daří. A děkuji moc za rozhovory.*

---

Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál.

Kniha se zaměřuje na výklad výzkumných metod uplatnitelných v oblasti společenských věd a biomedicíny. Výklad vychází z myšlenek praxe založené na empirické evidenci (EBP) a shrnuje jednotlivé postupy, které se probírají v metodologicky zaměřených kurzech na vysokých školách. Publikace pojednává především o kvantitativních metodách, ale popsány jsou i kvalitativní metody sběru a analýzy dat. V závěru se autoři věnují přístupům k provádění evaluací, které dnes mají významnou roli při hodnocení intervencí v hlavních oblastech společenského rozvoje. Kniha, jež v některých aspektech odkazuje na předchozí práce Jana Hendla (Kvalitativní výzkum a Přehled statistických metod), informuje nejen o základních metodách, ale především o přístupech, které nebyly v české literatuře doposud popsány (např. analýza mediátorových a moderátorových proměnných, trasování procesů, kvalitativní komparativní analýza QCA). Publikace je určena studentům, jejich učitelům a odborným pracovníkům z oboru společenských věd a biomedicíny.

## **Dwecková, C. (2015). *Nastavení mysli. Nová psychologie úspěchu aneb naučte se využít svůj potenciál.***

Naprostá většina současných učitelů bojuje s tím, jak v dnešním „online světě“ získat pozornost svých studentů a vzbudit v nich nadšení pro tak „nudné“ a „tradiční“ činnosti, jakými je čtení, psaní či počítání. Mnohdy bohužel tento boj prohrávají. Významnou pomoc v tomto důležitém zápase nabízí ve své čtivé knize *Nastavení mysli* renomovaná americká psycholožka Carol Dwecková. I přes laciný podtitul je třeba hned v úvodu zmínit, že se nejedná o tuctovou příručku pro manažery. Autorka píše sice neodborným, ale dobře srozumitelným jazykem a svá tvrzení dokládá řadou konkrétních příkladů. Také sama přiznává, že psala zejména pro laické čtenáře. Vychází ovšem z řady výzkumů vlastních i svých kolegů, což si čtenář dost dobře nemusí při čtení uvědomovat. Stačí ale nalistovat dlouhý seznam závěrečných poznámek a svižné popularizační čtení rázem získá náležité vědecké ukotvení.

Jak je patrné již ze samotného názvu, ústřední pojem recenzované publikace představuje *nastavení mysli*. Autorka odlišuje dvojí nastavení mysli: fixní a růstové. Zatímco člověk s fixním nastavením mysli považuje vlastnosti své i vlastnosti lidí ve svém okolí za jednu pro vždy dané, růstově orientovaní lidé naopak věří, že je možné je měnit. Za vlastnosti či talenty Dwecková přitom nepovažuje jen schopnost hrát na klavír či běhat, u kterých nás možná až tolik nepřekvapí, že je možné je tréninkem zlepšovat, ale i naši inteligenci či umělecké nadání. Zatímco lidé s fixním nastavením mysli věří na to, že talent buď máme, nebo ne, růstově nastavení lidé se spíš než o velikost našeho talentu zajímají o to, jak své schopnosti – ať už jsou jakékoli – rozvinout. Výzkumy týmu profesorky Dweckové ukazují, že na velikosti našeho talentu záleží nakonec poměrně málo, rozhodně méně, než se obecně soudí. A mnohdy může být přítěží, někdy dokonce značnou, o čemž by nejlépe mohly vyprávět všechny zázračně talentované děti. Nastavení mysli přitom přímo souvisí s motivací učit se nové věci, a právě proto je tento koncept zajímavý pro učitele. Žáci s nimi budou spolupracovat, když budou vnímat, že je mají co naučit. Proto, jak vzápětí doložíme, ovšem vedle učitelů nabízejících něco, co žáci ještě neznají či neumí, potřebují také získat růstové nastavení mysli.

Rozdílné nastavení mysli nepředstavuje pouze drobný rozdíl či vlastně nepodstatný detail v našem pohledu na svět. Vytváří dva zcela odlišné světy, ve kterých platí jiné zákonitosti, jinak se přemýšlí a jinak jedná. A také nás motivují jiné věci. Lze ho snad srovnat s podobně odlišným viděním světa,

které mají optimisté a pesimisté, případně lidé věřící a nevěřící. Výborně podstatu odlišného nastavení mysli vystihují studie, které autorčin tým prováděl na stovkách žáků, především středoškoláků. Dvěma skupinám dali deset otázek z IQ testu a při vyhodnocení je pochválili. Zatímco první skupinu žáků pochválili za jejich schopnosti („Dosáhli jste dobrého výsledku, určitě jste chytrí.“), druhou za jejich úsilí („Dosáhli jste dobrého výsledku, určitě jste se opravdu snažili.“). Zdánlivě malý rozdíl způsobil obrovskou změnu v chování testovaných žáků. Chvála schopností nastartovala v žácích fixní nastavení mysli a oni začali vykazovat všechny jeho charakteristiky: když jim nabídli další náročný úkol, na kterém by se mohli něco naučit, odmítli ho, protože by mohl odhalit jejich nedostatky a zpochybnit jejich talent. Naproti tomu 90 % žáků pochválených za snahu (což vede k růstovému nastavení), takový úkol chtělo. Následně dostaly obě skupiny náročnější test, aby zažily neúspěch. Žáci původně chválení za svůj talent si poté mysleli, že asi chytrí nebudou. Znamenali-li úspěch, že jsou inteligentní, pak cokoli menšího než úspěch potvrzovalo, že inteligentní nejsou. Naproti tomu žáci chválení za snahu se domnívali, že náročnost příkladů si žádá větší úsilí. Nevnímali menší počet spočítaných příkladů jako neúspěch a nechápali ho jako zpochybnění své inteligence. Jak nastavení mysli ovlivnilo radost žáků z řešení příkladů? Po úspěchu se příklady všem moc líbily, po zážitku neúspěchu se to změnilo a žáky příklady bavit přestaly – ovšem pouze žáky chválené za schopnosti. Ty oceňované za úsilí příklady i nadále bavily, mnozí dokonce nejtěžší příklady pokládali za nejzábavnější. Výrazný rozdíl mezi oběma skupinami se projevil i v jejich výkonnosti. Po zážitku neúspěchu žáci chválení za schopnosti podávali horší výkony než na začátku, a to i když dostali lehčí příklady. Ztráceli víru ve své schopnosti. Žáci oceňovaní za své úsilí se naopak stále zlepšovali. Jelikož byly při výzkumu používány otázky z IQ testu, je možné s trochou zjednodušení konstatovat, že ocenění talentu u žáků IQ snížilo, zatímco pochvala úsilí ho zvýšila. Ještě v jedné věci se obě skupiny lišily: téměř 40 % žáků chválených za svůj talent lhalo o svých výsledcích. Asi nepřekvapí, že všech těch téměř 40 % žáků si své výsledky zlepšovalo, chtělo vypadat chytřejší, než ve skutečnosti byli. Jak shrnuje sama Dwecková: „Říkali se dětem, že jsou chytré, nakonec si připadají hloupější a také tak jednají, přesto však tvrdí, že jsou chytré.“

Studie provedené na stovkách žáků dokládají, že nastavení mysli, které je možné poměrně snadno aktivovat pomocí ocenění schopností (to vede k fixnímu nastavení) či chvály úsilí (které vede k růstovému nastavení) má zásadní

vliv na motivaci žáků se dál učit, pouštět se i do těžších úkolů a mít z učení radost. Ale nejen na ně. Ve světě neměnných vlastností získáváme úspěch jen dokazováním toho, jak jsme chytrí a talentovaní, ve světě proměnlivých vlastností jde o to, abychom se rozvíjeli, učili se něco nového. Pro lidi z prvního světa je podstatou neúspěchu nezdar, špatná známka, prohra v turnaji. Ty nejen že mohou přejít v trauma, ale především neposkytují žádný recept na to, jak je překonat. V druhém světě spočívá neúspěch v tom, že nerostete, nevyužíváte svůj potenciál. V prvním neúspěch znamená, že nejste chytrí ani talentovaní, protože jinak byste se nemuseli snažit. Koneckonců, jak se lidově říká: „Když na to máte, tak na to máte, a když ne, tak ne“. Pokud se o něco musíte snažit, nemůžete v tom být dobří. V růstově nastaveném světě jste chytrí a talentovaní právě proto, že se snažíte. Fascinující je, že rozdíl mezi oběma nastaveními mysli je možné pozorovat i na aktivitě mozkových vln. Když výzkumníci poskytovali účastníkům jedné studie zpětnou vazbu na jejich odpovědi, lidé s fixním nastavením mysli měli zájem zpravidla jen tehdy, když se zpětná vazba týkala jejich schopností, když jim byla sdělována správnost či nesprávnost jejich odpovědí. O informace, které by jim mohly pomoci v učení, nejevili žádný zájem. I když odpovídali špatně, neměli zájem se dozvědět, jak zní správná odpověď. Velkou pozornost informacím umožňujícím zlepšení znalostí věnovali jen lidé s růstovým myšlením, protože pro ně je učení prioritou.

Závěry vyvozené z výše uvedených studií potvrzuje i celá řada dalších výzkumů, které autorka ve své knize uvádí. Základní sdělení všech výzkumů přitom zní stále stejně: lidi s fixním nastavením mysli zajímá, jak budou posuzováni, lidi s růstovým nastavením mysli zajímá zlepšení. Přestože se lidé liší svými výchozími talenty a schopnostmi, zájmy či temperamentem, každý se může díky úsilí a zkušenostem měnit. Jistě, ne z každého se může stát Einstein nebo Mozart, ale skutečný potenciál každého člověka je neznámý. Nelze věrohodně předvídat, a to ani na základě komplexních diagnostických metod použitých např. na začátku studia (psychologické testy či přijímací zkoušky), co může student během několika let zaujetí, dřiny a tréninku dokázat. Ostatně, proč ztrácet čas neustálým dokazováním toho, jak jste skvělí, když můžete být ještě lepší, ptá se provokativně autorka. Proč skrývat nedostatky, místo abyste je překonávali? Proč hledat přátele či partnery, kteří budou jen podpírat vaše sebevědomí, namísto takových, kteří vás budou vybízet k rozvíjení se? Základní poselství recenzované knihy je přitom jednoznačně optimistické: nastavení své mysli můžeme změnit. V dětském věku



i později. Ne snadno a přes noc, máme to ovšem ve své moci. A kniha navíc nabízí konkrétní recepty, návody a doporučení.

Lidé v sobě přitom mívají prvky obou nastavení. Nejsou plně „růstoví“ či plně „fixní“. Nepochybují např. o tom, že mohou vytrénovat svoji fyzičku, nevěří ovšem v to, že mohou zvýšit svoji inteligenci či schopnost kreslit. Nebo to mají přesně naopak. Růstové nastavení považuje snahu za klíčovou, nikoli ovšem všemožnou. Již bylo zmíněno, že ne z každého může vyrůst Einstein či Mozart, také náš den nemá víc než 24 hodin a s některými svými nedostatky se můžeme či musíme smířit (zejm. když neškodí nám ani našemu okolí). Působí na nás také další faktory, značný vliv na nás samozřejmě má i naše okolí. Například dobré vzdělání, rodiče, kamarádi, finanční zajištění (a z nich plynoucí možnost víc riskovat a déle se třeba i neúspěšně snažit), které podporují náš rozvoj. Podstatné ovšem je, že se sami v souladu se svými životními prioritami můžeme rozhodnout, jaké své „danosti“ přijmeme a na kterých budeme pracovat. V tom je růstový pohled na svět obohacující i osvobozující zároveň.

Dwecková po úvodních třech kapitolách, ve kterých vysvětluje základní rozdíl mezi oběma nastaveními mysli, dokládá svá tvrzení řadou příkladů ze světa sportu, byznysu, mezilidských vztahů a školství, kterým věnuje následující čtyři kapitoly. Jelikož tato recenze vzniká pro pedagogický časopis, uvedeme závěrem ještě několik konkrétních aplikací ze školního světa.

Již jsme zmínili, že fixně nastavení lidé předpokládají, že se schopnosti objeví samy od sebe dřív, než nějaké učení vůbec začne. Pokud se musí snažit, je to pro ně doklad toho, že moc talentovaní nejsou. V jejich světě je škola poměrně zbytečná instituce, minimálně pro talentované děti, protože úsilí a učení, které po žácích žádá, je z jejich pohledu jen pro nenadané. Má-li žák na něco talent, musí se podle nich projevit okamžitě, hned v prvním testu či prvním pokusu o přijetí na školu. Tomuto testu pak dovolí, aby je jednou provždy definoval, aby přijali přesvědčení, že „jsou na matematiku“ či „nemají talent na jazyky“. Proto také v jedné studii fixně uvažující studenti na neúspěch v prvním testu v novém předmětu reagovali tím, že se už na druhý test učili méně a vážně přemýšleli, že příště budou podvádět. Nechtějí plýtvat časem, když na tento předmět „nemají buňky“ – což ovšem nevyvozují z několikaměsíční zkušenosti, ale po prvním testu. A co víc, budou vyhledávat ty, kteří jsou na tom ještě hůře, protože na nich si mohou spravit sebevědomí. Růstově orientovaní studenti se naopak učili více a zajímaly je testy studentů, kteří dostali lepší známky – protože od nich se mohou něco naučit.

S fixním nastavením myslí k žákům samozřejmě mohou přistupovat i učitelé a tento druh přemýšlení je učit. Takoví učitelé věří, jako učitelé v jedné ze studií, že je možné na základě jednoho testu pochopit, kým student je a co v životě dokáže. Růstově nastavení učitelé odmítali podle jednoho výsledku předpovědět akademickou dráhu studenta.

Přínosné je i zjištění, že studentům škodí nejen negativní nálepky (často přijmou identitu smolaře), ale i ty pozitivní (chválení za šikovnost, chytrost, rychlost). U negativní nálepky se bojí, že si ji zaslouží, u pozitivní toho, že o ni přijdou. Obě je ovšem vedou k fixnímu přemýšlení o sobě samých – se všemi negativními dopady, které tento druh pohledu na svět má.

Jiná studie zkoumala reakci žáků na příchod do primy osmiletého gymnázia. Znamky se zhoršily jen fixně uvažujícím žákům, a to okamžitě a během 2 let dále klesaly. Přejít na gymnázium odhalil jejich nedostatky a znejistil jejich pozici, na což existuje dobrá obrana: přestat se snažit. Dwecková to nazývá *syndromem malé snahy*. Děti chápou školu jako jeden velký test, který na ně chystají dospělí, a utečou před ním tím, že se přestanou snažit. Nedělají to proto, aby prokázaly vlastní nezávislost, ale ochránily sebe sama. Je proto důležité je přestat hodnotit a ukázat jim, že jim škola může pomoci rozvinout to, co v nich je. Pak nebudou výuku sabotovat. Žáci s růstovým nastavením nechápou, proč by se měli přestat snažit, a známky si začnou zlepšovat. Berou učení a vlastní motivaci do svých rukou. Vymýšlí si nové, lepší a zábavnější učební strategie, odmítají se jen tupě memorovat látku. Obě skupiny žáků se přitom chovaly stejně až do okamžiku, kdy se setkaly s výzvou gymnázia.

Rodiče ani učitelé samozřejmě nechtějí záměrně podkopávat sebevědomí svých dětí, přesto to bohužel řada z nich dělá. Často nevědomky. Mohou jim tím, co říkají a dělají, vysílat buď zprávu „máš jednu dané vlastnosti a já je hodnotím“, nebo „jsi člověk, který se vyvíjí, a já mám zájem na tvém rozvoji“. Podstatné je nehodnotit, ale učit děti, jak se posunout dál. Děti jsou přitom na tato poselství extrémně citlivé a vnímají je často i tam, kde rodiče a učitelé nikoli. Jeden příklad za všechny – když říkají „Naučil ses na test rychle a dostal's dobrou známku, jsi prostě chytrý!“, děti zpravidla slyší nikoli povzbuzení a ocenění, ale „Když se něco nenaučíš rychle, nejsi chytrý“. Děti pochvaly rády slyší a motivují je, ovšem pouze krátkodobě. Jen do první velké překážky, kdy naopak rychle věci vzdají. Znamená-li totiž úspěch, že jsou chytré, pak neúspěch znamená, že jsou hloupé. Je třeba děti naučit milovat výzvy, nechat se fascinovat chybami, mít radost ze snažení a neustále se učit. Děti

nicméně můžeme podle autorky zcela bez obav a v neomezeném množství chválit za pokrok a růst – za to, čeho dosáhly procvičováním, studiem, vytrvalostí a díky dobrým učebním strategiím. Co ale říct dítěti, které se snažilo a neuspělo? Třeba že každému učení trvá různě dlouho a že se dané látce ještě bude muset věnovat, ale že bude-li se takhle snažit, určitě to nakonec zvládne. Má-li přehnaná očekávání, pak ho vést k jejich přiblížení realitě, nikoli nutně k opuštění dané činnosti.

Proč i přes všechno výše uvedené lpíme na svém fixním nastavení mysli? Zpravidla proto, že nám někdy v minulosti dost posloužilo. Řeklo nám, kdo jsme či kým chceme být (hodné, talentované dítě), a poradilo nám, jak na to (podávat dobrý výkon). Poskytlo nám tedy vzorec sebevědomí, cestu k lásce a respektu druhých. Carol Dwecková nám ve své publikaci v teoretické rovině, na praktických příkladech i pomocí konkrétních návodů ukazuje, jak i přesto můžeme sebe i své žáky ze zajetí nezdravého fixního nastavení osvobodit, a proto by se bez nadsázky měla stát povinnou školní četbou. Pro žáky i jejich učitele.

*Michal Urban*

*Univerzita Karlova v Praze, Právnická fakulta*

---

Jašková, J. (2017). *Didaktické znalosti obsahu vysokoškolských učitelů odborného anglického jazyka: Vnímání profesních počátků v retrospektivě*. Brno: Masarykova univerzita.

Vysokoškolští učitelé odborné angličtiny procházejí v průběhu prvních let své profese poměrně obtížným obdobím, neboť během svých studií na vysokých školách jsou zpravidla připravováni na středoškolskou výuku obecné angličtiny. Jejich předchozí vzdělání jim tedy neposkytuje potřebné znalosti, ze kterých by mohli vytvářet své didaktické znalosti obsahu. Kniha si klade za cíl seznámit čtenáře se subjektivním vnímáním vlastních profesních počátků těchto učitelů, a to z jejich retrospektivního pohledu na první tři roky výuky odborného anglického jazyka na vysokých školách. Profesní vývoj začínajících učitelů byl zkoumán na základě smíšeného výzkumného designu, kde metoda semistrukturovaných rozhovorů uskutečněných s několika respondenty byla doplněna o elektronické dotazníky zaslané všem českým vysokoškolským učitelům odborné angličtiny.

**Zpráva o konání konference  
České pedagogické společnosti  
Škola pro všechny aneb Interdisciplinarita  
ve školní edukaci a pedagogických vědách**

Ve dnech 16.–17. března 2017 se na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci pod záštitou děkana fakulty doc. Ing. Čestmíra Serafína, Dr. konala již XXIV. konference České pedagogické společnosti s mezinárodní účastí nazvaná Škola pro všechny aneb Interdisciplinarita ve školní edukaci a pedagogických vědách.

Hlavním tématem jednání se staly aktuální otázky inkluzivního vzdělávání, které je jednou z priorit vlády České republiky. Právě na problémy spojené s prosazováním této nové koncepce do škol se zaměřily jak hlavní referáty, tak další příspěvky, které účastníci konference prezentovali v pěti odborných sekcích.

V plénu zazněly hlavní referáty zaměřené na reflexi inkluze z pohledu mezinárodního, interdisciplinárního a komparativního. O současné situaci inkluzivního vzdělávání ve Slovenské republice hovořila doc. Dr. Alica Petrasová, PhD. z Pedagogické fakulty Prešovské univerzity. Ve svém referátu *Reflexia o súčasnej situácii zavádzania inkluzívneho vzdelávania na Slovensku* se zaměřila na analýzu procesů a opatření spojených s inkluzivní edukací na Slovensku.

Ve druhém plenárním vystoupení *Inkluze jako multidimenzionální výzva i test aneb zátěžové komponenty proinkluzivního přístupu z pohledu determinantů individualizace, transdisciplinarit a emancipace* představila doc. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph.D. z Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci vybrané determinanty, které ovlivňují skutečnou implementaci hlavních principů inkluzivního přístupu, a to v kontextu heterogenity biologických, kulturních, ale také jazykových vlivů. Na konkrétních příkladech komunikačních a dalších vývojových determinantů nejen na straně dítěte či dospívajícího žáka/studenta pak dokumentovala problémy, které se s procesem inkluze spojují. Zvláštní pozornost věnovala také profesním vztahům a zodpovědnosti, včetně vzájemné tolerance, respektu a touhy po sdíleném poznání členů interdisciplinárního týmu.

Na pojetí a diskurzy inkluzivního vzdělávání pohledem srovnávací pedagogiky a také ve strategiích globálních organizací, především UNESCO, se pak v referátu *Cesty k inkluzi: Od globálních strategií k lokálním řešením* soustředila

prof. PhDr. Eliška Walterová, CSc. z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Hovořila o možnostech řešení inkluze v typologicky odlišných vzdělávacích systémech a reflektovala situaci v České republice vzhledem k vývoji přístupů k inkluzi na makroúrovni vzdělávací politiky a školského systému i na mikroúrovni škol.

Plenární jednání svým vystoupením *Inkluzivní/společné vzdělávání: Proč tak těžko?* uzavřel PhDr. David Greger, Ph.D. z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, který soustředil svůj příspěvek na úskalí současného pojetí inkluzivního vzdělávání a otevřel rozpravu nad několika diskutabilními problémy, které zavádění inkluze do českého edukačního systému přináší. Před zahájením jednání v sekcích se konala také panelová diskuse na téma *Inkluzivní vzdělávání – výzva k profesionalizaci pedagogické práce*, k níž přijalo pozvání několik významných odborníků: PhDr. Jana Zapletalová z Národního ústavu rozvoje vzdělávání v Praze, prof. PhDr. Marie Vítková, CSc. z Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, PaedDr. Josef Rydlo z Národního institutu pro další vzdělávání v Praze a Mgr. Ivo Zálešák, ředitel ZŠ Masárova v Brně. Cílem bylo z různých zainteresovaných stran reflektovat první zkušenosti z počátku společného vzdělávání, zahájeného v září 2016, tedy zkušenosti vlády, zástupců akademického prostředí i praxe (blíže o diskusi v jiné části tohoto čísla Pedagogické orientace).

Po jednání v plénu a panelové diskusi konference pokračovala v odborných sekcích zaměřených na dílčí otázky pedagogické teorie a praxe spojené s inkluzivním vzděláváním. Nejvíce příspěvků zaznělo v sekci *Pedagogický výzkum směřující ke školní praxi*, kde se jednotliví odborníci zabývali konkrétními problémy nejen současné české školy, ale také poznatky ze škol zahraničních. Šlo například o problematiku kooperativního či badatelského vyučování, reflexi kvality výuky v konkrétních vyučovacích předmětech (zeměpis, výchova ke zdraví), téma svobody a rovnosti v kontextu sociálně negativních jevů či výzkumné studie zaměřené na profesi učitele/ky a možnosti jeho/její profesionalizace směrem k inkluzivnímu vzdělávání na všech stupních škol. Do této sekce byly zařazeny také příspěvky, jejichž hlavním tématem byl výzkum v oblasti terciárního vzdělávání, například podpory rozvoje pedagogické kondice studentů učitelství prostřednictvím experimentální výuky dialogického jednání s vnitřním partnerem.

V sekci *Změny rolí učitele v současné škole* se vystupující zaměřili na problematiku integrovaného vzdělávání z pohledu učitelů, na roli sociálního a speciálního pedagoga v procesu inkluze na české základní škole, případně

na úlohu učitele v primární prevenci rizikového chování ve škole. Pozornost získaly také příspěvky věnované profesní přípravě učitelů v kontextu inkluzivního vzdělávání, problematice autonomie učitele, nově zaváděnému předmětu Inkluzivní didaktika, mediální pedagogice a roli učitele při rozvoji tvořivosti a podnikavosti žáků.

Třetí sekce *Dítě v síti inkluze* se soustředila na témata inkluzivního vzdělávání a individuálních speciálních vzdělávacích potřeb žáků základních škol. Z pohledu interdisciplinárního byla diskutováno o narušené komunikační schopnosti předškolního dítěte ze sociálně znevýhodněného prostředí, životní situaci sourozenců hendikepovaných dětí v inkluzivní škole a o podpoře inkluzivního vzdělávání neslyšících žáků.

Pro příspěvky z oblasti pedagogiky volného času a pedagogiky zážitku byla na konferenci otevřena sekce *Pedagogika volného času: inkluze v mimoškolní výchově*. Zde se účastníci věnovali dramaturgii adaptačních kurzů jako prostředku inkluze, jejich programové náplni a dynamice nebo mimoškolním aktivitám pohybově neúspěšných žáků.

V *posterové sekci* se představily práce zaměřené na netradiční styly školní práce zaměřené na kreativitu, podporu žáků při chybování a na vnímání chyby jako výzvy a příležitosti v procesu učení, dále pak na artefietiku v souvislosti s psychodidaktickým využitím exprese a reflexe v moderním vyučování výtvarné výchovy a na netradiční možnosti při výuce cizího jazyka. Zastoupena byla v posterové sekci také problematika inkluzivního vzdělávání, a to s odkazem na jeho historické proměny a cíle současné školské kurikulární reformy; pozornost se zaměřila také na hodnocení sociální inkluze dětí se sluchovým postižením, zvládnutí školní zátěže s přihlédnutím k inkluzivnímu vzdělávání a na vliv psychosociálního klimatu třídy na jedince s poruchou ADHD.

Společné vzdělávání se dotýká všech aspektů života školy, především však dětí se specifickými vzdělávacími potřebami, učitelů, podmínek pro vzdělávání, spolupráce s rodiči, poradenského systému a řady dalších témat. Na konferenci České pedagogické společnosti se vytvořila platforma pro diskusi nad aktuálními otázkami a problémy, které zavedení inkluze do českého edukačního systému provázejí.

*Alena Jůvová, Tomáš Čech*  
*Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta,*  
*Ústav pedagogiky a sociálních studií*

## **Inkluzivní vzdělávání jako výzva k profesionalizaci pedagogické práce. Z panelové diskuse.**

Letošní výroční konference České pedagogické společnosti s názvem *Škola pro všechny aneb Interdisciplinarita ve školní edukaci a pedagogických vědách* probíhala ve dnech 16.–17. března 2017 v Olomouci. Součástí odborného programu byla i panelová diskuse, jejímž cílem bylo nahlédnout inkluzivní vzdělávání jako příležitost pro rozvoj profesionality a tím i kvality pedagogické práce ve školách. Naší snahou bylo představit a diskutovat širokou škálu podpůrných aktivit, které školám a učitelům nabízejí vybrané subjekty, proto jsme pozvali zástupce institucí, resp. profesí, které sehrávají významnou roli v podpoře učitelů i celých škol. Za vnější subjekty, respektive za vysoké školy připravující učitele, se panelu zúčastnila prof. PhDr. Marie Vítková, CSc., z Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity (pregraduální příprava pedagogických pracovníků a podpora prostřednictvím výzkumu). Za Národní institut dalšího vzdělávání (dále jen NIDV) vystoupil PaedDr. Josef Rydlo (podpora prostřednictvím dalšího vzdělávání) a za Národní ústav pro vzdělávání (dále jen NÚV) PhDr. Jana Zapletalová (podpora poradenských služeb, dalšího vzdělávání). Svou přítomností panel obohatili ti, kteří podporu pedagogům poskytují přímo ve škole, ale zároveň ji jako „lidé ze škol“ od zmíněných a jiných vnějších subjektů přijímají, konkrétně ředitel základní školy Mgr. Ivo Zálešák a školní psycholožka PhDr. Věra Neusar.

Na úvod je třeba zmínit, že pro-inkluzivní tendence ve školách jsou nejen v ČR, ale i v celé Evropě zřetelné již několik desetiletí, a přesvědčení, že požadavek inkluzivního, resp. společného vzdělávání není v českém prostředí úplně nový, provázelo celou konferenci. V kontextu metafory „o novém vlaku na starých kolejích“ probíhala také panelová diskuse: směřování k inkluzi je dlouhodobou snahou (nastaveným směrem), ale mění se legislativa, která zavádí nový systém podpory škol, učitelů i žáků a mění tím i podobu inkluzivního vzdělávání. Neočekávají se však zásadní změny ve struktuře žákovské populace, a tedy ani významné změny v práci učitelů, ale jde především o „zrovnoprávnění škol“ ve smyslu příležitostí pro tvorbu takových podmínek, které umožní školám přijímat a vzdělávat skutečně všechny žáky. To pro učitele a školy znamená především naučit se využívat široké škály nabízené podpory.

V devadesátiminutovém panelu byli postupně osloveni všichni jeho účastníci ve struktuře otázek dotazujících se na (1) jimi nabízenou podporu školám a učitelům včetně vnímání jejich potřeb, (2) zkušenosti s poskytováním podpory a ohlasy na ni, (3) plány do budoucnosti a pocíťované rezervy či limity. O čem se tedy mluvilo?

*Praktická příprava budoucích učitelů: dvě mouchy jednou ranou?*

Prof. Vítková hovořila o roli pedagogických fakult v pro-inkluzivně zaměřené pregraduální přípravě učitelů. Zdůraznila tradici studia speciální pedagogiky na Pedagogické fakultě MU v Brně i na jiných pedagogických fakultách a připomněla, že ve studijních programech připravujících budoucí učitele se dlouhodobě upřednostňuje odklon od důrazu na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a příklon k principům inkluzivního vzdělávání a inkluzivní didaktice. Dále vyzdvihla, že s ohledem na potřeby škol se jeví jako opodstatněné rozšíření studijních oborů o kombinaci se speciální pedagogikou.

Z pohledu škol se ale zdá, že nevyužitou příležitostí zůstává praktická část výuky studentů učitelství. I když jsou praxe v učitelském vzdělávání posilovány, zvyšuje se počet jejich hodin a klade se důraz na reflexi praktických zkušeností, přesto jsou některé dovednosti absolventů stále považovány za nedostatečně rozvinuté (například dovednost komunikace s rodiči, zvládnání třídy apod.). V této souvislosti ředitel školy Mgr. Zálešák potvrdil, že studenti u nich ve škole tráví většinou jen několik málo týdnů se zaměřením na výuku jednotlivých předmětů, přičemž nemají čas dobře poznat prostředí školy a získat tak nové dovednosti, které jsou nezbytné pro zvládnutí žákovské populace. Současně však vyjádřil potřebu vyššího počtu dobře připravených asistentů pedagoga, a tak by osobně rád přivítal ve své škole více studentů, kteří by mohli dlouhodoběji asistovat učitelům při všech jejich činnostech a poznat tak svou budoucí profesi v celé její rozmanitosti. Jaká je tedy budoucnost učitelských praxí?

*Individualizovaná podpora školám a učitelům: jak je to s využíváním metodik a dat ve školách?*

Vzdělávací aktivity, jimiž NIDV podporuje učitele a školy v jejich snahách o inkluzivní vzdělávání, zrekapituloval dr. Rydlo. Témata společného vzdělávání jsou součástí kvalifikačních studií pro pedagogické pracovníky, kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků i v režii tzv. šablon OP VVV.



NIDV připravil tým (101) certifikovaných lektorů pro společné vzdělávání, čímž se snaží posilovat kvalitu dalšího vzdělávání v této oblasti a nabízí školám účast v řadě projektů či interaktivní on-line podporu (Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi, Rozcestník pro pedagogické pracovníky, Krajské sítě podpory nadání apod.). Podobné výstupy jen dokladují snahy o individualizovanou podporu škol a učitelů, kterou nabízí např. ve formě konzultačního centra také NÚV.

V posledních letech byl na vysokých školách i mimo ně výrazně posílen výzkum zaměřený na inkluzivní vzdělávání a realizuje se řada rozvojových projektů, jejichž nejčastějšími výstupy je nemalé množství (obvykle zdarma dostupných) publikací. Prof. Vítková pak v této souvislosti zdůraznila potřebu užší spolupráce mezi pedagogickými fakultami a školami, ale určitou výzvou do budoucna zůstává „na míru šitý“ výzkum, na který by navazoval cílený rozvoj školy, tj. individualizovaná podpora škol prostřednictvím výzkumu.

Dr. Zapletalová připomněla projekty koordinované bývalým IPPP a NÚV, které podporují práci škol a školních specialistů, a jejichž výstupem je mnoho metodických materiálů a publikací. V souvislosti s tím uvedla, že také NÚV sbírá či spíše archivuje řadu dat, které by bylo možné využít pro empirické účely. Prezentace některých výstupů ze subvencovaných výzkumných i rozvojových projektů pak přirozeně evokovala diskusi o tom, zda vůbec, kým a jak jsou tyto výstupy (zejména publikace a metodické materiály) využívány ve školní praxi. I když jsme slyšeli argumentaci číslly, která dokladují zájem o vzdělávání i o vydané publikace, přesto si tato otázka patrně zaslouží více pozornosti zejména ve vztahu k efektivitě takto vynakládaných zdrojů. V reakci na to však v diskusi zazněly i jiné otázky: Dokáží si učitelé a vedení škol vytvořit prostor pro čtení odborné literatury či pro práci s empirickými daty? Mají školy a učitelé v nich vůbec zájem o užší spolupráci s vysokými školami a participaci na výzkumu? Jak učitele motivovat, aby více čerpali z vědeckých poznatků a využívali již připravené metodiky?

*Školní specialisté: kdy budou mít svou jistotu?*

PhDr. Neusar pak v další části panelové diskuse blíže popsala podporu, která se v souvislosti s inkluzivním vzděláváním očekává od školních specialistů – zejména do škol nově vstupujících školních psychologů a školních speciálních pedagogů. Zdůraznila, že zdaleka již nejde pouze o podporu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také o přímou podporu učitelů

a o řadu dalších aktivit, na nichž školní specialisté participují. Učitelé, vystavení častým změnám a vyšší zátěži, potřebují cílenější podporu a nezdědka postrádají dostatek porozumění. A právě tady se otevírá nový prostor pro práci školních specialistů.

V návaznosti na vystoupení dr. Neusara označil Mgr. Zálešák školní poradenskou pracoviště jako „velký dar“ pro školy a zdůraznil vlastní dobrou zkušenost se specialisty, kteří působí v jeho základní škole. Oba se shodli na tom, že školní specialisté by svým působením ve školách měli pomáhat učitelům, rodičům i vedoucím pracovníkům vytvářet jasnou představu o tom, co inkluzivní vzdělávání znamená, a podle slov dr. Neusar mohou svým působením a podporou snižovat obavy z této cesty.

V následné diskusi byly oceněny snahy poradenské sekce NÚV, která projektově podporuje působení školních specialistů a mnohdy jim nabízí i metodickou podporu. Chybí však plošná péče o specialisty a neexistuje záruka jejich stabilního působení ve školách. Se svými nabídkami vzdělávání a supervize občas spěchají na pomoc vysoké školy (např. FF UP Olomouc) a částečně i některé pedagogicko-psychologické poradny. Sami specialisté si nezdědka svépomocně vypomáhají skrze sociální sítě, ale komplexní a kontinuální systémová podpora, která by zajistila financování a další rozvoj školních specialistů, vážne.

#### *Alfa a omega inkluzivního vzdělávání: dobré vedení ve stabilním prostředí*

Pan ředitel Zálešák pak naznačil a snad i přítomné přesvědčil o tom, jak moc je důležité osobní přesvědčení a víra v přínosy inkluze, motivace pedagogů, optimismus, pozitivní přístup ke všem vynořujícím se nesnázím a překážkám. I přes tak častou kritiku administrativní zátěže, kterou inkluzivní vzdělávání provází, dosahují školy již dnes, podle pana ředitele Zálešáka, na finanční zdroje usnadňující péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami snáze a rychleji. V samém závěru panelové diskuse se tak otevřelo ještě jedno téma, které bývá naopak zdrojem skepse: z úst ředitelů škol a učitelů již po léta slyšíme, že školy fungují v nestabilním prostředí. Tvůrci školské politiky vystavují školy častým změnám a řadě požadavků, na které školy nejsou schopny adekvátně reagovat. Než se totiž zažije jedna změna, přichází další, a obdobně tomu je i v případě inkluzivního vzdělávání. Dostane tento systém šanci na život?

Pokud bychom měli shrnout panelovou diskusi, tak se potvrdilo, že je důležité posilovat důvěru učitelů v životaschopnost inkluzivního vzdělávání, nabízet školám individualizovanou podporu a dopřát jim profesionální a pozitivně smýšlející vedení a stabilní školskopolitické prostředí. Klíčovou se nám zdá být otázka, jak podpořit učitele a školy v jejich snahách využívat nabízenou a plošně dostupnou podporu inkluzivního vzdělávání. Pak snad budeme zase o krok blíže ideálu inkluzivního vzdělávání v českých školách.

*Bohumíra Lazarová, Lenka Hloušková,  
Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd*

*Stanislav Michek,  
Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Ústav primární  
a preprimární edukace*

---

Suquet, P. (2016). *Jazykový obsah učebnic francouzštiny pro začátečníky a referenční úroveň A1*. Brno: Masarykova univerzita.

Publikace je zaměřena na problematiku jazykového obsahu učebnic francouzského jazyka. Po předložení teoretických východisek jsou představena tři výzkumná šetření. Jejich cílem bylo určit soulad gramatických jevů, slovní zásoby a jazykových funkcí určených k osvojení s popisem referenční úrovně komunikační jazykové kompetence A1. Kvantitativní analýza jazykového obsahu učebnic poukázala na některé společné rysy s podobně zaměřenými kvalitativními studii uskutečněnými ve Francii, Německu a Velké Británii. Jazykový obsah všech analyzovaných učebnic určený k osvojení přesahuje do značné míry úroveň A1, což může zvyšovat kognitivní náročnost učení.



AKTUÁLNÍ ČÍSLO 141/4

## Obsah

EDITORIAL ..... 4

### ROZHOVOR

*Kateřina Lojdová*  
Rozhovor se Stanislavem  
Štechem o škole jako o kotvě  
ve společnosti ..... 5

### Z VÝZKUMU

*Jana Navrátilová*  
Jak žáci prožívají přechod  
ze čtvrtého do pátého ročníku  
základní školy ..... 13

*Petra Horská*  
Učitel – klíčový článek  
ve spolupráci školy a muzea ..... 18

### REPORTÁŽ

*Eva Dittingerová*  
Reportáž o představení  
Cikánský boxer ..... 23

### DIDACTICA VIVA

*Jana Veličková*  
Didaktická kazuistika:  
jak rozvíjet sebehodnocení žáků  
ve výuce němčiny ..... 28

### DO VÝUKY

*Růžena Blažková, Zuzana Mátlová*  
Vzdělávání dětí s Aspergerovým  
syndromem v matematice  
na 1. stupni základní školy ..... 36

*Iva Vachková*  
Vita Caroli v interpretačních  
cvičcích s využitím skupinové  
práce a hry v roli ..... 43

*Eva Hejnová*  
Diskutujeme se žáky o přírodních  
jevech pomocí úloh zadaných  
ve formě dialogu ..... 47

### Z PRACÍ STUDENTŮ

*Radka Durníková*  
Rozvoj dovednosti sebehodnocení  
žáků od 1. do 2. ročníku ZŠ ..... 52

### RECENZE

*Petra Bandouchová*  
Cesta poradního kruhu: umění  
otevřené komunikace ..... 58

NAHLÉDLI JSME ..... 60

PORADNA VÁCLAVA MERTINA ..... 61

### JAZYKOVÁ PORADNA

*Ivana Hrozková, Ailsa Marion Randall*  
Drobná sonda do angličtiny  
angličtináře: být hotov,  
být připraven ..... 62

*Marek Lollok*  
Dobrý den, vážený pane  
Mgr. et Mgr. Lollok ..... 62

5x STRUČNĚ ZE ŠKOLSTVÍ ..... 63

ČÍSLO 04 | ČERVEN 2017 | ROČNÍK 141

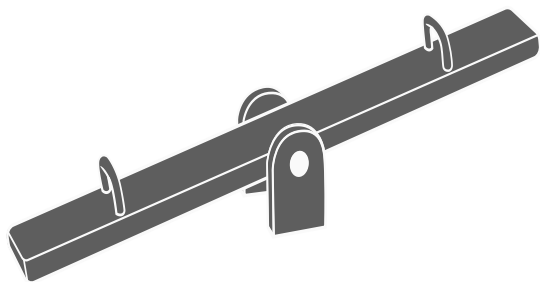


Rozhovor se Stanislavem Štechem  
o škole jako o kotvě ve společnosti

Jak žáci prožívají přechod ze čtvrtého do pátého  
ročníku základní školy

Vzdělávání dětí s Aspergerovým syndromem  
v matematice na 1. stupni

[Založil Jan Havelka v Olomouci roku 1873 | Vydává Podagogická fakulta Masarykovy univerzity |



STUDIA PAEDAGOGICA  
volume 22 / number 2 / year 2017

## Trust and Control in Education

MASARYK UNIVERSITY  
FACULTY OF ARTS

Delphi Study on Standardized Systems to Monitor Student Learning Outcomes in Flanders  
Maarten Penninckx, Amy Quintelier, Jan Vanhoof, Sven De Maeyer, Peter Van Petegem

How to Move Beyond the Trust–Control Dilemma? What Insight into the Work of Educational Standards Might Have to Offer  
Carlijne Ceulemans

Trust and Control in Implementing Changes: A Study of How Principals Handle Changes in Time Allocated for Math in Primary Schools  
Laila Niklasson

Trust Within Teaching Staff and Mutual Learning Among Teachers  
Karla Brücknerová, Petr Novotný

Approaching Trust and Control in Parental Relationships with Educational Institutions  
Annika Schweizer, Sebastian Niedlich, Judith Adamczyk, Inka Bormann

Education Officials Between Hierarchies and Networks  
Arnošt Veselý

# Studia paedagogica

Studia paedagogica publishes papers on education, upbringing and learning from all spheres of social life. The papers are theoretical, but mainly empirical as the journal publishes research undertaken in the Czech Republic and abroad. The journal publishes only original research papers and is open to both experienced and early researchers. Early researchers can publish their papers in the section Emerging Researchers of the journal and are offered intensive editorial support. The journal is interdisciplinary - it covers current topics in educational research while at the same time providing scope for studies grounded in other social sciences. The journal publishes four issues per year, of which the first three are in Czech and the last one in English.

The journal is indexed in international databases (DOAJ, ERA, ERIH PLUS, EBSCO, CEJSH, Journal-Seek, NewJour, PKP, ProQuest, SCOPUS and Ulrich's Periodicals Directory).

[www.studiapaedagogica.cz](http://www.studiapaedagogica.cz)

# SOCIÁLNÍ STUDIA



SOCIÁLNÍ STUDIA  
SOCIAL STUDIES

4/2016  
ročník XIII

EDITORIAL — **Pavel Pospěch**: Introducing Open Issues

ARTICLES — **Olga Nešporová**: The Initial Years of Motherhood and Fatherhood as Perceived by Expectant Parents: The Division of Care and Paid Work • **Ilona Matysiak**: Activities of Women and Men Village Representatives in Poland: A Comparative Gendered Analysis • **Lucia Dobrucká**: Urban/Spatial Planners and Power: The Role of Time and Scale • **Dominik Želinský and Werner Binder**: How Not to Prepare Majales: A Meaning-Centered Analysis of Subversive Student Performances in Communist Czechoslovakia • **Ali Tűrünz**: Music as a Resource for Drawing Symbolic Boundaries within the Turkish Diaspora in Germany

INTERVIEW — **The Imagination Collectif**: From Whiskey Rebellion to Donald Trump and the Question of Power. An Interview with Isaac Reed

REVIEWS — **Anna Durnová**: Iva Šmídová, Eva Šlesingerová and Lenka Slepíčková: Games of Life: Czech Reproductive Biomedicine. Sociological Perspectives. • **Zuzana Botiková**: Aziz Ansari and Eric Klinenberg: Modern Romance: An Investigation

**Výzva pro autory k zaslání příspěvků do monotematického čísla PedOr 2/2018**

## **„Být jiný“ v české základní škole**

Momentálně zaváděný princip společného vzdělávání aktualizoval v českých školách jednu z tradičních os, v kterých se realizuje každodenní školní život – osu vedoucí mezi jinakostí a stejností. Žáci a žákyně jedné školy nebo třídy tvoří přirozenou sociální skupinu, v níž se explicitně i implicitně ustanovuje určitá norma žákovství – tedy představa toho, kdo a co je „normální“. Oproti této normě se vyčleňují „ti jiní“, jejichž školní zkušenosti se tím mohou zásadně měnit. Kritéria zakládající jinakost mohou variovat od formálních diagnóz (např. smyslové postižení a specifické poruchy učení) přes vizuálně odlišné identity (např. rasový původ nebo členství ve výrazné subkultuře) až po implicitní přiřazování k sociálním kategoriím relevantním pro školní vzdělávání (např. socio-kulturní úroveň rodiny nebo kognitivní schopnosti). Jejich společným znakem je, že zvýrazňují rozdíly mezi majoritou („ti normální“) a minoritou („ti jiní“), ale zároveň obě kategorie homogenizují.

Připravované monotematické číslo časopisu Pedagogická orientace aspiruje na zmapování toho, jak současné české základní školy pracují s faktickou i pomyslnou hranicí mezi normalitou a jinakostí. Jinakost lze tematizovat z perspektivy těch žáků a žákyní, kteří jsou jejími nositeli a nositelkami, nebo z perspektivy těch, kteří jsou považováni za normu, z níž jinakost vybočuje, případně z perspektivy vyučujících a rodičů či lékařské a psychologické obce, která spoluvytváří definici jinakosti. Za klíčovou považujeme zejména první zmíněnou perspektivu. V rámci ní pak chceme popsat a analyzovat postoje, představy a zkušenosti příslušné skupiny se svojí jinakostí.

Monotematické číslo by tak mohlo přinést odpovědi na následující otázky o „těch jiných“: Jak silnou odlišnost od ostatních pociťují? Jak silně je jim odlišnost připomínána okolím? Je pro ně odlišnost negativně prožívaným stigmatem, pozitivně prožívanou osobní výjimečností, nebo neutrální deskripcí? Intervenuje jejich jinakost do školních výkonů a do jejich hodnocení? Jaké strategie používají k vyrovnání se se svou jinakostí? Ale také odpovědi na otázky o „těch jiných“: Jak vrstevnické skupiny vnímají a hodnotí jinakost některých členů a členek? Jak rodiče a vyučující vnímají a hodnotí jinakost některých žákyň a žáků? Jaké strategie pro vyrovnávání se s jejich jinakostí používají? Jak jinakost zasahuje do přípravy, průběhu a hodnocení výuky? Kdo a jak ustavil kategorii jinakosti a jakými postupy ji spojil s konkrétní osobou?

V připravovaném monotematickém čísle jsou vítány empirické i teoretické studie týkající se vnitřní i vnější perspektivy na individuální či skupinovou jinakost v realitě českých základních škol (případně v mezinárodním srovnání). Ačkoliv se jednotlivé studie budou pravděpodobně soustřeďovat pouze na jedno kritérium zakládající jinakost (např. etnicita), monotematické číslo jako celek si klade za cíl prozkoumat jednak vzájemné vztahy mezi různými typy jinakostí (např. kombinace etnicity a genderu) a jednak společné i specifické rysy jednotlivých typů jinakostí a školních zkušeností, které jsou s nimi spojeny.

Své místo v monotematickém čísle najdou také informace o plánovaných či již realizovaných akcích (konference, workshopy, projektové aktivity aj.) a uvítáme i recenze odborných monografií s příbuznými tématy.

Časový plán přípravy monotematického čísla PedOr 2/2018 je následující:

- Abstrakty příspěvků v rozsahu 1–2 stran zasílejte do 30. 11. 2017 na [irena.smetackova@pedf.cuni.cz](mailto:irena.smetackova@pedf.cuni.cz)
- V abstraktu uveďte: autora (autory) a název příspěvku, jeho typ: studie (rozsah cca 25 normovaných stran); diskusní příspěvek nebo esej (rozsah cca 10 normovaných stran), cíl a obsah příspěvku.
- Abstrakty budou posouzeny garanty čísla a do 15. 12. 2017 obdrží jejich autoři vyrozumění o dalším postupu.
- Termín pro odevzdání studií je stanoven na 15. 2. 2018.
- Následně studie projdou standardním recenzním řízením – recenzní posudky budou autorům průběžně zasílány spolu s žádostí o provedení úprav do 15. 4. 2018.
- Poté bude číslo redakčně zpracováno a předáno do tisku.

Editoři čísla: Irena SMETÁČKOVÁ (PedF UK), David DOUBEK (PedF UK), Kateřina LOJDOVÁ (PdF MU)



**Editor-in-chief:** Petr KNECHT (Masaryk University)

**Editorial team:** Eva MINAŘÍKOVÁ, Masaryk University (Associate Editor), Lenka KAMANOVÁ, Mendel University in Brno, Kateřina LOJDOVÁ, Masaryk University, Jana MAJERČÍKOVÁ, Tomas Bata University in Zlín, Jana POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, Palacký University, Jan SLAVÍK, University of West Bohemia, Petr URBÁNEK, Technical University of Liberec, Marta RYBIČKOVÁ, Masaryk University (Administration)

**Postal address:** Pedagogická orientace, Institute for Research in School Education, Faculty of Education of Masaryk University, Poříčí 31, 603 00 Brno, Czech Republic, e-mail: knecht@ped.muni.cz, telephone +420 549 494 298

**Editorial Board (Czech Edition):** Tomáš ČECH, Palacký University Olomouc, Jana DOLEŽALOVÁ, University of Hradec Králové, Jana DVOŘÁČKOVÁ, Masaryk University, Petr FRANIČEK, University of Ostrava, Peter GAVORA, Tomáš Bata University in Zlín, Tomáš JANÍK, Masaryk University, Marcela JANÍKOVÁ, Masaryk University, Hana KASÍKOVÁ, Charles University in Prague, Dana KNOTOVÁ, Masaryk University, Ondřej KAŠČÁK, University of Trnava, Jana KOHNOVÁ, Charles University in Prague, Tomáš KOHOUTEK, Masaryk University, Milan POL, Masaryk University, Jiří PROKOP, Charles University in Prague, Karel RÝDL, University of Pardubice, Irena SMETÁČKOVÁ, Charles University in Prague, Vladimír SPOUSTA, Independent Expert, Iva STUHLÍKOVÁ, University of South Bohemia, Jiří ŠKODA, Jan Evangelista Purkyně University in Ústí nad Labem, Vlastimil ŠVEC, Masaryk University, Hana VOŇKOVÁ, Charles University in Prague, Vojtěch ŽÁK, Charles University in Prague

**International Editorial Board (English Edition):** Inger Marie DALEHEFTE, University of Agder, Norway, Michaela GLÄSER-ZIKUDA, University of Nürnberg, Germany, Patricia HOFFMEISTER, TU Dortmund University, Germany, Ondřej KAŠČÁK, University of Trnava, Slovakia, Christine WINTER, The University of Sheffield, United Kingdom

**Journal profile:** Pedagogická orientace is a peer-reviewed scholarly journal which aims to support the development of pedagogical thinking. It comprises articles on current issues in theory and practice in education, curriculum and instruction, educational psychology, educational research, educational policy, and teacher education. The Journal provides a forum for distinguished authors as well as young researchers from within the Czech Pedagogical Society as well as from outside. Pedagogická orientace is an open access journal which means that all content is freely available at <https://journals.muni.cz/pedor>.

**Instructions for authors:** Pedagogická orientace publishes four types of articles; theoretical papers, research papers, review papers (ca 45 000 characters), letters (ca 27 000 characters), conference and other reports and book reviews (ca 9 000 characters). The articles should have the following structure: abstract (max 1 200 characters), key words, introduction, state-of-the-art, method, results and interpretations, discussion, conclusion and short information about the author/authors. Prior to publication, each paper (excluding discussion papers, reports and book reviews) is judged by the Editor and double-blind peer-reviewed by two anonymous experts. More detailed author guidelines and the information on the peer review process are available at <https://journals.muni.cz/pedor>.

The Journal accepts previously unpublished papers only.

Pedagogická orientace adheres to the principles outlined by COPE – Committee on Publication Ethics (<http://publicationethics.org/>), the Ethical Code of the Czech Pedagogical Society, and the Ethical Code of the Czech Educational Research Association.

**Pedagogická orientace** (ISSN 1211-4669 print; ISSN 1805-9511 on-line; reg. No. MK ČR E 20166) is published by the Czech Pedagogical Society, Poříčí 538/31, 639 00 Brno, IČ 00444618, in cooperation with Masaryk university. Subscription orders: <https://journals.muni.cz/pedor>.

Pedagogická orientace is published quarterly. Typeset Mgr. Monika Foltánová, print: Papír a tisk, s. r. o., Heršpická 800/6, 639 00 Brno. Circulation: 350 copies.

The publishing of the journal is supported by the Council of Scientific Societies of the Czech Republic.

**Pedagogická orientace has been listed in following academic databases:** ERIH (NAT), DOAJ, Educational Research Abstracts Online (Taylor & Francis), EBSCO Education Source, CEJSH, ProQuest.



# Pedagogická orientace

Vědecký časopis České pedagogické společnosti

**Pedagogická orientace** je vědeckým recenzovaným časopisem, jehož cílem je podporovat rozvoj pedagogického myšlení. Zaměřuje se na aktuální problémy pedagogické teorie a praxe, pedagogického výzkumu, školního vzdělávání, vzdělávací politiky a vzdělávání učitelů. Pedagogická orientace nabízí publikační příležitost renomovaným odborníkům i začínajícím autorům. Časopis je platformou pro členy České pedagogické společnosti, ale současně je otevřen příspěvkům zvenčí, a to domácím i zahraničním.

ročník 27, číslo 2, 2017

ISSN 1211-4669 (Print)

ISSN 1805-9511 (Online)

[journals.muni.cz/pedor](http://journals.muni.cz/pedor)

[facebook.com/pedagogicka.orientace](https://facebook.com/pedagogicka.orientace)



ISSN 1211-4669



0 4

9 771211 466008