

PRAXE ŠKOLNÍHO PSYCHOLOGA ILUSTROVANÁ PŘÍKLADY

THE PRACTICE SCHOOL PSYCHOLOGIST ILLUSTRATED EXAMPLES

MARTA FRANCLOVÁ

Katedra pedagogiky a psychologie Jihočeské psychologie v ČB, Dukelská 9, 370 01 České
Budějovice, ČR, franclo@pf.jcu.cz

Abstrakt: V příspěvku budou představeny oblasti, které jsou nejčastější náplní praxe školního psychologa.

V hrubých rysech se jedná o přímou práci s žáky, kdy lze rozlišit téma školní úspěšnosti a témata ryze osobní; další oblastí je práce s třídními kolektivy, nejčastěji v kontextu nezdravých spolužáckových vztahů, méně potom v kontextu vztahování se třídy k učiteli, respektive učitelům. Další oblastí je práce s učiteli, ve smyslu podpory, nalézání účinných strategií v práci s třídou či konkrétními žáky a jejich rodiči. Poslední oblastí je práce s rodiči žáků, ať již v kontextu jejich rodičovské role, či opět v ryze osobní rovině. Každá oblast bude obsahovat konkrétní příklady. Ve svém příspěvku vycházím ze tříleté zkušenosti v pozici školního psychologa na základní škole.

KLíčové slová: Školní psycholog; žák; učitel; rodič

Abstract: The paper will be presented to the areas that are the most common practice of filling the school psychologist. In broad terms this involves direct work with pupils, which can distinguish the topic of school success and topics purely personal; Another area is work with classes, most often in the context interpersonal unhealthy relationships, less then in the context of relating to the class teacher or teachers. Another area is to work with teachers, in terms of support, finding effective strategies to work with the class or specific students and their parents. The last area is to work with parents, whether in the context of their parental role, and again in a purely personal level. Each area will include concrete examples. In his contribution builds upon three years' experience in the position of school psychologist in elementary school.

Keywords: School psychologist; student; teacher; parent

1 Zřízení pozice školního psychologa a její utváření

V průběhu čtyř let jsem nastupovala dvakrát na pozici školního psychologa, a to na dvě základní školy. Na první základní škole bylo zřízeno v rámci osmnáctiměsíčního grantového projektu poradenské centrum, které bylo personálně zajišťováno jedním speciálním pedagogem a jedním školním psychologem. Jednalo se o plně organizovanou vesnickou základní školu. Po ukončení projektu jsem téměř okamžitě nastoupila na pozici školního psychologa na základní školu v malém městě. Zde byla pozice školního psychologa zřízena rozhodnutím ředitele školy. Obě školy jsou spádovými školami pro děti z okolních vesnic, včetně odloučených lokalit. Pracovní úvazek byl shodně 0,5, což v praxi znamenalo tři dny v týdnu.

Po nástupu na obě místa bylo zcela ponecháno na mně, jak filosofie, či pojetí pozice školního psychologa bude vypadat. V obou případech se mým prvním a nejbližším spolupracovníkem, konzultantem a v zásadě spolutvůrcem mého působení, stal výchovný poradce. S výchovným poradcem jsme z žáků školy vybrali ty, kteří z různých důvodů byli potenciálními zájemci o služby psychologa. Zaměřili jsme pozornost na:

- Integrované žáky
- Žáky s výchovnými problémy, mezi které patřili i žáci ze sociálně slabých rodin, či rodin

problémových ve vztahu k dítěti

Tyto žáky jsem postupně oslovila s nabídkou pomoci (konkrétně jsem nabízela nezávazný rozhovor, *popovídání* a pomoc s učením). V průběhu měsíce se vytvořila pravidelná klientela, která se z velké většiny rekrutovala z výše uvedené skupiny žáků. Nutno zdůraznit, že jsem se o přestávkách pohybovala po chodbách, navazovala s žáky rozhovory, či se zapojovala do jejich rozhovorů a jiných aktivit, pomáhala s řešením aktuálních problémů na chodbách, v jídelně, docházela na pozorování do jednotlivých tříd. Považovala jsem za nezbytné stát se pro žáky *dostupnou*, osobou, kterou znají minimálně od vidění. Již v průběhu prvního měsíce jsem tak začala být oslovována i samotnými žáky, aniž by k tomu byli vyzýváni, či jim byla vyslovena nabídka. Souběžně s žáky začali využívat mých služeb i rodiče těchto žáků a postupně žádali poradenské služby i rodiče, s jejichž dětmi jsem dosud nepracovala. S učiteli jsem konzultovala nejprve školní či osobní kontext dětí, se kterými jsem pracovala, později se na mne obraceli sami.

Po více než tříleté zkušenosti v pozici školního psychologa lze pojmenovat několik okruhů působení, kterým se budu podrobněji věnovat v dalších kapitolách:

- Individuální práce s žáky
- Práce s rodiči žáků
- Práce s třídními kolektivy
- Práce s učiteli

2 Individuální práce s žáky

V drtivé většině je při prvním kontaktu vyslovena ze strany dětí prosba o pomoc s učením. U některých se potom setkávání odvíjejí v duchu doučování, hledání a vytváření efektivních učebních strategií, včetně úprav životního řádu. Velmi často ale po několikátém setkání dítě vnáší do setkání *trápení*, problém, který s učením souvisí pouze okrajově, či vůbec. Nejčastěji se jedná o neuspokojivé, či různě problematické spolužákovské vztahy (nezačlenění do kolektivu, pocit osamělosti, ...) a o rodinný kontext žákova života (vzájemné neshody rodičů, pocit nezájmu či nepochopení ze strany rodičů, pocit nepřijetí ze strany nových partnerů rodičů, problémy v kontextu střídavé péče, či úpravy styku s rodiči po rozvodu). Mnohdy dítě začne uprostřed učení vyprávět. Při dalších setkáních se k problému vrací, upřesňuje, doplňuje svůj *příběh*, ptá se, dožaduje se vysvětlení, rady.

Příklad 1

Filip (7. třída) mě oslovil s prosbou o pomoc s učivem v rámci matematiky. Při třetím setkání, kdy se mu nedařilo vypočítat příklad, vybuchl: *... kdybych měl normální mámu, tak by mi to šlo. Máma furt jen mobiluje a když jí řeknu, ať mi něco vysvětlí, jen se zavře v kuchyni, aby líp slyšela...* Po zbytek setkání někdy souvisle, jindy zcela nesystematicky popisuje Filip svůj život. Rodiče se rozvedli, když nebyl Filipovi ani rok. Filip si pamatuje, že matka měla každou chvíli jiného partnera. Ze strany těchto mužů se Filip setkával s více či méně otevřenou agresí. *.....Franta mě vždycky když jsem přišel za mámou chytil a hodil do pokojíčku. To dost bolelo, když mě tam hodil. Ale chtěl jsem za mámou, tak jsem tam šel znovu a von mě zase chytil a flák mě do toho pokojíčku. Máma se usmívala ... Když měla Vojtu, to už byla na světě ségra. Ten byl v pohodě, když byla máma doma. Když ale odešla, začal na nás řvát a mlátit nás. Vždycky jsem si na ségru lehal, aby ji to nebolelo, aby na ni nemoh ... Mámu šval kvůli nějakým blbostem a vždycky, když se zamejšlela jestli má od něj vzejít, tak to skončilo tím, že k nám se chová hezky a zůstala s ním. Jáj í to nikdy neřek. To, že nás bije. Stejně by mi nevěřila... Mámu nenávidím. Vůbec ji nezajímám. Ségra trochu jo. Lakujou si spolu nehty...*

V rámci dalších setkání jsme se kromě učení věnovali Filipově aktuální situaci, řešili proběhlých či potenciálních konfliktních situací, včetně plánování volného času tak, aby byly konflikty eliminovány. Filip postupně přinášel na setkání i pozitivní a radostné zážitky. Užíval si situaci, že ho poslouchám a věnuji mu vážnou, soustředěnou pozornost.

Příklad 2

S Denisem (4.třída) jsem pracovala pravidelně z důvodu dyslektických obtíží. Asi po pátém setkání sdělil, že nerad chodí do školy. Myslela jsem, že důvodem je častý školní neúspěch. On však namítl, že to mu je jedno a začal vyprávět: *Ve třídě mě nikdo nemá rád. Když jdu ráno do školy, tak mi začnou nadávat už před školou. V šatně si hned začnou převěšovat bundy na opačnou stranu, než kam si pověsím bundu já. Už jsem si na to zvyk, ale včera na mě svedli, že jsem ukrad Matějovi peněženku. Von jí potom našel, ale stejně na mě všichni pořád řvali, že kradu a smrdím...*

I s Denisem jsme potom setkávání věnovali částečně školní přípravě, částečně strategiím zvládnání interpersonálních situací, včetně situací ohrožujících.

Příklad 3

S Davidem (1. třída) jsem se poprvé setkala na žádost jeho paní učitelky, která zaznamenala výrazné změny v jeho chování, upozorňovala zejména na pokles zájmu o učení a konflikty se spolužáky. Hned v rámci prvního setkání David ventiloval svoji úzkost. *... Mám dva táty a oba milujou mámu Hanku. Ona je totiž strašně hezká. My teď všichni bydlíme ve jedné ulici a já se strašně bojím, že až se potkají, tak se o ní poperou*

3 Práce s rodiči žáků

Ve všech třech uvedených případech jsem s dětmi pracovala pravidelně. Ve všech třech případech jsem zahájila i pravidelnou spolupráci s jejich rodičem, či rodiči. Některá setkání probíhala spolu s dítětem. V těchto případech jsem zastávala pozici mediátora – udržovala komunikaci mezi zúčastněnými aktéry u daného tématu, řídila setkání tak, aby se dospělo k dohodám, aby řešení problémů, či jejich vyjasňování bylo konstruktivní. S rodiči jsme se orientovali na pojmenování pozitiv a negativ nejen dítěte, ale i jejich, soustředili jsme se na hledání

a nalézání efektivních výchovných strategií a hlavně, na objevování, posilování a kultivaci rodičovské role, vztahu k dítěti, pochopení jejich problémů, úzkostí, obav.

O setkání ale projevovali zájem i rodiče, jejichž děti doposavad nebyly v její péči. Tito rodiče buď přicházeli proto, že vnímali u svého dítěte znepokojující projevy v chování, či selhávání v učení.

Příklad 4

O setkání požádala matka s tím, že její dcera (4. třída) má velké problémy s usínáním. Reflektovala potíže dcery s adaptací na porozvodové uspořádání. Dcera byla svěřena do její péče, s návštěvami u otce na víkend jednou za čtrnáct dní. Dívka byla na otce velmi fixovaná, ale ten o ní po rozvodu nejevil zájem. Ta se opakovaně pokoušela otce kontaktovat – telefonovala mu, posílala sms a dopisy, ale on nereagoval. Několik měsíců po rozvodu byla matka dívce jednoznačně oporou. Hodně si s ní povídala, v situacích návalu smutku s ní spala. Situace se ale změnila po té, co matka vstoupila do nového partnerského vztahu a partner její intenzivní podporu dceři neschvaloval a otevřeně ji kritizoval. Matka v reakci na to omezila čas věnovaný dceři, zcela odbourala společné spaní. V důsledku toho prožívala vnitřní konflikt – lpěla na novém vztahu, současně si byla vědoma selhání ve vztahu k dceři.

V rámci setkávání jsme hledaly cestu, jak vytvořit pro dívku bezpečné, jednoznačně přijímající a podporující prostředí, která by ale nezničila partnerský vztah. Několika setkáním byl přítomen i matčin nový partner. V současné době jsem s dívkou stále v kontaktu. Podařilo se nám společně vytvořit takový *vztahový režim*, takové emoční prostředí, které jistě není zcela optimální, ale všichni zúčastnění v něm dokáží fungovat jak samostatně, tak společně.

Nemálo rodičů přicházelo (a přichází) s problémy ryze soukromými (problémy v práci, s vlastními rodiči, partnerské problémy, problémy s dětmi, které navštěvovaly či nenavštěvují školu, kde působím, či jsem působila, staršími i mladšími sourozenci našich žáků). V tomto kontextu jsem velmi intenzivně vnímala dvě věci: jednak silnou potřebu psychologické podpory obyvatel místa školy a jednak určitou bezprahovost nabízené psychologické péče. V tomto kontextu se samozřejmě vtírá otázka, nakolik spadá řešení osobních problémů rodičů do pozice školního psychologa. Moje odpověď je taková, že emoční rozpoložení rodičů má bezprostřední vliv na emoční rozpoložení jejich dětí. Věnovala jsem se tudíž (a stále věnuji) i osobním problémům rodičů.

Příklad 5

O setkání požádali rodiče žákyně čtvrté třídy. Hned v úvodu ale sdělili, že nejdou kvůli dítěti navštěvující školu, ale potřebují prohodit situaci týkající se jejich starší dcery (šestnáct let). Ta v patnácti letech začala chodit za školu, ze které byla v důsledku ohromného množství neomluvených hodin vyloučena. Po té, co rodiče nastolili jasná pravidla a sdělili vůči dceři své požadavky, dívka odešla z domova ke svému příteli. Rodiče dívku opakovaně žádali, aby se vrátila domů, navrhovali různá řešení aktuální situace, ale zcela bezvýsledně. Obrátili se na pomoc na OSPOD, několikrát při otevřeném konfliktu s dcerou a jejím přítelem zasahovala policie, ale situace se nevyřešila. Dcera se domů nevrátila. V rámci setkání jsme společně hledali možná vysvětlení dceřina chování (výchovné strategie, způsob rodičovského vztahování se k dceři, otevřena byla otázky drog či jiné závislosti, ...). V kontextu těchto interpretací jsme společně hledali možné postupy, které by vedly k uspokojivému řešení situace. Následně jsem se začala setkávat i s dcerou (sestrou), která navštěvovala naši školu. I ona byla zahlcena rodinnou situací. Společně jsme hledaly účinné strategie zvládnutí úzkosti, vzteku (namířeného jednak proti sestře, ale i proti rodičům, kterými se cítila býti přehlížena). Setkávání s ní potom ovlivnila i obsah dalších setkání s rodiči. Pozornost jsme potom věnovali i aktuální situaci ostatních dětí v rodině a s tím spojenými žádoucími změnami v chování rodičů.

4 Práce s třídními kolektivy

Práci s třídními kolektivy iniciovali (a iniciují) jednak učitelé, ale i samotní žáci. Učitelé žádají pomoc v situacích, kdy vnímají konfliktní spolužákovské vztahy, či když si všimnou vyčleňování některého žáka, či žáků.

Příklad 6

O spolupráci požádala třídní učitelka Denise (viz příklad 2). V rámci hodin etické výchovy jsme s třídní učitelkou realizovaly komunitní kruhy, kde jsme otevřely otázku vzájemných spolužákovských vztahů a požadovaly jsme od dětí, aby reflektovaly situaci ve třídě. Děti okamžitě reagovaly tak, že Denise označily jako problém. Některé děti kriticky hodnotily svoje chování vůči Denisovi, některé ale útočily, obviňovaly, byly velmi emotivní. Ze strany její a třídní učitelky byla vyvíjena velká snaha přimět děti k pochopení nejen emočního kontextu Denisovy školní docházky, ale i o pochopení dopadů jejich chování na Denisův život, respektive jeho životní spokojenost. U některých dětí jsme toho dosáhly, některé toto pochopení verbalizovaly, ale zjevně šlo o snahu naplnit naše očekávání, ovšem bez vnitřního přijetí. Výsledkem těchto komunitních kruhů bylo společné vytvoření jasných pravidel vzájemného chování (pravidla vytvářející bezpečné interpersonální prostředí, zdůrazňující vzájemnou toleranci, respekt). Současně byla společně vytvořena sankční opatření pro případ porušování těchto pravidel. Velká pozornost a péče byla věnována pochopení zodpovědnosti každého jednotlivého žáka za klima třídy. Obtížné bylo například dětem vysvětlit dopady pasivního přihlížení ponižování,

nadávání, fyzickému či psychickému napadání, bez snahy tomu zabránit, byť pouhým vyjádřením nesouhlasu s takovým chováním. V průběhu komunitních kruhů projevovala většina dětí velkou aktivitu, angažovanost, hluboký zájem, emoční zaujetí. Nezřídka někdo plakal. Denisovi byla v průběhu komunitních kruhů poskytována maximální podpora ze strany mojí i třídní učitelky, mnohdy i ze strany některých spolužáků. S Denisem jsem intenzivně pracovala i individuálně, věnovali jsme se zpětným vazbám které se v rámci komunitních kruhů objevily, věnovali jsme pozornost těm projevům chování Denise, které se jeví jako nežádoucí, neefektivní, či ohrožující.

Prosba o mojí intervenci ve třídě ze strany žáků je častá v situaci konfliktního vztahu s učitelem, kdy žáci upozorňují na nespravedlnost, nepartnerské chování, nedodržování pravidel, slibů, ponižování apod. V těchto případech vyzývám učitele ke společnému setkání se třídou, kdy opět v rámci komunitního kruhu společně otevíráme problém. Já sama se držím role mediátora.

Příklad 7

Několik žáků šesté třídy se nezávisle na sobě opakovaně dostavovalo s požadavkem pomoci s osvojováním učiva zeměpisu. V rámci sezení se zmiňovali o ponižování (nevhodné přezdívky *tlustochu, pane chytřej, krasavice, ...ponižující komentáře výkonu taková blbost ..., to jsi pěkná blbka, když tohle řekneš ..., nedodržování domluv, kdy učitel oznámil prověrku na příští týden, ale předložil ji žákům následující hodinu v tom samém týdnu; krácení slíbeného času na splnění úkolu, ...). V rámci komunitního kruhu žáci učiteli obdivuhodně kultivovaně, ale otevřeně sdělili svoji nespokojenost, kterou doložili věcnými argumenty. Učitel skvěle reagoval. Za některé své chování se omluvil, některé výtky odmítl s předložením svých důvodů ke zvolenému postupu či jednání. Výsledkem byla dohoda o vzájemném respektu a pravidlech další společné práce. Učitel mne po té ještě navštívil, společně jsme analyzovali celou situaci, věnovali péči jeho učebním a výchovným strategiím. Sám učitel požádal o pravidelné *kolegiální* hospitace s následným podrobným předáváním zpětné vazby.*

Nezřídka se ale stává, že učitel setkání se třídou odmítne. V těchto případech se soustředím na časté návštěvy hodin, s podrobnou analýzou pozorovaného, s doporučeními vedoucími k žádoucí změně. Mnohdy žádám o spolupráci vedení školy.

5 Práce s učiteli

Tato oblast působení je z valné většiny popsána v rámci oblastí předchozích. V krátkém shrnutí se jedná zejména o předávání informací, poskytování zpětné vazby, pomoc při nacházení vhodných a efektivních výchovných a vzdělávacích strategií. Ne každý učitel je však spolupráci otevřený, ne každý učitel vnímá pozici školního psychologa jako přínosnou, ne každý učitel je ochoten přijmout zpětnou vazbu jako podnět k zamyšlení a případné změně své výchovně vzdělávací práce. Spolupráci s učiteli vnímám v rámci své pozice jako nejobtížnější, nejnáročnější. Formě sdělování jakýchkoli informací učitelům věnuji velkou pozornost a péči. Jsem si plně vědoma citlivosti předávaných informací o žácích, jejich možného využití k jejich prospěchu, ale i jejich zneužití. Jsem si plně vědoma toho, že zpětná vazba musí být vždy sdělována tak, aby byla zdrojem síly a snahy vedoucí k pozitivní změně a nebyla vnímána jako pouhá kritika.

Příklad 8

V průběhu října mne navštívily tři matky a jeden otec v podstatě se shodným problémem. Jejich děti (3. třída) se přestaly těšit do školy. Ráno plakaly, že do školy nepůjdou, večer těžko usínaly, sdělovaly strach z pětiminutovky, diktátu a podobně. Zhoršení vztahu dětí ke škole všichni rodiče přičítali změně paní učitelky. Tomuto sdělení jsem věnovala velkou pozornost. Uvědomila jsem si propastný rozdíl mezi oběma učitelkami a to jak ve vyučování (strategie výuky, výukové metody, interakce s dětmi), tak ve vztahování se k druhému člověku na nejobecnější rovině, rozdíl v míře emoční vřelosti. Paní učitelka, která učila děti v první a druhé třídě je emočně velmi vřelá, se skutečným zájmem o dítě (nejen v kontextu školní úspěšnosti), otevřená vnitřnímu prožitkovému světu dětí. Přestávky trávila s dětmi ve třídě. Ve výuce se často uchýlovala k práci ve skupinách, v hodinách se hodně vyprávělo a naslouchalo, klima třídy bylo jednoznačně kooperativní, zaměřené na úkol či problém a kvalitu spolužákovských vztahů. Současná paní učitelka je emočně chladná, udržuje si odstup nejen od žáků, ale i kolegů a rodičů žáků (přestávky tráví ve sborovně či kabinetě). Ve výuce preferuje samostatnou práci, klima orientuje na výkon. Komunitní kruhy, vyprávění, diskuse, projektové vyučování téměř nezařazuje. Je spravedlivá, objektivní.

Paní učitelce jsem popsala návštěvu všech rodičů a předložila svůj pohled na věc – *možnou příčinou je zcela odlišný přístup k výuce a odlišné vztahování se k dětem*. Toto sdělení jsem doložila popisem rozdílů. Při setkání jsem opakovaně zdůraznila, že v žádném ohledu přístupy obou paní učitelek nehodnotím, neposuzuji, který je lepší či horší. Pokusila jsem se vysvětlit, že tuto změnu mohou děti prožívat jako velkou zátěž. Navrhla jsem setkání s bývalou paní učitelkou, která by podrobně vyložila svoje pojetí edukace, popíše, jak probíhal život třídy v průběhu jejího působení. Tento návrh paní učitelka velmi rázně smetla se stolu slovy *Já dělám svojí práci dobře, nepotřebuju poučovat od někoho, kdo učí o deset let kratší dobu než já*. Dále se vyjádřila o všech dětech, jejichž rodiče mě navštívili (*Bára je velmi slabá žákyň a rodiče s ní doma nepracují; Jirka jako autista nemá v týhle*

škole co dělat,). Sdělila jsem paní učitelce, že se s jejím názorem neztotožňuji, a doporučila změnu ve výuce – zařazování komunitních kruhů, kooperativního učení, využívání slovního hodnocení a podpůrnou komunikaci s žáky. Při návštěvě třídy jsem nezaznamenala změny. Někteří rodiče mě opakovaně vyhledávali a sdělovali emoční rozlad dětí.

Ve spolupráci s vedením školy jsem iniciovala setkání obou učitelek, na kterém byla přítomná i ředitelka školy. Popsala jsem problém, vyložila v čem spatřuji jeho příčinu a předložila svůj návrh řešení – nový styl výuky a komunikace s žáky zavádět postupně, to znamená přejít na takový styl výuky a komunikace se třídou (i jednotlivými žáky), na jaký byli doposud zvyklí. Po jednoznačně vyjádřené podpoře ze strany ředitelky školy se paní učitelky domluvily na třech setkáních, kdy dojde k prodiskutování potřebného.

V průběhu následujícího týdne k těmto setkáním skutečně došlo. Prvního setkání se opět zúčastnila i paní ředitelka, já sem byla přítomna všem třem. Na setkáních původní paní učitelka vyložila klíčové momenty svého pojetí výuky (metody a formy práce; způsoby hodnocení; pojetí domácích úkolů; způsob ověřování znalostí a dovedností; ...), styl komunikace se třídou (rituály; činnosti, které děti vykonávají s nadšením; práci s motivací; řešení výchovných, ale i jiných problémů; společné akce; spolupráci s rodiči; ...) a informace o jednotlivých žácích včetně vzdělávacích a výchovných přístupů. Na všech schůzkách jsem zastávala roli mediátora, či kouče.

Situace ve třídě se uklidnila, při opakovaných návštěvách třídy jsem byla nadšená pozitivní změnou. Po měsíci jsem iniciovala schůzku paní učitelky, na které byla opět přítomna i paní ředitelka. Vyslovila jsem paní učitelce velké uznání, ke kterému se připojila i ředitelka školy. Tento krok jsem vnímala jako zásadní pro znovuvytvoření prostoru pro další spolupráci s paní učitelkou.

Mnohé těžkosti při práci s učiteli lze překonat díky podpoře a angažovanosti vedení školy.

Nutno zmínit, že někteří učitelé vyhledávají psychologickou pomoc nejen v řešení profesních problémů, či obtíží, ale také v kontextu ryze osobních. I v tomto případě se nabízí otázka, nakolik se toto týká pozice školního psychologa. Moje odpověď je stejná, jakou jsem nabídla i výše, v souvislosti s rodiči žáků. Emoční rozpoložení učitele má přímý vliv a dopad na emoční rozpoložení žáků. To je důvod, proč se vždy s plnou vážností věnuji i ryze osobním problémům učitelů.

6 Závěr

Ve svém příspěvku jsem popsala některé, z mého pohledu důležité, momenty více než tříleté zkušenosti školního psychologa. Tuto profesi vnímám jako jednoznačně důležitou, prospěšnou, ale současně velmi náročnou a zodpovědnou, vyžadující osobní nasazení a mnohdy osobní odvahu. Škola je prostředí, kde se psycholog setká s ohromnou pestrostí problémů a situací, které musí řešit, kterým musí věnovat soustředěnou pozornost. Vzhledem k převažující dětské klientele se jedná o práci velmi zátěžovou v emoční rovině. Nejčastějším návštěvníkem kanceláře školního psychologa je nešťastné dítě, které mnohdy ani nežádá o pomoc, ale o pouhé vyslechnutí, o pochopení. Mnohdy se školní psycholog stává jediným dospělým, který má o dítě zájem, umožňuje mu zážitek porozumění a přijetí, jedná v jeho prospěch, usiluje o pozitivní změnu jeho životních podmínek.