

Identifikace přístupu učitele prvního stupně ZŠ k žákovským problémům

Monika Hašpicová

Diplomová práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Monika Hašpíková**
Osobní číslo: **H17018**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Identifikace přístupu učitele prvního stupně ZŠ k žákovským problémům**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se práce se žákovskými problémy na 1. stupni ZŠ.
Vymezení terminologie a teoretických východisek zaměřených na poradenskou roli učitele při řešení žákovských problémů.
Příprava metodologie výzkumu, stanovení výzkumných cílů a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím interview s učiteli 1. stupně základní školy a školními psychology.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu a doporučení pro praxi primárního vzdělávání.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Braun, R., Marková, D., & Nováčková, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál.
Brooks, R. (2020). *The trauma and attachment-aware classroom*. London: Jessica Kingsley Publishers.
Georgiana, D. (2015). Teacher's Role as a Counsellor. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 180(2015), 1080-1085.
Knotová, D. (2014). *Školní poradenství*. Praha: Grada.
Svoboda, J. (2015). *Krizové situace výchovy a výuky*. Praha: Triton.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. et Mgr. Viktor Pacholík, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **11. října 2021**
Termín odevzdání diplomové práce: **22. dubna 2022**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 11. října 2021

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 19.4.2022

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací.

(1) Vysoká škola nevydělčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce počítovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odporá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 neplatí, pokud je dílo:

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce teoreticko-empirického charakteru se zabývá identifikací přístupu učitele prvního stupně základní školy k žakovským problémům. Práce je rozdělena do dvou hlavních částí. Teoretická část je zaměřena na vymezení terminologie a teoretických východisek z oblastí osobních problémů žáků na prvním stupni základní školy, možností jejich řešení učitelem a naplňování učitelovy poradenské role při řešení osobních problémů žáků. Cílem výzkumu je zjistit, jak učitel přistupuje k osobním problémům žáků. V empirické části jsou prezentována zjištění kvalitativně orientovaného výzkumu, který byl realizován prostřednictvím interview s učiteli a se školními psycholožkami. Výsledky odkryly kaskádovitý model řešení žákova osobního problému, jenž zahrnuje postupné kroky, jako je skládání mozaiky, soukromý rozhovor s žákem, rozprava s rodiči a pomoc odborníka.

Klíčová slova: role poradce a podporovatele, sociální opora, osobní problémy žáků

ABSTRACT

The theoretical and empirical diploma thesis deals with the identification of the primary school teacher's approach to pupils' problems. It consists of two main parts. The theoretical part focuses on establishing terminology and theoretical premises in the field of primary school pupils' personal problems, the possibility of solving such problems by a teacher and the fulfilment of the teacher's counselling role when dealing with pupils' personal problems. The aim of this research is to find out how the teacher approaches pupils' personal problems. In its empirical part, the thesis presents the findings of qualitative research carried out using interviews with teachers and school psychologists. The results reveal a cascade model of dealing with the pupil's personal problem, which involves gradual steps such as "piecing the puzzle", private interview with the pupil, discussion with the parents and expert assistance.

Keywords: role of counsellor and supporter, social support, personal problems of pupils

Poděkování

Touto cestou bych chtěla srdečně poděkovat svému vedoucímu práce Mgr. et Mgr. Viktorovi Pacholíkovi, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady, čas a trpělivost při psaní mé diplomové práce.

Rovněž moje poděkování patří všem participantům, kteří se mého výzkumu ochotně zúčastnili.

Děkuji také své rodině, příteli a nejbližším za jejich oporu, pomoc a povzbuzování v průběhu náročných chvil.

Prohlášení

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 UČITEL JAKO PORADCE A PODPOROVATEL	12
1.1 PORADENSKÁ ROLE UČITELE	12
1.2 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE V ROLI PORADCE A PODPOROVATELE.....	14
1.3 POSKYTOVÁNÍ SOCIÁLNÍ OPORY UČITELEM	16
2 ŽÁKOVSKÉ PROBLÉMY NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE	20
2.1 VYMEZENÍ ŽÁKOVSKÝCH PROBLÉMŮ	20
2.2 OSOBNÍ PROBLÉMY ŽÁKŮ	22
2.2.1 Problémy vyplývající z rodinné situace	24
2.2.2 Problémy vyplývající z vrstevnických vztahů	25
2.3 PROJEVY ŽÁKA POTÝKAJÍCÍHO SE S PROBLÉMEM.....	25
3 MOŽNOSTI ŘEŠENÍ ŽÁKOVSKÝCH PROBLÉMŮ	28
3.1 ROZHOVOR UČITELE A ŽÁKA	30
3.2 SPOLUPRÁCE UČITELE S RODINOU ŽÁKA	32
3.3 SPOLUPRÁCE UČITELE SE ŠKOLNÍM PSYCHOLOGEM	33
4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI	36
II PRAKTICKÁ ČÁST	37
5 METODOLOGIE VÝZKUMU	38
5.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	38
5.2 METODA SBĚRU DAT	39
5.2.1 Interview s učiteli	39
5.2.2 Interview se školními psycholožkami	40
5.3 POSTUP ŘEŠENÍ A SBĚR DAT.....	40
5.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR A JEHO CHARAKTERISTIKA	41
6 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTEPRETACE	43
6.1 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT Z INTERVIEW S UČITELI.....	45
6.1.1 Zrod osobního problému	45
6.1.2 Pojetí poradenské role učitelem	48
6.1.3 Odhalení osobního problému	55
6.1.4 Kaskádovitý model řešení	57
6.2 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT Z INTERVIEW SE ŠKOLNÍMI PSYCHOLOŽKAMI	68
6.2.1 Příčiny změny chování žáka.....	68
6.2.2 Komunikační specifika.....	70
6.2.3 Uzavřený kruh řešení žákova problému.....	74
6.3 ZÁVĚR Z INTERVIEW S UČITELI A SE ŠKOLNÍMI PSYCHOLOŽKAMI.....	77

7	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	78
7.1	LIMITY VÝZKUMU	82
8	DOPORUČENÍ DO PRAXE A PRO DALŠÍ VÝZKUM	84
	ZÁVĚR	85
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	87
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	92
	SEZNAM OBRÁZKŮ	93
	SEZNAM TABULEK.....	94
	SEZNAM PŘÍLOH.....	95

ÚVOD

Každý člověk se v průběhu svého života potýká s nějakým osobním problémem, který může vycházet z mnoha aspektů. Výjimkou nejsou ani děti, neboť musí čelit nejrůznějším nástrahám vyplývajícím ze školních a mimoškolních situací. V těchto náročných momentech je klíčová pomoc a opora nejbližších. Vedle rodičů je pro žáky prvního stupně důležitou osobou právě učitel, poněvadž s nimi tráví několik hodin denně, někdy dokonce i více než samotní rodiče. Učitel se tak staví do různých rolí a musí zaujmout adekvátní přístup k žákovi, jenž si prochází náročným obdobím.

Diplomová práce je zaměřena na přístup učitele prvního stupně základní školy k osobním problémům žáků. Toto téma bylo zvoleno z důvodu aktuálnosti této problematiky a nepříliš prozkoumané oblasti v českém prostředí. V dnešní době přibývá rozvedených manželství a z nich plynoucích komplikací, jež se odráží na psychické stránce dětí. V neposlední řadě tomu přispívá pandemie nemoci covid-19, díky níž byli žáci izolováni a přišli o sociální kontakt s vrstevníky. Na základě těchto souvislostí se dle mého názoru budou osobní problémy dětí navyšovat a na učitele budou postupně kladeny větší nároky. Záměrem diplomové práce je poukázat na to, jak učitel v této situaci k žákovi přistupuje a jaké strategie řešení uplatňuje.

Diplomová práce je díky svému teoreticko-empirickému charakteru strukturována do dvou hlavních částí, na teoretickou a empirickou část. Cílem teoretické části je sumarizovat poznatky o poradenské roli učitele základní školy, osobních problémech žáků prvního stupně základní školy a možnostech jejich řešení. Je členěna do čtyř kapitol dle obsahové příbuznosti. První kapitola se zabývá vymezením rolí učitele se zřetelem na poradenskou roli, profesními kompetencemi ve spojitosti s touto rolí a sociální oporou poskytovanou učitelem. Druhá kapitola se zaměřuje na osobní problémy žáků a projevy žáka s problémem. Ve třetí kapitole jsou systematizovány poznatky o možnostech řešení žákovských problémů učitelem pomocí rozhovoru s žákem a spolupráce učitele s rodinou žáka a se školním psychologem. Poslední kapitola se věnuje shrnutí teoretické části.

Empirická část představuje metodologii kvalitativně orientovaného výzkumu, jehož cílem je zjistit, jak učitel přistupuje k osobním problémům žáků. Problematika byla zkoumána prostřednictvím polostrukturovaného interview s učiteli a se školními psychologkami. Konec empirické části shrnuje výsledky výzkumného šetření, včetně jejich interpretace, limity výzkumu a doporučení do praxe primárního vzdělávání.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 UČITEL JAKO PORADCE A PODPOROVATEL

První stupeň základní školy je specifický tím, že učitel je vedle rodičů pro žáky velmi důležitou osobou, s níž se setkávají každý den. Často je proto jeho úkolem řešit nezvyklé situace, k nimž dochází. V rámci toho, že s dětmi tráví denně mnoho času a pozoruje je v nejrůznějších činnostech, si může všimnout změn v jejich chování či vyjadřování. Mnohdy se před ním vynoří rozličné osobní problémy vyžadující adekvátní reakci. Právě v těchto případech musí být učitel připraven žákovi poskytnout pomocnou ruku.

1.1 Poradenská role učitele

K vymezení poradenské role učitele je nejdříve nutné definovat pojem sociální role. Jak uvádí Helus (2015, s. 33), jedná se o „*chování, které pozici odpovídá, je očekáváno jako náležité. A také je komplementární k dalším rolím ve skupině.*“ Podobně se na roli dívá i Nakonečný (2020), který ji charakterizuje jako vzájemně očekávané chování jedinců ve skupině v rámci svých pozic a situací, v nichž se společně vyskytují. Zmínění autoři se shodují na tom, že sociální rolí se rozumí jisté chování jednotlivce, jež je očekáváno od našeho okolí.

Profese učitele zahrnuje širokou řadu činností, pro které je nutné vstoupit do mnoho odlišných rolí. Každá z nich však obnáší jisté požadavky na učitele. Role učitele je spjata s určitými představami jak učitelů, tak i žáků a rodičů. V rámci toho, že učitel svou roli vykonává vůči osobám ze svého okolí, dochází ke konfliktům mezi jednotlivými rolemi. To znamená, že v nějaké situaci se musí zachovat jako přísný učitel, v jiné zase jako shovívavý a kamarádský (Gillernová & Krejčová, 2012).

V odborné literatuře existují různé klasifikace rolí učitele. Mnozí autoři se pokouší o jejich vymezení a předkládají tak rozličné pojetí rolí typických pro učitele. Například Fontana (2014) tvrdí, že role učitele zahrnuje mnoho subrolí, jako je vysokoškolsky vzdělaný odborník, řídicí pracovník, poradce, ale i vedoucí mimoškolních akcí. Naopak odlišné pojetí předkládá Harlanová (1998), která hovoří o třech rolích, a to učitel jako inspirátor, učitel jako facilitátor a učitel jako konzultant. Právě role konzultanta zahrnuje naslouchání a komunikování s žákem (Harlanová, 1998 in Kostrub, 2003). Dle Lazarové (2008) se učitelé kromě tradičních rolí, rozlišovaných dle funkce, jako je třídní učitel či učitel předmětu, dostávají i do role poradců, pomocníků, preventistů či krizových pracovníků.

Na základě výše uvedeného textu lze poznamenat, že kromě „tradičních“ rolí učitel vstupuje také do role poradce. Tuto roli zmiňují mnozí autoři. Vašutová (2004) uvádí roli poradce a podporovatele v modelu pedagogických rolí učitelů základních škol a soudí, že se v současnosti jedná o jednu z nejdůležitějších pedagogických rolí. Obdobně na tuto problematiku nahlíží i Lazarová (2008), která zastává názor, že role poradce je pro učitele naprosto přirozená, jelikož děti nemají tolik zkušeností, a proto si o radu samy žádají či svým chováním vzbuzují její potřebu. Podobný pohled předkládá Gillernová a Krejčová (2012), podle nichž učitel v roli poradce pomáhá dítěti především s řešením jeho osobního problému. Role poradce může být chápána i v kontextu zodpovídání za individuální péči o žáka (Fontana, 2014). Naopak Kostrub (2003) zase hovoří o roli učitele jako poradce skupiny, která se vztahuje nejen k podpoře fungování dětí ve skupině, ale také k pomoci při řešení jejich starostí a povzbuzení k činnostem.

Pro roli poradce a podporovatele je dle Vašutové (2004) charakteristické:

- Učitel provádí žáky učením pomocí vyučovací strategie.
- Učitel slouží jako konzultant pro různé vzdělávací a výchovné potíže.
- Učitel funguje jako poradce pro žáky při řešení nejen vzdělávacích obtíží, ale také při problémech postojových a rozhodovacích, sociálně vztahových a vzniklých pochybností.
- Učitel podporuje učení žáků a zároveň se podílí na tvorbě příznivých podmínek pro jejich učení.
- Učitel působí jako supervizor v rámci chování dětí ve školních i mimoškolních činnostech.

Učitel je obvykle žáky považován za velmi blízkého a kompetentního člověka, čímž se stává důvěrníkem ke svěřování se s osobními problémy (Mertin, 2010). Z výzkumu Krátké a Střelce (2012) dokonce vyplynulo, že žáci řeší s učitelem své osobní záležitosti průměrně jednou za pololetí. Žáci by v něm měli proto nacházet oporu při řešení svých nesnází, eventuálně i rádce, jenž jim v těžkých chvílích ukáže cestu a dokáže je navést na odbornější pomoc. Jedině tak lze docílit toho, aby škola byla pro ně bezpečným a rozvíjícím místem (Jedlička, 2015). S uvedenými poznatky souhlasí i Lazarová (2003), podle které se učitel ocitá v roli pomáhajícího opravdu často a nejednou se dostává do situace, kdy poskytuje podporu žákům a jejich rodičům v nelehké době nebo je požádán

o radu či pomoc při řešení krize. Učitel se tak stává zdrojem opory pro své okolí. Autoři (Braun et al., 2014; Lazarová, 2008; Mareš, 2002) se shodují na různých způsobech poskytování opory, mezi které patří opora kognitivní, materiální a emoční, spočívající v projevu empatie. Sociální oporou se bude podrobněji zabývat kapitola 1.3.

Každý učitel je originální, tudíž bude vstupovat do své poradenské role s odlišným nasazením než jeho kolega. S tím souvisí i míra důvěry ze strany žáků. Někteří pedagogové si děti získají dříve a jsou k nim i více trpěliví a citliví. To způsobuje větší jistotu v tom, že s nimi mohou opravdu hovořit o svých problémech a věřit jejich reakcím. Na tomto základě se dá usoudit, že mezi kvality, podle kterých se žáci rozhodují o tom, zda se na učitele mohou obrátit, patří důvěryhodnost a sympatie (Fontana, 2014). Na druhou stranu Lazarová (2008) dodává, že učiteli v roli poradce nestačí pouze disponovat důvěryhodností, sympatiemi a vědomostmi o poradenských metodách a technikách, ale je po něm vyžadována určitá míra tvořivosti a invence. Je proto opravdovým úspěchem umět řešit potíže jedinečným způsobem a dokázat užitečně využít své nápady ke tvorbě konstruktivních otázek.

Z výše uvedených poznatků vyplývá, že učitel naplňuje poradenskou roli prostřednictvím poskytování pomoci žákům v oblastech vzdělávacích a výchovných potíží, osobních problémů či jiných těžkostí. Tato pomoc spočívá v udělování věcných rad v tíživých situacích, nasměrování žáka správným směrem a poskytování emoční opory. Základním kamenem pro výkon této role se jeví důvěra žáků ke svému učiteli.

1.2 Profesionální kompetence učitele v roli poradce a podporovatele

S každou rolí se pojí určité profesionální kompetence. Pro tuto diplomovou práci je klíčové vymezit ty kompetence, jež se vztahují právě k poradenské roli učitele. Nejdříve je ale nutné ujasnit si tento termín a podívat se na jeho vymezení. Kompetence dle Vetešky a Tureckiové (2008, s. 27) znamená *„jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“*

Vašutová (2004, s. 92) se zabývá profesionálními kompetencemi a definuje je jako *„otevřený a rozvoje schopný systém profesionálních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, jež jsou vzájemně provázané a chápány celostně. Kompetence jsou*

konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích.“ S tvrzením souhlasí i Spilková (2002, s. 48), která používá pojem profesionální kompetence a chápe ho tak, že *„zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky.“* Pokud se zabýváme profesními kompetencemi, zajímáme se tedy o to, jaký má učitel být, co má teoreticky ovládat a prakticky zvládat k tomu, aby mohl být odborníkem ve své vykonávané profesi (Kratochvílová, Horká, & Škarková, 2015).

V odborné literatuře neexistuje jednotná klasifikace profesních kompetencí. Při bližším zkoumání lze postřehnout ty, které se pojí s rolí učitele jako poradce. Lazarová (2008) ve své publikaci předkládá klasifikaci hlavních kompetencí učitele od rozdílných autorů. Podotýká ale, že ve většině z nich najdeme jen okrajově nastíněny ty, jež souvisí s netradiční rolí a umožňují tak učiteli profesionálně zvládat krizové situace. Zároveň jsou dle autorky často formulovány spíše obecněji, ve smyslu osobnostních či seberefektivních kompetencí, navíc jsou jejich součástí i sociální dovednosti. Nyní budou přiblíženy kompetence potřebné pro výkon poradenské role učitele.

Vašutová (2004) se pokouší rozlišit profesní kompetence učitele z hlediska cílů vzdělávání a funkcí školy. Autorka v rámci socializační funkce hovoří o intervenční kompetenci, spočívající v řešení výchovných situací, sociálně patologických projevů dětí, vzniklých problémů či také ve schopnosti učitele pracovat s menšinovou společností, sociálním znevýhodněním apod. Vzápětí autorka u personalizační funkce uvádí poradensko – konzultační kompetence, které obnáší pomoc žákům v profesní a životní volbě, utváření postojů a řešení obtíží s učením. Podobně se na tuto problematiku dívá i Spilková (2002), která ve výčtu kompetencí učitele zmiňuje kompetence diagnostické a intervenční, sloužící ke zjištění toho, jaký žák je, co cítí, jak se chová a myslí, proč tak jedná, jaké má problémy a jak mu lze poskytnout pomoc. Autorka zmiňuje také kompetenci poradenskou a konzultativní, a to ve smyslu jednání s rodiči.

Lazarová (2008, s. 25) předkládá krizově intervenční kompetenci, kterou vymezuje jako *„způsobilost učitele využít adekvátně a účelně v nezvyklé, nestandardní situaci své speciální znalosti, dovednosti a zkušenosti.“* Autorka dále doplňuje, že její součástí jsou i dovednosti učitele umožňující poskytovat poradenství a sociální oporu dětem. Pomocí krizově intervenční kompetence se učitel dokáže se vzniklou situací ihned seznámit a posoudit své možnosti, práva a povinnosti. Následně je schopen pohotově zakročit, navrhnout postup řešení a nabídnout první pomoc konkrétnímu jedinci. Učitel rovněž

zvládá poskytnout sociální oporu a základní poradenství dané osobě. Problém mu nečiní ani spolupráce s profesionály a zhodnocení smyslu stanovených intervencí (Lazarová, 2008).

K tomu, aby učitel mohl vykonávat svou poradenskou roli a pomáhat tak svým žákům v tísní, by měl být vybaven kromě kompetencí i určitými dovednostmi. Lazarová (2003) soudí, že jsou určité sociální dovednosti důležitým předpokladem pro poskytnutí podpory, sociální opory a první psychologické pomoci dětem. Sociální dovednosti můžeme podle Gillernové a Krejčové (2012, s. 32) charakterizovat jako „*učením získané předpoklady pro adekvátní sociální interakce a komunikaci.*“ Mezi zmíněné sociální dovednosti můžeme řadit empatii, asertivitu, prosociální dovednosti a dovednosti sociálně komunikativní (Švec, 1998). Naopak Gillernová a Krejčová (2012) mezi důležité sociální dovednosti učitele zahrnují akceptování osobnosti žáků, rodičů a kolegů, autenticitu projevů učitele neboli otevřené projevování emocí a názorů, empatii, naslouchání, zvládání konfliktních situací, odlišování prožitků a pocitů od úvah a názorů, porozumění neverbálním projevům a další.

1.3 Poskytování sociální opory učitelem

Děti, jakožto méně zkušené bytosti, mnohdy neví, jak se mají samy vypořádat se svízelnou situací. Potřebují proto ve svých nejbližších najít oporu, která jim pomůže tuto obtíž překonat. Touto pomocí je myšlena právě sociální opora poskytovaná učitelem, s nímž jsou žáci v neustálém kontaktu.

V odborné literatuře nelze najít jednotně přijímanou definici sociální opory v obecné rovině. Důvodem může být fakt, že se na ni nahlíží z různých oborů společenských věd. Křivohlavý (2009, s. 94) ji vymezuje v širším slova smyslu jako „*pomoc, která je poskytována druhými lidmi člověku, který se nachází v zátěžové situaci. Obecně jde o činnost, která člověku v tísní jeho zátěžovou situaci určitým způsobem ulehčuje.*“ Se zmíněnou formulací souhlasí Braun, Marková a Nováčková (2014), navíc ale doplňují, že podmínkou spokojenosti dítěte je i skutečnost, že je konkrétním příjemcem vnímána. Obdobně na sociální oporu nahlíží Paulík (2017, s. 202), jenž ji charakterizuje jako „*potenciální i faktickou pomoc, která je jedinci poskytována z jeho okolí jednotlivými osobami nebo sociálními skupinami.*“ Jedná se o pomoc či podporu, jež jednotlivec využívá v případech, kdy ji pokládá za užitečnou. Nemusí se vždy jednat pouze o zátěžové situace, nýbrž i o každodenní okamžiky (Krpoun, 2012).

Sociální opora je považována za jeden z efektivních faktorů mezilidského kontaktu omezujícího vliv stresu na člověka. Přírozeným zdrojem této opory je rodina, jelikož právě zde má pomoc, přijetí a povzbuzení každého příslušníka své místo (Paulík, 2017). Na toto tvrzení navazuje Mareš (2002) a dodává, že zmíněná pomoc je poskytována nejen rodinnými příslušníky, ale také kamarády, spolužáky, sousedy nebo rovněž profesionálními pracovníky, tedy učiteli, psychology apod.

Speciální doménu sociální opory tvoří poskytování pomoci předškolním dětem, žákům a studentům. Od první chvíle, kdy žák vstoupí poprvé do školy, musí čelit mnoha obtížným situacím. Neustále uvažuje nad tím, zda se s nimi dokáže vypořádat sám anebo nikoli. V tomto případě vyhledává pomoc. Do podobné pozice se staví i učitel. V průběhu dne pozoruje děti v nejrůznějších okolnostech a zvažuje, jestli se jim podaří zátěž překonat. Pokud odhadne, že to nedokážou, vybírá z pěti variant. Zaprvé se může snažit jedinci nápadně pomoci, zadruhé pouze mírně a zatřetí čeká na reakci žáka, zda sám požádá o pomoc. Předposlední možnost zahrnuje volné pole působnosti pro dítě, protože učitel je přesvědčen, že je pomoc zbytečná. Konečně poslední spočívá v doporučení vyhledat společně s rodiči profesionální pomoc, psychologa či lékaře. Zcela evidentní je skutečnost, že učitelé, rodiče či vychovatelé se účastní na pomoci žákům při jejich prožívaných těžkostech, jsou jim tedy sociální oporou. V náročných momentech, kdy už síly rodičů nestačí, je zde možnost využití odborníků zaměřujících se na pomáhání lidem. Patří mezi ně školní psychologové, školní speciální pedagogové, pracovníci PPP, psychiatři, pediatři a další (Mareš, 2003).

Pokud se učitel rozhodne oporu poskytnout, měl by zvolit tu nejvhodnější vzhledem k situaci a určitému jedinci. Podle Brauna et al. (2014) by mělo jít především o pomoc materiální, emoční a kognitivní. S tím se ztotožňuje i Lazarová (2008) a tvrdí, že se obvykle rozeznává kognitivní opora ve formě různých rad a informací, emocionální zahrnující projev empatie a materiální neboli finanční či praktická výpomoc. Podobného názoru je i Mareš (2002), který pomoc navíc rozděluje na nemateriální, ta je podstatnější i běžnější a skládá se z kognitivní, emocionální a sociální pomoci, a materiální.

House (1981 in Kebza, 2005) je autorem čtyř složek sociální opory dle obsahu:

- Emocionální opora – zahrnuje poskytování podstatných emocí, jako je empatie, láska či důvěra.

- Hodnotící opora – povzbuzuje jedincovo kladné sebehodnocení a sebevědomí, je sdělována prostřednictvím hodnocení komunikace.
- Informační opora – spočívá v poskytování cenných informací, rad a doporučení vedoucí k vypořádání se s osobními problémy.
- Instrumentální opora – jedná se o materiální či praktickou neboli hmotnou pomoc, například půjčení finančního obnosu.

Na základě výzkumu s žáky ve věku 10 – 13 let, který realizovala autorka Sikora (2019), se zjistilo, že nejčastějším typem sociální opory poskytované učitelem je informační opora. Za ní následovala emocionální, hodnotící a instrumentální opora. Soudím, že informační opora je pro učitele na provádění nejjednodušší a nejdostupnější, jelikož zahrnuje poskytování informací a vysvětlování různých nejasností či uvádění rad k překonání obtíží. Tyto poznatky doplňuje výzkum prováděný Tatarem (1998), kdy bylo zjištěno, že učitel je pro žáky důležitý i ve srovnání s rodiči a kamarády, nejen v oblasti vzdělávání, ale také v poskytování efektivní opory a pomoci při řešení osobních problémů. Výzkumná zjištění zároveň prokázala, že učitel je osoba, na kterou se můžou žáci obrátit a vyjadřuje osobní zájem o jejich život a potřeby. Vyzdvihována byla emoční opora učitele.

Odborníci se shodují na pěti podobách sociální opory (Mareš, 2003):

- Nabízená opora – učitel vycítil, že žák je v nouzi a je třeba mu pomoci. Nabízí žákovi nápady, jak okolnost vyřešit. Záleží ale na něm, zda pomoc přijme.
- Vyhledávaná opora – pomoc, o níž žák žádá své okolí. Tuší, že situaci nezvládne sám, a tak dává najevo, že pomoc potřebuje a uvítá. Prosba se může uskutečnit buď neverbální formou, anebo přímým obrácením se na kamaráda či učitele.
- Poskytovaná opora – přímé jednání učitele, který zaznamenal volání o pomoc a momentálně realizuje činnosti se záměrem ulehčit jedinci zvládnutí zátěže. Většinou ji žák s radostí přijímá, avšak nesmí být uskutečňována proti jeho vůli.
- Získaná opora – vyjadřuje oporu získávanou žákem ve dvou variantách. Na jedné straně z vlastního popudu, kdy on sám pomoc vyžaduje a říká si o ni. Na druhé straně z podnětu okolí.
- Vnímaná opora – znamená oporu, které si žák všiml, nějakým způsobem ji vnímá a posuzuje ze svého pohledu její přínos.

Sociální opora je pojímána autory jako pomoc člověku druhými lidmi. Vzhledem k tomu, že učitel je se svými žáky v nepřetržitém kontaktu a setkává se tváří v tvář s obtížnými situacemi v jejich životě, je od něj vyžadováno poskytnutí základní pomoci nebo alespoň nasměrování žáka na odborníky. Nejčastěji je využívána opora emocionální a kognitivní neboli informační, spočívající ve vyjádření empatie a nabídnutí patřičných rad či doporučení. Naopak méně učitel pomáhá prostřednictvím materiální opory.

2 ŽÁKOVSKÉ PROBLÉMY NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Od první chvíle, kdy dítě vstoupí do školy a stane se žákem, jsou na něj kladeny velké nároky. Musí se přizpůsobit podmínkám školy, zvyknout si na nový pravidelný režim a věnovat se svým školním povinnostem. To souvisí i s jistým očekáváním nejen ze strany učitele, ale i rodiny. Od dítěte jsou tak vyžadovány co nejlepší studijní výsledky a maximální snaha. Právě z tohoto důvodu může docházet ke vzniku určitých obtíží a nežádoucích projevů dítěte. Často se pak v průběhu školní docházky navíc objevují i problémy v domácím prostředí či v sociálních vztazích jedince. To má následně vliv na prospěch či chování žáka. Ten pak potřebuje oporu svého nejbližšího okolí, především učitele a rodičů, eventuálně i dalších odborníků.

2.1 Vymezení žákovských problémů

V rámci této podkapitoly budou stručně vymezeny nejběžnější žákovské problémy, které se ve škole mohou vyskytnout. Ačkoli se diplomová práce zabývá hlavně osobními problémy žáků, je klíčové tuto problematiku zasadit do širšího kontextu, neboť se jednotlivé žákovské problémy mohou vzájemně prolínat. Proto je úkolem učitele hledat vždy souvislosti a příčiny určitých komplikací.

Problém lze kategorizovat na jednoduchý a složitý. Jednoduchý problém se označuje jako izolovaný. To znamená, že žák má například problém s nějakým učitelem, týká se ho nespravedlivé obvinění vážnějšího rázu, nebo má obtíže se školní prací. Zmíněné problémy se většinou vyřeší jednorázovým opatřením v rámci dohody učitele s dítětem. Naopak složitý problém více postihuje osobnost dítěte. Jedinec se může vyznačovat nadměrnou plachostí, být v roli oběti šikany, trpět nízkým sebevědomím, impulzivností či se chovat násilně k druhým. Mnohdy se žák vypořádává s problémy doma či s opačným pohlavím, ale také s pocity úzkosti a viny. Je nutné si uvědomit, že někdy se může složitý problém ukrývat za tím jednoduchým (Fontana, 2014).

V odborné literatuře se autoři příliš neshodují na jednotné klasifikaci žákovských problémů. Obvykle se ale žákovské problémy rozdělují na 2 základní skupiny, a to vzdělávací neboli výukové a výchovné problémy. Výchovné problémy můžeme chápat dle Brauna et al. (2014, s. 45) jako „*nápadné odchylky v chování dítěte či dospívajícího, vyskytující se jak jednorázově, tak opakovaně či dlouhodobě. Mohou mít trvalý (celoživotní) charakter, nebo jsou reakcí na určitou situaci nebo prostředí.*“ Podotýká také, že se s nimi obvykle potýkají děti, které vyrůstají v nefungujících rodinách či nepříznivých

podmínkách. O výukových obtížích se zmiňuje Fontana (2014) a tvrdí, že dítě se s těmito problémy může buď pouze opožďovat oproti ostatním, mimořádně schopnějším, nebo mu jen déle trvá, než pochopí novou látku, brzo ji však dožene. Ovšem dle tvrzení autora existují jedinci, kteří vyloženě nezvládají kladené nároky školy v rámci své věkové skupiny. Proto je důležité co nejdříve rozpoznat tyto komplikace, aby byla včas poskytnuta náležitá pomoc (Fontana, 2014).

Vzdělávacími a výchovnými problémy se ve své publikaci zabývají Mertin a Krejčová (2020). Věnují se takovým vzdělávacím problémům, které mají dlouhodobější vliv na vzdělávací výsledky a řadí mezi ně jak elementární poruchy učení, tak i specifické poruchy učení. Pod pojmem výchovné problémy se dle autorů ukrývá lhaní, útoky z domova, záškoláctví, lehké krádeže, zneužívání návykových látek, šikana, agresivita a vandalismus. Obdobně na problematiku nahlíží Jedlička (2011), v rámci vzdělávacích problémů uvádí žáky s problémy v učení, ve smyslu výkonového opoždění oproti ostatním, a žáky se specifickými poruchami učení. Následně zmiňuje výchovné problémy současně s poruchami chování a zahrnuje mezi ně vzdorovitost, lhaní a podvody, krádeže, záškoláctví, šikanu, potulky a útoky.

Braun et al. (2014) naopak mluví o čtyřech skupinách žákovských problémů, a to nejen o vzdělávacích a výchovných, ale i osobních a sociálních problémech. U výchovných problémů zároveň doplňuje další projevy, oproti výše uvedeným autorům, a to od běžného „zlobení“ až po porušování zákona. Odlišné členění předkládá Vágnerová (2005) a rozlišuje čtyři základní kategorie školních problémů:

- Problémy v oblasti práce a výkonu – vyznačují se neprospíváním žáka a špatnými výsledky v jednom či více předmětech. Můžou vést až ke školnímu selhání. Pokud učitel nenajde příčinu neúspěchu, má tendenci shazovat vinu na dítě.
- Problémy v oblasti chování – chování dítěte se projevuje nerespektováním zásadních pravidel a narušováním norem. Mnohdy nepříznivé projevy bývají chápány jako neochota jedince chovat se přiměřeným způsobem, ačkoli ví, co je správné.
- Problémy v sociálním zařazení do skupiny – jedná se o problémy v adaptaci na skupinu vrstevníků či nezpůsobilost jedince chovat se tak, aby byl třídou přijímán a získal uspokojivou pozici. Příčiny lze najít v mnoha hlediscích, většinou

se jedná o děti nějakým způsobem odlišné, například zevnějškem, zdravotním stavem, sociálním prostředím nebo nápadností v chování.

- Problémy v sebehodnocení a citovém prožívání – týkají se obvykle dětí s nízkou sebeúctou způsobenou týráním, šikanou či výraznou úzkostností. Dospělý běžně hledá důvod nápadného chování v rodině, jestliže jej ale nenajde, má sklon pokládat emoční reakce za neadekvátní.

Vágnerová (2005) podotýká, že výše uvedené školní problémy se mohou vzájemně prolínat. Tím má na mysli, že například hůře prospívající žák může vykazovat i nepříznivé projevy v chování, anebo neprospěch může být příčinou osobních problémů dítěte. Podobného názoru je i Matějček (2011), který v rámci rozlišení dvou základních okruhů potíží, školního prospěchu a sociální situace žáka ve škole, dodává, že druhá oblast má většinou spojitost s první, tudíž se od sebe v poradenství neoddělují, ale hledá se jejich vzájemná souvislost.

Na základě výše uvedeného lze poznamenat, že jednotlivé žákovské problémy jsou navzájem propojené a za komplikacemi s učením či chováním žáka mohou být schovány jeho osobní potíže. Vzhledem k tomu, že se diplomová práce zaměřuje na přístup učitele k osobním problémům žáků, je potřebné se na tuto problematiku blíže podívat. V další kapitole bude uvedeno, co se pod pojmem osobní problémy žáků skrývá.

2.2 Osobní problémy žáků

Průběh a výsledky edukačního procesu ovlivňují nejen zákonitosti samotné edukace, ale rovněž činitelé vznikající mimo školu a třídu. Mezi ně patří také osobní problémy žáka. Osobní problémy můžeme vymezit jako „*pestrou směsici obav a starostí, které žákům znepríjemňují život*“ (Braun et al., 2014, s. 55). Někteří autoři hovoří o osobních problémech v souvislosti se záškoláctvím. Například Mertin a Krejčová (2020) konstatují, že záškoláctví může mít podobu volání o pozornost, což má obvykle spojitost s různými osobními problémy. Ty následně vedou k absenci ve výuce. Osobní problémy mnohdy souvisí i s dalšími problémy – vztahovými, studijními apod. (Braun et al., 2014). V jiném smyslu osobní problémy zmiňuje Fontana (2014), a to ve spojení s výukově zaostávajícími jedinci. Tvrdí, že tito žáci mohou zaostávat právě v důsledku zmíněných problémů. Dle něj se může jednat o pravidelné změny školy nebo třídy, ty pak vedou k problémům s adaptací na nové učitele, spolužáky a prostředí. Děti se cítí také zranitelné a emočně nejisté, jelikož

si musí nově vybudovat svou pozici v kolektivu, získat si nové kamarády, dávat najevo svou kompetenci či učit se nová pravidla (Fontana, 2014).

Mezi osobní problémy dle Brauna et al. (2014) patří:

- vztahové problémy s rodiči, spolužáky, kamarády, učiteli, sourozenci;
- obtížné rodinné situace, například rozpad rodiny, rozchod rodičů a následná střídavá péče;
- smrt člena rodiny, blízké osoby či kamaráda, eventuálně jeho odstěhování;
- ztráta oblíbeného domácího mazlíčka;
- strach z neschopnosti zvládnout zátěžovou situaci;
- špatné mínění o vlastní osobě, o svých vlastnostech a kvalitách;
- nespokojenost se sebou samým, se vzhledem, s výkony ve škole, sportu nebo kroužku;
- nejistota vzhledem k vlastním rozhodnutím a volbám nebo řešení konfliktů;
- pochyby v sexuální oblasti a orientaci či v pohlavní identitě.

Podobný, ale v některých aspektech odlišný, výčet osobních problémů žáků uvádí Mertin a Krejčová (2020), kteří mezi ně řadí rodinné problémy, jako je nemoc nebo úmrtí rodinného příslušníka, hádky rodičů, rozvod a upřednostnění sourozenců. Dále zmiňují problémy ve školním prostředí, a to preferenci spolužáků s lepšími studijními výsledky a šikanu. Dle autorů se může také jednat o negativní nálady až stavy deprese, jiné psychické obtíže způsobující nevolnost či úzkost a zneužívání návykových látek.

Na tuto problematiku, vyznačující se širokým spektrem problémů, poukazuje Mertin (2010) a stojí si za názorem, že žáci potřebují pomoc učitele nejen v závažných problémech, ale i ve zcela banálních, z pohledu dospělých mnohdy zanedbatelných problémech. Musíme mít proto na paměti, že i jednoduchý problém může mít na dítě obrovský dopad a způsobit mu zdravotní a psychické problémy ovlivňující školní výkonnost. Zmíněný autor také uvádí dva příklady problémů řešené dítětem. V jednom případě jde o situace, kdy se rodiče hádají, rozcházejí nebo se již rozvedli. Druhý se týká oblasti vztahových problémů se spolužáky a kamarády, kdy jedinec může být odstrčen mimo kolektiv či odmítán z nejrůznějších důvodů (Mertin, 2010).

Jak vyplývá z předchozího textu, mezi osobní problémy žáků patří rodinné a vztahové problémy s vrstevníky. Mertin (2010) zároveň upozorňuje na to, že se jedná o nejběžnější problémy řešené dítětem. Z tohoto důvodu budou zmíněné dvě skupiny problémů blíže představeny v následujících řádcích.

2.2.1 Problémy vyplývající z rodinné situace

Žáci se během svého života potýkají s mnoha problémy pocházejícími z domácího prostředí. Jejich následkem je pak zhoršení školní práce či změny v chování jedince. Mezi tyto problémy dle Svobody a Němcové (2015) patří úmrtí či předčasné odloučení, rozvod, rozchod neboli rozpad rodiny, týrání, nepřiměřené trestání, násilí v rodině a sexuální zneužití. Řičan a Krejčířová (2006) v této souvislosti dodávají, že mnohdy je možné přijít do styku i s projevy psychické deprivace u dětí z rodin, které jsou materiálně dobře zajištěné, ale z různých důvodů neposkytují dítěti dostatečnou lásku. Existují ale i další komplikace ve spojitosti s rodinnou situací, jako je například nový partner matky či otce, nevlastní sourozenci, nemoc v rodině, ale také stěhování do nového domova (Matějček & Dytrych, 2002). Nejfrekventovanější je podle Gabašové (2020) především rozvod rodičů, v menší míře se objevuje nemoc a úmrtí v rodině či nějaká odlišná stresující událost. Autorka navíc uvádí, že u jedináčků se může vyskytnout problém ohledně narození dalšího sourozence, který je zbavil veškeré pozornosti.

V současné době se stále více vyskytují problémy spojené se sociální situací v rodině, většinou v důsledku nezaměstnanosti rodičů, způsobující potíže žáka ve školním prostředí (Štech & Zapletalová, 2013). Jak uvádí Řičan a Krejčířová (2006), zejména v rodinách s nízkou socioekonomickou úrovní dochází k zanedbávání dítěte, zahrnující nedostatečnou péči z hlediska výživy, hygieny, zdraví a kontroly, případně zajištění vzdělání a kulturních potřeb.

Rodinná problematika je velmi úzkostlivé téma a nejednu se rodinné komplikace promítají ve školní výkonnosti dítěte. Například při nejčastěji řešeném problému, čímž je rozvod rodiny, dochází ke zhoršení prospěchu z důvodu dlouhodobého stresu (Matějček & Dytrych, 2002). Právě v těchto momentech žáci potřebují od dospělých v jejich okolí ujištění, že jsou jim k dispozici, dokážou jim pomoci, chápou jejich situaci a nebudou hodnotit chování jejich rodičů (Svoboda & Němcová, 2015).

2.2.2 Problémy vyplývající z vrstevnických vztahů

Vrstevnické vztahy jsou pro žáky v období mladšího školního věku mnohem důležitější než dříve. Tyto vztahy jsou však utvářeny na základě srovnávání vzhledu, školního výkonu a dalších zjevných projevů. Žáci mají tendenci odmítat jakoukoli odlišnost vrstevníků a naopak přijímat ty, kteří jsou podobní či stejní (Scheerová, 2010). Stejného názoru je Vágnerová (2005) a tvrdí, že právě děti, jež nedisponují požadovanými kompetencemi či vlastnostmi, a jejichž zevnějšek, chování a sociální postavení je odlišné od ostatních, jsou negativně hodnoceny a označovány za odmítané a neoblíbené spolužáky.

Problémy dětí se ve školní třídě mohou týkat mnoha hledisek dané vrstevnické skupiny. Dítě nemusí být kolektivem přijímáno a stává se tak středem posměchu. Může se jednat také o nesoudržnost jednotlivých členů vyúsťující v konflikty mezi žáky. Dále může docházet k agresivním tendencím některého jedince, tvorby partiček soutěžících proti sobě, až v nejhorších případech k šikaně či experimentování s drogami (Ulbertová, 2010). Podle Brauna et al. (2014) k běžným problémům patří drobné útoky mezi jedinci, slovní agresivita či vulgarismus, někdy s rasistickými narážkami, vyjadřování nepřátelských a nenávislných projevů či vytváření různých spojenectví. Autor zdůrazňuje, že nejzávažnější podobou patologických vztahů je šikanování.

Úkolem učitele je bystře sledovat, jak se jednotliví žáci chovají nejen ve vyučování, ale i během přestávek. Měl by si všímat toho, kdo se s kým kamarádí, kdo má mezi sebou nějaké spory, jak se řeší určité konflikty a případné vyloučení jedince ze skupiny. Neoblíbené a neuznávané dítě se může stát terčem agrese, nebo se může začít samo nepříznivě chovat z důvodu obranných mechanismů (Vágnerová, 2005). V rámci toho, že učitel je každodenním pozorovatelem života ve třídě a součástí jeho dění, má povinnost vzniklé obtíže řešit jako první. Pokud ale ani jeho zásah nepomůže a neví si rady, měl by se obrátit na jiné odborníky (Ulbertová, 2010).

2.3 Projevy žáka potýkajícího se s problémem

Ve škole se učitel setkává se situacemi, v nichž zpozoruje vnitřní nestabilitu konkrétního žáka. Tuší, že se dítě vypořádává s určitým problémem, ale nedokáže se s ním svěřit nebo ho pojmenovat (Gabašová, 2020). Změny v prospěchu či v chování žáka mohou být pro učitele varováním, že se s nějakými problémy potýká. Ne vždy je ale zprvu jasné, o jaké okolnosti se jedná (Vágnerová, 2005). Většinou však, jak uvádí Gabašová (2020), skrytý konflikt jedince pochází z jeho rodinné situace. Podobně se na problematiku

dívá Knotová (2014) a tvrdí, že změna chování jedince značí možné nebezpečí v životě dítěte, ať už nemoc, problémy v rodině či ve vztazích se spolužáky. Gordon (2015) zdůrazňuje, že dítě své problémy nedokáže nechat doma, ale nosí si je do školy, kde následně zasahují do školního procesu a mohou znemožňovat jeho učení. Pokud se žák výrazně mění a jeho výkyvy nejsou krátkodobého charakteru, je namístě se obrátit na rodiče a najít společně vhodné řešení (Vágnerová, 2005).

Dítě může na vyskytnutý problém reagovat různými způsoby. Někdy působí apaticky a zamlkle, čímž budí dojem, že není ve své kůži. Jindy se projevuje vzdorovitě, neposlušně až agresivně, případně s tendencí neustále upoutávat pozornost. Jedná se o nepřijatelné chování pro jeho okolí (Gabašová, 2020). Ačkoli jsou reakce některých žáků na stres poněkud hlasitější a rušivější, jiní mohou reagovat uzavřením se do svého nitra. Tyto děti pak působí odtazité a tiše, nezapojují se do interakcí s dospělými, nedokáží požádat o pomoc, přestože se potýkají s vážnými potížemi. V situaci, kdy jsou na ně dotázány, předstírají, že žádné problémy nemají. Ve třídě se může toto vyhýbavé chování projevovat například odmítáním odpovědět na otázky, vyhýbáním se očnímu kontaktu, sněním, neplněním úkolů a nereagováním na výzvy (Brooks, 2020).

Mezi charakteristické projevy žáka s problémem dle Procházky et al. (2014) patří:

- Emocionálnost – žák se může projevovat od hlučnosti, dramatičnosti v chování, lability emocí, až po nápadnou klidnost, tichost a mlčenlivost.
- Vnímavost – jedinec budí dojem, že nedává pozor a neposlouchá, je nad něčím zamyšlený, jakoby ve své „bublině“. Díky tomu často zapomíná, co má dělat.
- Citlivost – vyznačuje se vyšší citlivostí a pohotovostí reagovat na vnější podněty přicházející z okolí, jako jsou různé zvuky, doteky, slova, vůně, změny nálad.
- Přizpůsobivost – projevuje se horším přizpůsobováním se změnám v prostředí a obtížemi přecházet z jedné aktivity ke druhé.
- Vytrvalost – dítě může být na jednu stranu příliš nadšené pro konkrétní věc, nebo na druhou stranu se může jevit jako přelétavé s omezenou soustředěností.
- Pravidelnost – pro žáka je těžké dodržovat pravidelnost v denním režimu či se mu přizpůsobit.
- Energie – jedinec může být plný energie s potřebou neustále něco dělat a vymýšlet.

- Nálada – typická je smutná a pesimistická nálada, dítě se příliš neusmívá.

Mnohokrát je důvodem výše zmíněných reakcí nestabilní rodinné zázemí nebo jeho náhlá změna (Gabašová, 2020). Jak uvádí Holeček (2014), často může za nevhodné chování žáka jeho aktuální nepříznivý stav, jehož příčinou může být neuspokojení základních potřeb, prožívání bouřivých emocí či negativních okolností, jako jsou rodinné hádky, úmrtí někoho blízkého, rozvod či trauma, ale také nemoc nebo v extrémních případech vliv návykových látek. Gordon (2015) tvrdí, že u žáka, který zažívá silné emoce a stres, trpí neuspokojením psychologických potřeb nebo se cítí neoblíbený a osamocený, může být viditelně ohrožena schopnost plnit si své školní povinnosti.

Tato kapitola sloužila k ujasnění si obecného pojetí žákovských problémů a jejich klasifikace dle různých autorů. Na základě těchto poznatků lze postupně přejít ke konkrétnější problematice osobních problémů dětí, které jsou nezřídka spojené s dalšími problémy. Učitel musí hledat souvislosti mezi jednotlivými problémy a přemýšlet tak nad možnými příčinami. Jeho úkolem je pečlivě sledovat své žáky a umět včas postřehnout změny v jejich chování či prospěchu. Ty jsou leckdy ukazatelem nejrůznějších komplikací v jejich životech. Zvláště v těchto momentech potřebují, aby jim byl učitel oporou a dokázal jim poskytnout okamžitou pomoc. Právě na možnosti řešení žákovských problémů bude zaměřena následující kapitola.

3 MOŽNOSTI ŘEŠENÍ ŽÁKOVSKÝCH PROBLÉMŮ

Předchozí kapitola byla zaměřena na problémy žáků, které se běžně vyskytují. Jak ale tyto problémy řešit? Co má učitel udělat, když postřehne, že se dítě ocitlo v obtížné situaci? Jak postupovat? Všechny otázky budou zodpovězeny v následující kapitole.

Učitel, jakožto pedagogický pracovník, má určitá práva a povinnosti, které musí respektovat. Podlahová (2004) upozorňuje, že učitel má povinnost informovat rodiče, to platí především při zhoršení prospěchu žáka či při výskytu problémů v jeho chování. Povinností učitele je rozhodně dle Čapka (2013) pomoci ve prospěch žáka a vyhovět rodičům v případě jejich žádosti o možnost konzultace. Učitel by měl s rodiči spolupracovat a informovat je o změnách souvisejících s jejich dítětem. Učitel na druhou stranu musí být velmi obezřetný u komplikací souvisejících s rodinnou problematikou. Ačkoli by měl dítěti v těžkých chvílích poskytnout oporu, nemá právo zasahovat do rodiny a rozhodovat o důležitých krocích, jako je například oznámení o smrti rodiče, pokud si to druhý rodič nepřeje. Na to poukazuje Mertin (2010) slovy, že učitel nemůže řešit problémy určité rodiny či se k nim angažovat, měl by ale dítě alespoň podpořit, vyjádřit mu pochopení a eventuálně mu nabídnout pomoc.

V učitelské profesi není primárně cílem plnit funkci poradenského pracovníka, nicméně učitelův každodenní a dlouhodobý kontakt s dětmi jej zavazuje k pomoci při řešení jejich osobních záležitostí. Nezřídká je žákem či jinou osobou požádán o radu a spolupráci. Současně může on sám zaregistrovat již existující problém nebo předpovědět jeho výskyt a včasnou intervencí tak zmírnit jeho průběh a případný následek. Kromě toho někteří rodiče postrádají dostatek času na své dítě, zlehčují jeho starosti a neumí mu adekvátně naslouchat. Nebylo by tedy příliš lidské, kdyby učitel žákovi neposkytnul alespoň první pomoc (Mertin, 2010).

Důležitost podpory se ukázala i na základě výzkumu zaměřeného na poradenskou roli učitele (Zacharo & Marios, 2019), jenž prokázal, že žáci si přejí, aby byl učitel způsobilý poskytnout potřebnou pomoc, a zároveň mu mohli důvěřovat natolik, aby s ním dokázali hovořit o svých osobních problémech. Nicméně se ukázalo, že některým učitelům k tomuto úkonu chybí dostatečné poradenské dovednosti a více prostoru na řešení požadovaných problémů. Na druhou stranu Georgiana (2015) předkládá zjištění, že učitelé jsou obvykle schopni poskytovat poradenství, snaží se být empatictí vůči rodinným

a emočním problémům, s kterými se jim žáci svěřují a pokouší se porozumět příčinám jejich nevhodného chování.

Záleží na každém učiteli, jak k problémům svých žáků přistupuje. Holeček (2014) zmiňuje pedagogický takt spočívající v empatickém projevu směrem k dětem. Takový učitel jeví zájem o jejich problémy, dokáže k nim zaujmout adekvátní přístup a usiluje o vzájemné pochopení. V podobné souvislosti hovoří Jedlička (2017) o individuálním přístupu k žákovi, který je tolerantní k výchovně-vzdělávacím potřebám jedinců, a tím pádem slouží k vytvoření důvěrného vztahu mezi učitelem a žákem. O možném respektujícím přístupu k dětem pojednává Nováčková a Nevolová (2020), jehož prostřednictvím může učitel naplňovat jednu z hlavních potřeb, což je přijetí daného žáka, jež je klíčová především pro děti z rodin s nedostatečným citovým projevem. Na základě výzkumu Strakové, Spilkové, Simonové, Friedleandaerové a Hanzáka (2013) vyšlo najevo, že učitelé se v dnešní době pokouší o partnerský a individuální přístup k dětem a o větší citlivost k jejich negativním projevům. Pod pojmem přístup učitele si lze na základě zmíněných autorů představit určité jednání učitele směrem k žákovi a jeho problémům.

Učitel by měl být schopný svým žákům nabídnout minimálně obecné poradenství. To spočívá ve vyjádření pochopení a podpoření dítěte procházejícím si náročnou situací (Kyriacou, 2005). Stejný pohled předkládá Georgiana (2015), podle níž školní poradenská aktivita spočívá především v emoční pomoci žákům ve složitých situacích. Občas je ale potřeba odbornější zásah, zahrnující terapeutické poradenství, na které většina učitelů nemá potřebné vzdělání ani poradenskou praxi. Proto je zapotřebí, aby učitel nepřeceňoval vlastní profesní schopnosti a nezašel tak za hranice svých možností (Kyriacou, 2005).

Na druhou stranu se od učitele předpokládá přinejmenším schopnost identifikovat problém, poskytnout žákovi adekvátní radu a následnou pomoc při jeho potížích. V případě nutnosti se také očekává ochota obrátit se na školního profesionála a požádat ho o návrh vhodného řešení (Kyriacou, 2005). Třídní učitel má vždy přehled o tom, co se ve třídě děje, a proto si může jako první všimnout možných problémů. Díky tomu, že každý den sleduje školní život a komunikuje se svými žáky, by měl být ten, kdo pravidelně zahajuje rozhovor s rodiči, navrhuje odpovídající řešení a spolupracuje se školním psychologem, případně s výchovným poradcem (Vítečková, 2011).

Častokrát dochází k momentům, kdy si učitelé nejsou jistí, jak se zachovat k žákovi v obtížné situaci. Někteří z nich mají obavy vstoupit do role poradce či pomocníka. Kladou si dokonce otázku, zda vůbec tato činnost patří k jejich kompetenci. Obvykle sice učitelé

dokáží rozpoznat signály a sdělení žáků prožívajících problémy, nezvládají pak ale adekvátně reagovat, a proto se jim nedaří dítěti pomoci. Příčinou může být právě způsob, jakým to učitel sdělí žákovi. Z toho důvodu je zásadní se v takové situaci naučit správně komunikovat (Gordon, 2015). O tom, jak se má učitel zachovat, radí Gabašová (2020), která doporučuje nejdříve s dítětem navázat kontakt a usilovně mu naslouchat. Důležité je ujistit žáka o tom, že škola je bezpečným místem s panující atmosférou důvěry. Za žádných okolností by neměl učitel okolnosti zlehčovat a dělat unáhlené závěry. Brooks (2020) dodává, že pokud je dítě rozrušené či ublížené, není dobré jej ujišťovat slovy, že to bude v pořádku, ale naopak se pokusit jeho pocity pojmenovat, popsat vzniklý problém a jeho odezvu. To otevírá možnost více pochopit žákovy emoce a reakce.

Poradenská činnost učitele se skládá ze tří hlavních fází: naslouchání, proniknutí do jádra situace a navržení postupu. První fáze spočívá v soustředěném naslouchání žákovi, jehož cílem je získat co nejvíce informací o daném problému. Druhá fáze zahrnuje zjišťování dalších poznatků o situaci od rodičů či ostatních učitelů. Poslední fáze obnáší určení dalšího postupu a jeho seznámení s žákem. Hlavní je, aby dítě s tímto krokem souhlasilo. Tyto tři fáze si lze představit jako kruh, přičemž někdy je zapotřebí projít jeho stadiem víckrát, než dojde k ukončení celého procesu (Kyriacou, 2005).

3.1 Rozhovor učitele a žáka

Rozhovor je jeden z nejběžnějších a nejučinnějších nástrojů, v němž jedinec může přirozenou cestou sdělit své potíže konkrétní osobě a pomáhá mu tak vypořádat se se svými problémy. Jeho součástí je poskytnutí nápomocné rady, jak danou situaci vyřešit (Elliott & Place, 2002). Pro rozhovor s žákem je neoptimálnější připravit klidné a nikým nerušené útočiště a zajistit jeho odehrávání už v předem navozené atmosféře důvěry. Učitel by měl začít slovy, že postřehl negativní naladění žáka, a to ho mrzí. Vzápětí je vhodné se v situaci zorientovat a zeptat se žáka, zda se něco přihodilo. Zároveň nesmí zapomenout, že i prostřednictvím neverbální komunikace je nutné vyjádřit svůj zájem a snahu naslouchat (Gabašová, 2020). Může dojít rovněž k situaci, kdy žák potřebuje povzbudit k tomu, aby se rozpovídal o svých problémech. Učitel může být nápomocný nejen pomocí otevřených otázek, ve kterých se ptá, zda si chce dítě o něčem promluvit nebo chce o konkrétní záležitosti povědět více, ale i v rámci motivačních frází, v nichž vyjadřuje osobní zájem o dané téma. Tímto gestem učitel pozve žáka k hovoru a dává mu najevo svou ochotu naslouchat (Gordon, 2015).

Gabašová (2020) v této souvislosti používá pojem empatický rozhovor, založený na schopnosti empatie, která je pro žáka velmi důležitou, mnohdy i jedinou věcí, jež mu je učitel schopný v daném momentu nabídnout. Pokud se s ním dítě odhodlá mluvit o svých nesnázích, autorka doporučuje, aby jej rozhodně nepřerušoval. Právě v těchto chvílích hraje společné mlčení, eventuálně zopakování jinými slovy a povzbuzení k hovoru, velkou roli. Braun et al. (2014, s. 57) zároveň dodává, že rozhovor lze podpořit nejen prostřednictvím parafrázování, ale i pomocí „*interpretace, ujišťování se o tom, že jsme správně pochopili sdělení, formou zpětných dotazů, a prostého přitakávání.*“ Pro dítě je obvykle náročné se ihned se vším svěřit, proto by na něj učitel neměl příliš naléhat. Komunikace mezi nimi by měla být charakteristická svou citlivostí a umírněností. Důležité je postupovat zvolna, tedy od navázání kontaktu a vyvarování se autoritativního přístupu, přes svědomité a hluboké promyšlení situace, až po konzultování případu s dalšími specialisty (Cimrmannová, 2009).

Jak uvádí Mertin (2010), při realizaci individuálního poradenství by měl učitel respektovat obecné zásady. Řadí mezi ně například přijetí dítěte učitelem, pečlivé poslouchání, vyvarování se okamžitého hodnocení a návrhu řešení, ale rovněž umožnit dítěti vyprávět se a následně ho podpořit. Fontana (2014) dodává, že jej učitel nemá rozhodně nutit k zacházení do podrobností, pokud si to dítě samo nepřeje, jelikož tím může snadno ztratit jeho důvěru. Mertin (2010) doplňuje další zásady při realizaci rozhovoru, jako je hledání pozitivních cest a reálných řešení, sledování reakcí žáka a v případě nutnosti spolupráce s rodiči, k požádání dítěte o jeho svolení. Jiná pravidla při rozhovoru uvádí Braun et al. (2014):

- Nebagatelizovat problém – žáci mnohdy volí zástupný problém, aby si ověřili reakce a důvěru učitele. Teprve až nabydou jistoty, začnou mluvit o závažnějších záležitostech. Někdy se přenesou do jiné role nebo vypráví o svém kamarádovi.
- Akceptovat žáka a být autentický – v rámci rozhovoru je nutné žáka přijímat a pochopit ho, přestože s ním učitel nemusí souhlasit. Měl by si dát pozor na to, aby jeho slova byla v souladu s tím, co si myslí. Není na škodu přiznat se, že si s něčím není jistý a být sám sebou.
- Nezlehčovat pocity žáka – v případě, kdy dítě vykládá situaci jako náročnou, tak pro něho obtížná je. Pokud mu chce učitel pomoci, neměl by ho utěšovat, ani mu říkat věty typu, že to určitě zvládne. Není také vhodné se kupříkladu divit, jak jej

taková drobnost může trápit. Právě takovými reakcemi se může uzavřít v takové míře, že nebude chtít dál komunikovat a spolupracovat.

- Nemoralizovat – dítě samo ví, co je správné a co ne. Proto je zapotřebí pokusit se žáka pochopit a být jeho průvodcem ve vzniklé komplikaci. Moralizování nepřináší užitek, nýbrž působí rušivě.
- Neradit – učitel může žákovi nabídnout svůj pohled, avšak neměl by jej považovat za jediné řešení situace. Pouze samotný jedinec ví, co je pro něho nejlepší, a proto by měl nalézt vlastní řešení. Úkolem učitele je problém pojmenovat, určit jeho příčiny či důsledky a následně být žákovi oporou při hledání adekvátního řešení.
- Nepokoušet se o nemožné – učitel nemusí být vždy schopný vyřešit všechny problémy, a tudíž se může stát, že pomoc poskytnout nedokáže. Není vhodné slibovat nemožné.

Při rozhovoru s žákem je nutné myslet na určité zásady. Žák by se měl cítit především bezpečně, aby se učiteli svěřil. Učitel však musí brát v úvahu určitá pravidla. Rozhodně by neměl žáka do ničeho nutit, ba naopak mu nechat dostatek prostoru pro jeho vyjádření a intenzivně mu naslouchat. Nutné je vyvarovat se zjednodušování a zpochybňování jeho slov. Jinak může dojít k uzavření žáka a ke ztrátě důvěry k učiteli. Ačkoli nelze bezmezně věřit všemu, co dítě řekne, je zapotřebí žáka, popřípadě i další zakomponované osoby, více sledovat a získat tak dostatek informací pro zhodnocení pravdivosti dětského tvrzení.

3.2 Spolupráce učitele s rodinou žáka

Spolupráce učitele a rodiny tvoří základní kámen vzdělávání na základní škole. Spolupráce těchto aktérů odbourává zábrany, buduje vzájemnou důvěru, přispívá k odstranění nepříznivých vlivů z okolí, a mimo jiné zvyšuje míru podpory žáků při vypořádávání se s osobními problémy (Čapek, 2013). V případě, kdy učitel řeší problém žáka, je vhodné se obrátit právě na jeho rodiče. Přestože nemá právo mluvit do jejich výchovy, stojí za zkoušku je alespoň kontaktovat (Gabašová, 2020). Šed'ová (2009) ve studii poukazuje na to, že učitelé se většinou snaží rodičům naznačit problémy jejich dětí na třídních schůzkách nebo při neformální příležitosti v rámci přivádění a vyzvedávání dětí. Zřídka se dle autorky rozhodnou rodiče pozvat přímo do školy či řeší problémy telefonicky.

Gabašová (2020) zastává názor, že je optimální se s rodiči sejít osobně a sdělit jim své postřehy o tom, co se ve škole odehrává, jak se jejich dítě projevuje a jaké emoce to v něm vyvolává. Rozhovor mezi učitelem a rodičem by měl mít jasnou strukturu. Podle Čapka (2013) by měl obsahovat čtyři fáze. První fáze zahrnuje přívětivé přivítání se s rodičem a nabídnutí občerstvení pro vytvoření přátelské atmosféry. Rozhovor by měl probíhat nejlépe v soukromí, rozhodně ne ve společných prostorech. V případě obav z průběhu konzultace, je vhodné si zajistit přítomnost svědka, tedy kolegy. V rámci druhé fáze by měl učitel začít nejdříve pozitivními slovy o dítěti, nikoli kritikou. Právě chválením žáka dává najevo, že se o něj upřímně zajímá a myslí to s ním dobře. Třetí fáze se už týká konkrétního sdělení, jehož obsahem mohou být špatné zprávy. V tomto momentu je nutné se vyhnout vyčítání, ale spíše hovořit nestranně, rozumně a s jistým pochopením pro rodiče i žáka (Čapek, 2013).

Gabašová (2020) tvrdí, že je nutné počítat s tím, že se učitel ocitne v roli posluchače a dozví se od rodičů jejich citlivé rodinné příběhy. Pokud rodič zmíní potíže v rodině nebo svou rozpačitost, je zapotřebí usilovat o porozumění. Učitel by měl dbát na podrobné vysvětlení situace a tolerovat, když s ním rodič plně nesouhlasí. V závěrečné fázi rozhovoru pak dochází k nalezení společného řešení. Učitel určí společné cíle a možné postupy k jejich dosažení. Klíčové je ujistit rodiče, že společnými silami lze problém zvládnout. Učitel nesmí zapomínat na své upřímné, ale zároveň empatické a diskrétní vyjadřování (Čapek, 2013). Učitel může na závěr dle Gabašové (2020) vyslovit i své přání vůči rodičům. Konec rozhovoru má být však především optimisticky naladěný a plný naděje pro obě strany (Čapek 2013).

3.3 Spolupráce učitele se školním psychologem

Učitel ve školním prostředí může narazit na mnoho obtížných situací, s nimiž si nemusí vědět rady nebo na jejich řešení nemá sílu. Cítí se pak rozpačitě a nejistě, neboť musí okolnosti důkladně promyslet, vzít v úvahu individualitu jedinců a zvolit vhodné řešení. Klíčové je vědět, že na tuto problematiku není sám (Braun et al. 2014). Může se obrátit na další odborníky ve škole, jako je mimo jiné školní psycholog, jenž mu může poskytnout pomoc v různých oblastech.

Podle Gajdošové (2015, s. 38) je školní psycholog *„jedním z článků systému psychologického a výchovného poradenství. Pracuje přímo ve školách a ve školských zařízeních, kde poskytuje psychologickou pomoc dětem, zákonným zástupcům*

a pedagogickým pracovníkům při řešení výchovných a vzdělávacích problémů.“ Knotová (2014) dodává, že školní psycholog se mimo jiné věnuje diagnostice problémů dítěte na žádost učitele, rodiče nebo dalších pracovníků, pomáhá žákům, učitelům či rodičům vyrovnat se s krizovými situacemi a zaměřuje se na řešení osobních problémů žáků.

Školní psycholog vykonává širokou řadu činností, mezi které nepochybně patří i spolupráce s učiteli. Mezi její formy můžeme řadit *„konzultace, metodické vedení učitele, náslechy v hodinách, podporu při integraci žáka, mediace vztahu učitel-rodič (např. u žáků s výchovnými obtížemi), intervence do práce se školními třídami, intervize pro učitele, organizace vzdělávání pro pedagogy na škole, podpora učitele na třídních schůzkách při komunikaci s rodiči a tak dále“* (Štech & Zapletalová, 2013, s. 134). Dle Brauna et al. (2014) se však nejčastěji zaměřuje na individuální konzultace a na rozvoj kompetencí učitelů.

Spolupráce učitele se školním psychologem se týká i práce se školní třídou a poskytování podpory při komunikaci s rodiči. Dle Zapletalové (2001) školní psycholog mnohdy působí jako zprostředkovatel jejich komunikace a pomáhá učiteli při rozhovoru s rodiči. O způsobech práce s kolektivem pojednává Braun et al. (2014), který zmiňuje dva směry působení školního psychologa, a to preventivně a intervenčně. Prevence se uskutečňuje pravidelným setkáváním se třídou nebo v rámci třídnických hodin. Naopak intervence se využívá při odhalení problému v kolektivu. Lazarová et al. (2017) ve svém výzkumu objevila, že především v době dnešní inkluze je někdy nezbytností, namísto preventivních programů, realizovat spíše intervenci zaměřenou na nevhodnou reakci žáků ke spolužákovi či na výskyt náhlé situace.

Hlavním záměrem činnosti školního psychologa je dle Štecha a Zapletalové (2013) práce s žákem a učitelem, za účelem překonání problémů dítěte a získání povědomí učitele o tom, jak s žákem jednat ve prospěch zmírnění potíží. Působení školního psychologa by mělo být pro všechny učitele ziskem, neboť jim může být oporou v případech, kdy si nejsou jistí svou odborností či dostatečnými znalostmi. Jedná se například o analýzu chování, překážky ve vzdělávání nebo o individuální a specifické zvláštnosti žáků. Školní psycholog může být učiteli nápomocný i v dalších rovinách, jako je poskytování informací o různých projevech konkrétních diagnóz, zvyšování dovedností a doporučení adekvátních reakcí při výskytu komplikace. Společnými silami se rovněž zaměřují na stanovení reálných postupů, nácvik správných formulací a identifikaci příčin problémů (Braun et al., 2014).

Školní psycholog podporuje učitele převážně formou konzultací. V případě, kdy je osloven učitelem, musí celý případ vyhodnotit. Buď je dostačující pouze jeho opora, nebo je žádoucí situaci analyzovat. Školní psycholog musí na problém adekvátně zareagovat a zjistit potřebné informace. Konzultace učitele a školního psychologa se skládá z mnoha částí. Nejprve dochází k popisu situace učitelem a k vyjádření jeho pocitů. Důležité je, aby učitel popsal chování žáka, zamyslel se nad tím, co bylo důvodem jeho jednání, a zároveň nastínil jeho obvyklé chování a reakci spolužáků. Následně je zapotřebí uvést, jak na žáka učitel zareagoval, jaký to mělo efekt a zda bylo vhodné zakročit jinak. Na závěr je vhodné vyslovit svůj podnět k tomu, jakou pomoc by žák potřeboval (Braun et al., 2014).

Každý vztah dvou aktérů zahrnuje vzájemná očekávání a střety zájmů. Výjimkou není ani vztah při spolupráci učitele a školního psychologa. Štech a Zapletalová (2013) poukazují na počáteční nedůvěru učitelů k práci školního psychologa, především těch, kteří se s jeho působením na škole dříve nesetkali. Leskovjanská (2004, s. 163) ve své výzkumné studii zjistila, že učitelé základních škol od školních psychologů očekávají především „*radu a návrh, jak s dítětem dále pracovat, zlepšení stavu dítěte, ale i zjištění příčin těžkostí a pomoc při jejich překonávání.*“ Avšak Lazarová et al. (2017) ve své studii zmiňuje, že učitelům většinou stačí projevit pochopení pro jejich náročnou práci, poskytnout jim úlevu a umět jim naslouchat. Učitelé dle autorky leckdy ani nečekají, že by jim školní psycholog mohl s potížemi ihned pomoci, a tak se na něj obrací spíše z důvodu poskytnutí psychologické opory a zmírnění zátěže.

Přestože učitel nepatří mezi poradenské pracovníky, jeho role souvisí i s řešením neobvyklých situací v životě žáka. Učitel by měl alespoň o žákovy trable projevit zájem a naslouchat mu. V první řadě je klíčové dítě vyslechnout a v případě potřeby získat více informací od jeho rodičů, ostatních učitelů nebo se poradit s odborníky na škole. Hlavní zásadou je však nepřehlížet tyto okolnosti, ale usilovat o jejich zmírnění či o podporu daného dítěte.

4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Teoretická část diplomové práce byla zaměřena na vymezení klíčových pojmů, které jsou zásadní pro navazující výzkum. Učitel na prvním stupni základní školy zastává dle různých autorů mnoho dílčích rolí. Většinou se všichni shodují mimo jiné na roli poradce a podporovatele. Poradenská role zahrnuje poskytování pomoci žákům ve vzdělávací, výchovné a osobní rovině, eventuálně i v dalších potížích. Nedílnou součástí této role je poskytování nemateriální opory. Sikora (2019) zjistila, že učitel nejčastěji poskytuje informační oporu ve formě adekvátních rad směrem k dítěti a vzápětí emocionální oporu spočívající v projevu empatie.

Vzhledem k tomu, že učitel je v každodenním kontaktu se svými žáky, je vystaven nejrůznějším osobním problémům v jejich životech. Ty se mohou týkat rodinných problémů, vztahů se spolužáky a kamarády, obav z neúspěchu či osobnostních obtíží. Georgiana (2015) ve výzkumné studii uvádí, že mezi nejčastější problémy řešené ve školním prostředí patří rodinná situace, školní, citové a osobnostní problémy a agresivní tendence. Jednotlivé problémy se však vzájemně prolínají a jeden problém je spouštěčem problému druhého. Mnohdy se žákovy potíže promítají do jeho chování nebo prospěchu. Zmíněné změny jsou pro učitele varováním, že se žák s nějakým problémem potýká.

Záleží na učiteli, jak se k této problematice postaví a jak bude k problémům svých žáků přistupovat. Autoři se shodují, že učitel by měl žákům nabídnout alespoň první pomoc spočívající v podpoření a vyslechnutí daného dítěte. Nejúčinnější metodou se jeví rozhovor s žákem, prostřednictvím něhož učitel získává informace o jeho těžkostech. Klíčem pro jeho realizaci je navázání důvěrného vztahu s dítětem a výběr vhodného prostředí v ústraní. Učitel by měl o vzniklé situaci informovat rodiče. Vhodným způsobem je se s rodiči sejít osobně, obeznámit je s chováním dítěte ve škole a nalézt společné řešení. Pokud to okolnosti vyžadují, učitel se může vždy obrátit na odborníky ve škole a požádat je o pomoc s řešením žákova problému. Jedním z těchto profesionálů je školní psycholog, jenž se osobními problémy dětí přímo zabývá. Současné studie se věnují spolupráci učitele se školním psychologem v obecných rovinách řešení žakovských problémů a bariérám v jejich komunikaci (Lazarová et al., 2017; Leskovjanská, 2004; Zapletalová, 2001).

Přístupu učitele k osobním problémům žáků není ve výzkumech v České republice věnována až taková pozornost. Pokládáme proto za zajímavé se na tuto problematiku zaměřit v empirické části.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

V empirické části diplomové práce je pozornost věnovaná přístupu učitele prvního stupně základní školy k osobním problémům žáků. V rámci diplomové práce byl zvolen kvalitativní design výzkumu, který zahrnuje polostrukturované interview s učiteli prvního stupně základní školy a polostrukturované interview se školními psychology. Kvalitativní přístup je „proces zkoumání jevů a problému v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hloubkových datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu“ (Švaříček & Šedřová, 2014, s. 17). Stejný pohled na kvalitativní výzkum zastává i Hendl (2016) a doplňuje, že umožňuje nejen detailní popis reality, ale i tvorbu nových teorií. V rámci metodologie výzkumu byl stanoven hlavní výzkumný cíl a z něho vyplývající dílčí výzkumné cíle.

5.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním výzkumným cílem mé diplomové práce je:

- Zjistit, jak učitel přistupuje k osobním problémům žáků.

Z hlavního výzkumného cíle vplynuly **dílčí výzkumné cíle**:

- Zjistit, jaké osobní problémy učitel s žáky řeší.
- Odhalit, jaké strategie řešení žákovských problémů učitel uplatňuje.
- Zjistit, jak učitel spolupracuje s rodinou žáka při řešení osobního problému.
- Zjistit, jak probíhá spolupráce mezi učitelem a školním psychologem při řešení osobního problému žáka.

Z hlavního výzkumného cíle jsem vytvořila **hlavní výzkumnou otázku**:

- Jak učitel přistupuje k osobním problémům žáků?

Z dílčích výzkumných cílů jsem zformulovala **dílčí výzkumné otázky**:

- Jaké osobní problémy učitel s žáky řeší?
- Jaké strategie řešení žákovských problémů učitel uplatňuje?
- Jak učitel spolupracuje s rodinou žáka při řešení osobního problému?
- Jak probíhá spolupráce mezi učitelem a školním psychologem při řešení osobního problému žáka?

5.2 Metoda sběru dat

Výzkum je kvalitativního charakteru. Z hlediska první části výzkumného šetření bylo realizováno polostrukturované interview s učiteli prvního stupně základní školy a pro druhou část výzkumu bylo zvoleno polostrukturované interview se školními psychology působícími na základní škole.

Polostrukturované interview bylo vybráno z toho důvodu, že dává výzkumníkovi příležitost klást doplňující otázky a dosáhnout tak větší přesnosti než u strukturovaného interview (Miovský, 2006). Jádrem polostrukturovaného interview je podle Mišoviče (2019, str. 80) „*schopnost vyjavit, odhalit významné a často skryté a závažné aspekty lidského a organizačního chování. Často je to nejefektivnější a výhodný prostředek k získání informací.*“ Podstatou polostrukturovaného interview jsou dle Švaříčka a Šedové (2014) předem stanovená témata a otázky. Výhodou této metody je možnost výzkumníka měnit rychlost a pořadí otázek podle situace tak, aby docílil získání všech potřebných dat (Mišovič, 2019).

5.2.1 Interview s učiteli

Z hlediska první části výzkumu jsem se zaměřila na realizaci polostrukturovaných interview s patnácti učiteli prvního stupně základní školy. V první řadě jsem vytvořila obsah interview, který se skládal z jednotlivých oblastí, o nichž jsem chtěla s participanty hovořit. Na úvod jsem všem učitelům položila obecnou otázku, čímž jsem dala účastníkům prostor k samostatnému vyjádření se k tématu. Následně jsem pokračovala formou doptávání se na informace, jež nebyly zmíněny. Otázky jsem v průběhu interview postupně měnila dle potřeby. Níže předkládám seznam vytvořených oblastí pro interview.

1. Poradenská role učitele
 - a. Význam poradenské role
 - b. Naplňování poradenské role
2. Osobní problémy žáků
 - a. Typy osobních problémů
 - b. Projevy žáka s osobním problémem
3. Řešení žakovských problémů učitelem
 - a. Způsob zjištění žakova osobního problému
 - b. Postup řešení žakova osobního problému
 - c. Spolupráce s rodiči

4. Spolupráce učitele se školním psychologem
 - a. Význam školního psychologa pohledem učitele
 - b. Způsob řešení žákova osobního problému se školním psychologem

5.2.2 Interview se školními psycholožkami

V rámci druhé části výzkumu byla zvolena výzkumná metoda polostrukturovaného interview s pěti školními psycholožkami pracujícími na základních školách. Pro realizaci interview se školními psychology jsem se rozhodla ze dvou důvodů. První z nich souvisí se současnými trendy, kdy se školní psychologové postupně dostávají na základní školy, na nichž spolupracují s učiteli právě při řešení žakovských problémů. Učitelé tak můžou využívat pomoc odborníka přímo na škole. Druhý argument vychází z poznatků odborné literatury (Braun et al., 2014; Knotová, 2014) a výzkumného šetření (Bartoňová, Pipeková, Viktorin, & Vítková, 2019), jež uvádí, že se školní psychologové zaměřují na práci se žáky s osobními problémy, na které se diplomová práce specializuje.

Před uskutečněním interview jsem si nejprve vytvořila obsah interview sestavený z jednotlivých oblastí, kterých jsem se při realizaci držela. Na začátku interview jsem školním psycholožkám položila opět obecnou otázku k tématu, díky níž měly prostor pro spontánní vyjádření. Otázky byly následně pokládány dle směru vývoje a reagovaly na odpovědi školních psycholožek. Níže uvádím strukturu oblastí pro interview.

1. Zájem učitelů o spolupráci
 - a. Prvotní impuls
 - b. Četnost kontaktu
 - c. Způsob kontaktování
2. Osobní problémy žáků
3. Způsob řešení osobního problému žáka
 - a. Postup při řešení problému
4. Způsob spolupráce s učitelem při řešení žákova osobního problému
 - a. Komunikace školního psychologa a učitele

5.3 Postup řešení a sběr dat

První vstup do terénu jsem realizovala v měsíci březnu 2021, kdy jsem uskutečnila předvýzkum k mé diplomové práci. Jeho cílem bylo zorientovat se v nejčastěji se objevujících žakovských problémech. Prostřednictvím interview s devíti učiteli třetích

až pátých ročníků prvního stupně základní školy jsem postupně zjišťovala, s jakými žákovskými problémy se ve své praxi setkali. Z interview vyplynulo, že mezi nejčastější problémy řešené učitelem patří problémy v rodině, následně problémy v chování, emoční problémy a v neposlední řadě vztahové problémy mezi dětmi. Participanti mě svými zkušenostmi s jinými ročníky inspirovali k rozšíření výzkumného souboru na celý první stupeň. Na základě informací z předvýzkumu jsem následně připravovala interview k navazujícímu výzkumu.

Pro účely výzkumu jsem zvolila záměrný výběr učitelů prvního stupně základní školy a školních psychologek základní školy, které jsem oslovila prostřednictvím e-mailu. Předem jsem je seznámila s tématem diplomové práce a požádala je o zapojení do výzkumu. Po jejich souhlasu jsme se domluvili na konkrétním termínu setkání. Datum a čas jsem se snažila přizpůsobit jejich možnostem. Za participanty jsem následně dojížděla.

Nejdříve probíhal sběr dat s učiteli všech tříd prvního stupně ZŠ od září 2021 do prosince 2021. V rámci druhé části výzkumu na to navazoval sběr dat se školními psychologkami v průběhu prosince 2021 až ledna 2022. Interview s učiteli a školními psychologkami probíhalo formou osobního setkání na půdě škol či v neutrálním prostředí. Pro záznam interview jsem používala mobilní telefon. V souvislosti s etickými principy jsem ve výzkumu zachovala anonymitu všech zúčastněných. Participanti byli dopředu obeznámeni s nahráváním interview na mobilní telefon, ústně mi poskytli svůj souhlas s touto informací a současně byli ujistěni o své anonymitě. Nejdříve byly nahrávky interview s učiteli převedeny prostřednictvím doslovné transkripce do textové podoby a následně analyzovány pomocí techniky otevřeného kódování. Na základě společných charakteristik kódů jsem vytvořila kategorie a z nich vyplývající subkategorie. Posléze jsem totožný postup realizovala i s nahrávkami interview se školními psychologkami.

5.4 Výzkumný soubor a jeho charakteristika

Pro účely mé diplomové práce bylo vybráno patnáct učitelů, kteří učí na prvním stupni základní školy. Jednalo se o čtrnáct žen a o jednoho muže. Výběr učitelů byl záměrný. Hlavní kritéria pro výběr bylo zastoupení tří učitelů z každého ročníku prvního stupně základní školy, odlišná délka praxe a alespoň jeden učitel – muž. Participanti byli ve věku od 27 do 60 let. Délka praxe jednotlivých učitelů se pohybovala v rozmezí 2 až 37 let. Učitelé pocházeli celkem z pěti základních škol ve Zlínském kraji. Vzhledem

k zachování anonymity neuvádím bližší lokalizaci základních škol. Níže uvádím tabulku shrnující informace o jednotlivých učitelích.

Tabulka 1 Charakteristika učitelů z výzkumného souboru

Učitel	Pohlaví	Věk	Délka praxe	Vyučovaný ročník
U1	Ž	59 let	36 let	4.
U2	Ž	44 let	20 let	2.
U3	Ž	47 let	21 let	5.
U4	Ž	60 let	37 let	4.
U5	Ž	60 let	27 let	4.
U6	Ž	47 let	19 let	2.
U7	Ž	60 let	36 let	1.
U8	Ž	30 let	6 let	3.
U9	Ž	49 let	20 let	1.
U10	M	58 let	34 let	3.
U11	Ž	39 let	16 let	2.
U12	Ž	44 let	23 let	5.
U13	Ž	45 let	23 let	3.
U14	Ž	54 let	25 let	1.
U15	Ž	27 let	2 roky	5.

Pro výzkum bylo také vybráno pět školních psycholožek působících na základních školách ve Zlínském kraji. Výběr školních psycholožek byl záměrný. Mezi jeho kritéria patřila rozdílná délka praxe v této funkci a působení na základní škole. Jednalo se o školní psycholožky rozdílného věku a délky praxe. Školní psycholožky byly ve věku od 25 do 53 let. Jejich délka praxe ve funkci školního psychologa se pohybovala v rozmezí 0,5 až 8 let.

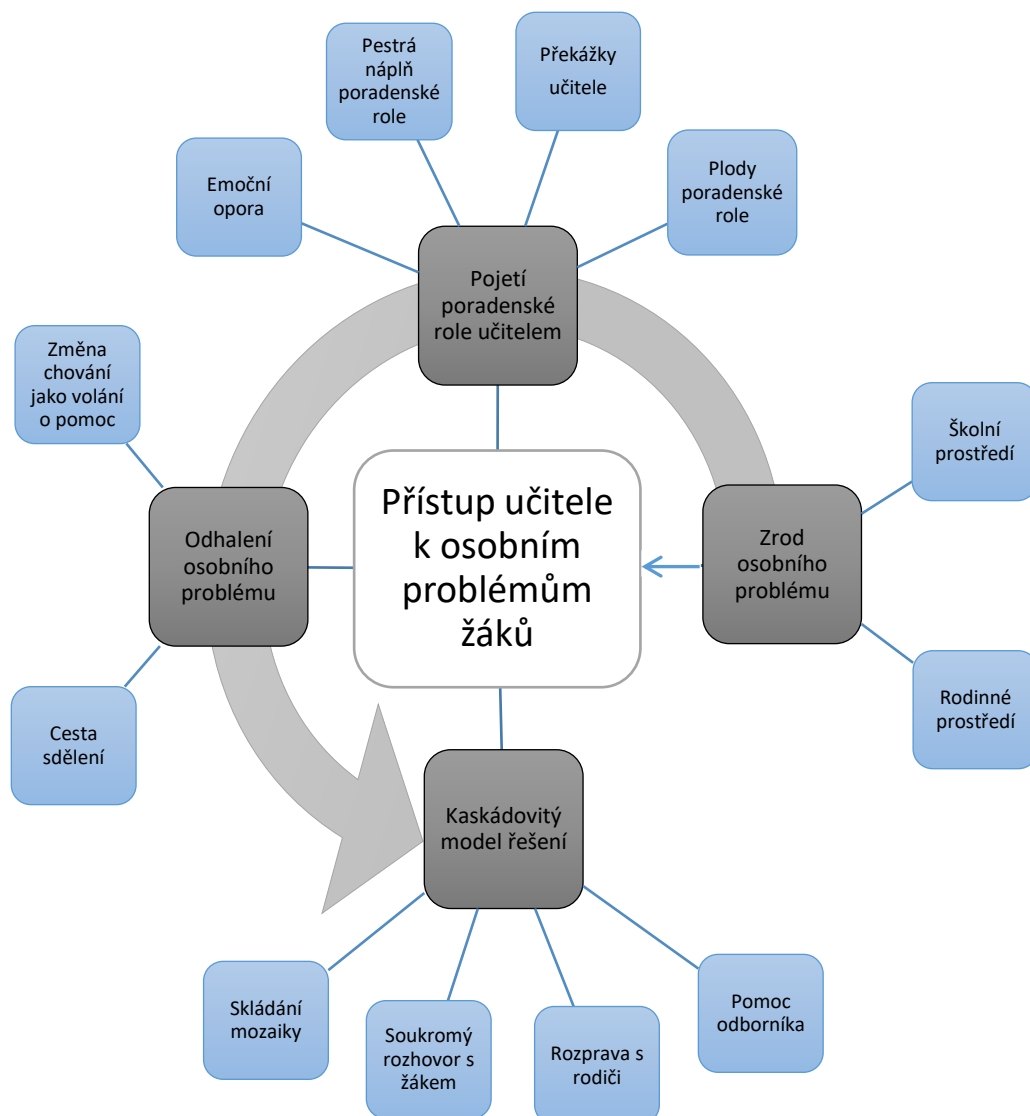
Tabulka 2 Charakteristika školních psycholožek z výzkumného souboru

Školní psycholožka	Věk	Délka praxe ve funkci školního psychologa
ŠP1	40 let	5,5 let
ŠP2	25 let	0,5 roku
ŠP3	35 let	6 let
ŠP4	45 let	5 let
ŠP5	53 let	8 let

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTEPRETACE

Všechna sesbíraná data, získána prostřednictvím polostrukturovaného interview s učiteli a se školními psycholožkami, byla po doslovném přepsání do programu Microsoft Word několikrát pečlivě přečtena. Následně byla data analyzována technikou otevřeného kódování. Na základě analýzy získaných dat byly z jednotlivých kódů vytvořeny kategorie a z nich vyplývající subkategorie zvlášť pro učitele a zvlášť pro školní psycholožky.

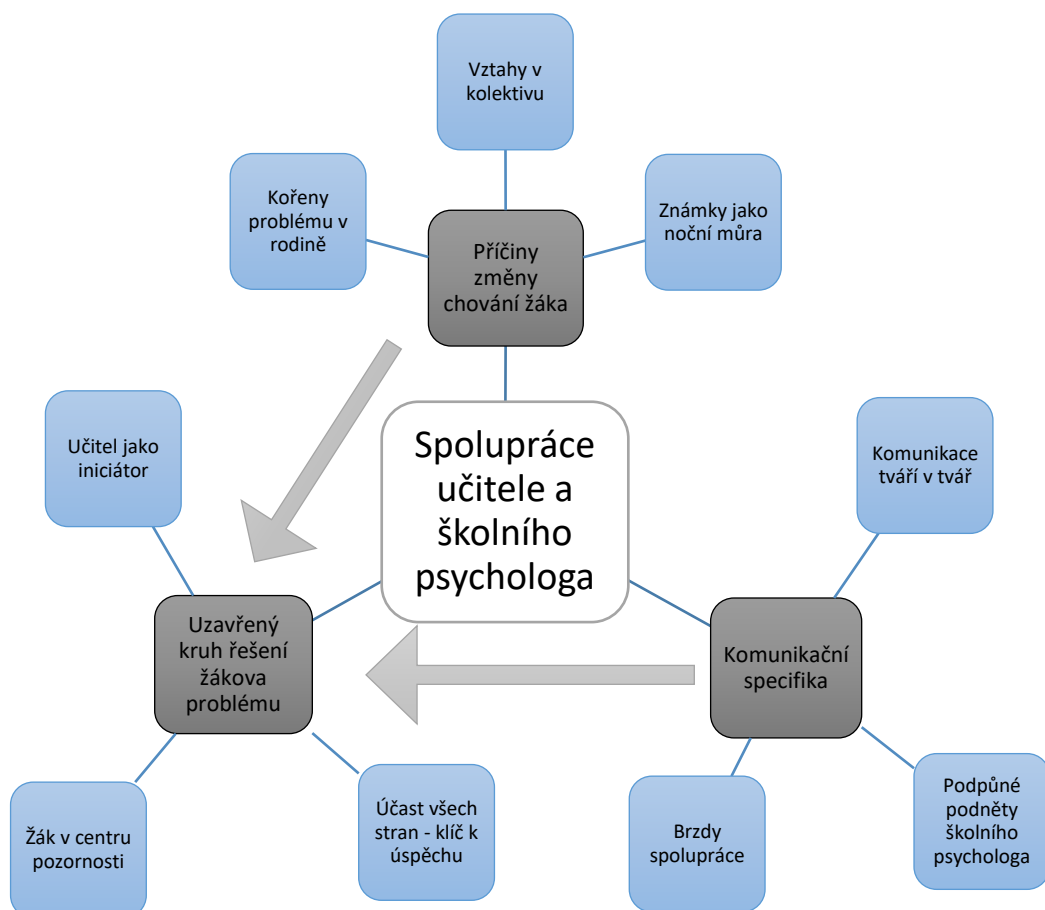
V rámci podrobné analýzy dat z interview s učiteli vznikly 4 hlavní kategorie, které jsou dále konkretizovány prostřednictvím subkategorií (obr. 1).



Obrázek 1 Schéma interview s učiteli

Na obr. 1 jsou vyobrazeny vztahy mezi jednotlivými kategoriemi. Na začátku celého procesu stojí zrod osobního problému žáka, neboli jeho vznik, kterým je ovlivněn přístup učitele. Celý proces si lze představit jako postupné, na sebe navazující kroky. V případě, kdy se problém vyskytne, záleží na pojetí poradenské role učitelem, tedy jak tuto roli sám učitel vnímá, zastává a jakým způsobem ji naplňuje. Na základě pojmání své poradenské role učitel přistupuje k osobnímu problému žáka a řeší jej. Nejdříve však musí žákův problém odhalit a vzápětí zvolit vhodné řešení. Jedná se o kaskádovitý model řešení, jenž se skládá z dílčích postupů.

Z hlediska navazující analýzy dat z interview se školními psycholožkami byly vytvořeny 3 hlavní kategorie, jež jsou dále konkretizovány pomocí subkategorií (obr. 2).



Obrázek 2 Schéma interview se školními psycholožkami

Na obr. 2 jsou zobrazeny vztahy mezi jednotlivými kategoriemi. Od zjištění příčiny změny chování žáka, za kterou se skrývá žákův osobní problém, se odvíjí řešení žákova problému, jež probíhá v uzavřeném kruhu. Na řešení žákova problému mají současně vliv komunikační specifika učitele a školního psychologa.

V následujícím textu budou rozebrány výše uvedené kategorie a subkategorie. Nejdříve budou interpretována data z interview s učiteli, posléze data z interview se školními psychologkami. Návaznost se odvíjí od toho, jak probíhal sběr dat.

6.1 Interpretace získaných dat z interview s učiteli

6.1.1 Zrod osobního problému

Osobní problém žáka má vždy nějaký zdroj, ze kterého pochází. Na základě výpovědi se jedná o dvě velké skupiny, a to je rodinné a školní prostředí. Při realizaci interview vyplynulo na povrch, že osobní problém žáka nemusí vždy pocházet z rodiny, ale může být odrazem nepříjemných situací ve škole.

Rodinné prostředí

Participantů uváděli, že žákovské problémy pochází většinou z nepodnětného rodinného prostředí, ve kterém nemá dítě nastavena žádná pravidla, jež musí dodržovat anebo nemá správný vzor ve svých rodičích. Tyto okolnosti pak souvisí s chováním žáka ve škole. U1: *„Vždycky zjišťujeme, že ten problém je pak, když jdeme do hloubky stejně v rodině, protože zjistíme, když se to dítě takhle chová, tak se pak chová tak doma, nemá žádné mantinely.“* U7: *„...pokud jsou ti rodiče takoví, že nepracují nebo mají takové negativní chování i doma, chodí do hospody a tak různě, však to známe všude kolem, mají různé, tak pak bývá problém u těch dětí.“* Na základě výpovědí lze usoudit, že pokud nemá žák adekvátní podmínky v rodině či nastolena základní pravidla, zákonitě se to promítne i na jeho chování ve škole. Souhlasné zjištění předkládá i výzkum Paramita, Sharma a Andersona (2020) s učiteli základních škol, kteří uvedli, že problémové chování žáka souvisí s rodinnými faktory, především s nedostatkem zájmu rodičů o dítě a s rodinnými problémy.

Učitelé popisovali širokou oblast problémů pocházejících z rodinného prostředí. Nejčastěji však byly zmiňovány problémové vztahy mezi rodiči, které následně velmi negativně působí na samotného žáka. Mezi ně patřily především neúplné rodiny a rozpady rodiny, jako jsou rozvody rodičů, kdy se buď schyluje k rozvodu, nebo naopak je těsně po rozvodu. Jeho následkem je pak mnohdy střídavá péče o dítě spojená s dalšími komplikacemi. Dítě se tak musí přizpůsobit odlišnému způsobu života a přístupu obou rodičů. Všechny tyto okolnosti se pak zrcadlí v chování žáka. U11: *„...moc dětí, které nemají úplnou rodinu, rozvrácenou rodinu, jsou tam problémy, vlastně dítě tím trpí, potom*

se tak vlastně chovají nebo odráží se to na jejich chování ve škole.“ U3: „Hodně dětí prostě nám žije na střídavé péči, to je úplná katastrofa. Teda musím říct, že teď oblíbený způsob, jak řešit péči o dítě je prostě týden tam, týden tam.“

Jedna z učitelek uvedla citlivou zkušenost, kdy se jejich žáků vzdala dokonce i matka nebo se od nich odstěhovala do jiného města. Na výchovu tak zůstal otec zcela sám. Následkem bylo, že dítě tesknilo z důvodu nedostatku mateřské lásky. U5: *„Měla jsem pár dětí, kterých se maminka úplně jakože vzdala, to děcko zůstalo u taty nebo se maminka úplně odstěhovala do Prahy, to děcko úplně tesknilo.“*

Pro žáky jsou náročné i různé přesuny rodiny ve smyslu různých stěhování jednotlivých členů. Tyto změny žáci nezvládají dobře. U15: *„Takže ať to, že se rodiče odstěhovali nebo že si hledají partnera nebo sestěhovali nebo se přestěhovali někam jo, tady ty přesuny myslím si a ty vztahové změny jsou pro děti jako hodně náročné.“* Usuzuji, že tyto přesuny jsou pro děti opravdu obtížné, protože se ocitnou ve zcela odlišném prostředí, což obnáší mnoho změn, na které si musí zvyknout.

Vyskytovaly se také názory, že děti těžce snášejí, když se jejich rodiče hádají nebo mají spolu různé spory. Tyto konflikty mají vzápětí velký vliv na psychiku samotného žáka. U2: *„...když vidí rodiče, že se hádají ty malé děti, tak jim to nedělá dobře a jsou z toho fakt smutní.“* Dítě si může často tyto neshody klást za vinu. Klíčové je dítě ujistit, že nemůže za to, že rodiče mají mezi sebou problémy. U3: *„...já je vždycky ubezpečuju. To je první, co by měli udělat i rodiče, když už dojde na lámání chleba, že to rozhodně nezavinilo to dítě, což mají tendenci vztahovat k sobě.“*

Učitelé se setkávají taktéž se sociálně slabšími rodinami, kde jsou rodiče nezaměstnaní nebo nedisponují dostatkem peněz. Učitelka označená jako U13 sdělila svou zkušenost, kdy měla poslední tři roky třídu dětí pocházejících ze sociálně slabšího prostředí a musela s nimi řešit náročné problémy. Žákům se dle jejich slov doma nikdo nevěnoval, nechával je samotné bez dozoru, nepřipravoval se s nimi na výuku, a dokonce jim nezajišťoval běžné potřeby. U13: *„Psaní úloh, kontrola deníčku, kontrola úloh, prostě úplně jsem byla překvapená, kolik dětí to vůbec vlastně nezná a že není automatické, že by jim zaplatili obědy, není automatické, že by jim zaplatili kartičku, že musí chodit pěšky do školy.“*

Ve výpovědích se objevily také náhlé změny v rodinné situaci, mezi kterými byly zmiňovány situace spojené s ohrožením rodinného příslušníka a domácího mazlíčka,

až v nejhorších případech okolnosti zahrnující smrt. U7: „*Třeba loni holčičce zemřela maminka.*“ U2: „*...když se stane buď něco jejich blízkému, ale může to být jakýkoliv i třeba mazlíček domácí.*“

Problém žáka nemusí vždy vycházet ze vztahů mezi rodiči, někdy pramení ze vztahů se sourozenci v domácím prostředí. Jedná se jak o sourozenecké konflikty ve smyslu hádek, absence komunikace mezi sebou, tak i o vnímanou nespravedlnost při dělbě domácích prací sourozenců. U6: „*Sourozenecké vztahy, takové domácí křivdičky, jakože starší sourozenec musí dělat míň než já.*“ U2: „*Když se třeba se sourozenci mezi sebou pohádají.*“

Ve výzkumu s učiteli základních škol Moen (2021) prokázala, že se učitelé nejčastěji setkávají, z hlediska rodinné problematiky, s problémy žáků, jako jsou rozvody rodičů, následně s chudobou a zanedbáváním v souvislosti s nedostatkem času na dítě. Výsledky mého zjištění ukazují, že problematika spojená s rozvody rodičů se objevuje opravdu často. Výzkum potvrdil i výskyt problémů v sociálně slabších rodinách.

Školní prostředí

Zdrojem osobních problémů žáka může být i školní prostředí. Mezi žáky se můžou odehrát nejrůznější spory, jak ve třídě, tak o přestávce nebo ve školní družině. V této spojitosti participanti hovořili především o školním kolektivu, který je mnohdy podhoubím pro vznik nejrůznějších konfliktů.

Zmiňovány byly vztahové problémy mezi spolužáky ve třídě. Na jednu stranu se jedná o rivalitu a agresivitu mezi žáky ve formě rvaček, ubližování a kopání, jež je typická především pro chlapce. Na druhou stranu jsou problémy spojené s kamarádkými vztahy, kdy dochází k různým vzájemným hádkám a pomluvám. Jejich následky pak spočívají v negativním postoji vůči sobě. Mezi žáky se vyskytuje i posmívání související se vzhledem či oblékáním. U4: „*Někdo někomu vysmívá, že je tlustý, že je chudý moc.*“ U1: „*...tito malí se hrozně rádi rvou. Oni jsou takoví rváči, spíš kluci, holky spíš jsou takové ne, že umíněné, nafouklé, že ta se nebaví s tou, ale většinou jsou to jenom takové ty kamarádké vztahy.*“

Participanti také konstatovali, že právě tyto kamarádké vztahy se řeší neustále především u žáků nižších ročníků, tedy prvních až třetích tříd, kteří jsou schopni se pohádat i několikrát za týden. Učitelé nižších tříd zároveň podotýkali, že pro tyto žáky jsou typické spíše drobné problémy, spočívající v každodenních maličkostech. Jeden

z učitelů v této spojitosti uvedl, že tyto malé děti kamarádství potřebují mnohem více než starší děti, proto je u nich tato problematika v centru pozornosti. U9: „...*ti malí ještě ty kamarádské vztahy potřebují jinak než třeba pářáci. Takže tam je to o tom, že kamarádka se dneska na mě zamračila, takže drobné kamarádské vztahy.*“

Ve výpovědích se objevil názor, že třídní přestávkové konflikty mohou být odrazem nějaké nepříznivé situace v rodině, jež se promítá na chování žáka. Nicméně učitel nemá vždy dostatek prostoru na to, aby pronikl do hloubky problému a odhalil tak důvod těchto neshod. U11: „...*nemáme ani čas řešit, kdy učíte že, máte čas akorát učit, o přestávce řešíte nějaké drobnosti, které se zrovna stanou o přestávce, ale nevíte, co za tím vším potom jako vězí doma.*“

Žáci se mohou potýkat i s úzkostí ve spojitosti s adaptací na nové prostředí, nekomfortním pocitem ve třídě nebo školním prospěchem. Školní neúspěšnost žáků, spočívající v nezvládnání nároků školy, se může velmi odrážet na jejich psychické stránce a úsilí, neboť někteří žáci svůj neúspěch velmi intenzivně vnímají. Jedná se především o děti, jejichž cílem je dosahovat výborných výsledků. U3: „...*u úzkostlivých dětí, kteří strašně bazírují na samých jedničkách, tak tam ta úzkost bývá veliká, tak při prvním neúspěchu se docela jako sypou.*“ U15: „...*že se ten žák necítí komfortně v té třídě, protože je takový slabší a je outsider.*“

Ulbertová (2010) zmiňuje problémy ve školní třídě, jako je nepřijetí dítěte kolektivem, jež je středem posměchu nebo nesoudržnost jednotlivých členů vyústující v konflikty mezi žáky. Z výpovědí v interview vyplynulo, že mezi žáky se opravdu objevují různé konflikty ve formě kamarádských hádek, agresivních tendencí a posmívání vůči jedinci související s jeho vzhledem či oblékáním.

6.1.2 Pojetí poradenské role učitelem

Na podkladě interview jsem se setkala s odlišným pojetím poradenské role učitele. Každý učitel ji vnímá odlišně a od toho se odvíjí i jeho přístup k žákovským problémům. Převážná část učitelů bere poradenství jako nezbytnou součást své profese. U15: „*Já mám takový pocit, že to jako jde ruku v ruce s tím povoláním.*“ Jiné stanovisko zastává učitelka U12, podle které by se učitel neměl do poradenské role příliš angažovat kvůli citlivosti informací a nekompetentnosti zasahovat do osobního života dítěte. U12: „...*my už se ani pomalu nesmíme ptát, kde rodiče pracují, co dělají a já jakoby asi bych se v tom nešťourala a rozhodně bych se nevyptávala děcek na soukromý život.*“ Dle mého názoru

můžou mít učitelé strach se do osobních problémů dětí zapojit z důvodu možných rizik, jež z těchto aktivit plynou, kupříkladu z hrozby negativní odezvy ze strany rodičů. Odlišný názor vyjádřil i učitel U10, který chápe poradenskou roli ve smyslu zvnitřňování pravidel žákům s cílem uvědomit si jejich důležitost. U10: „...nějak mu zvnitřnit ty pravidla, aby si je přijal, aby to nebral jako ta třídní pravidla.“

Do poradenské role učitel vstupuje především při řešení žakovských problémů. Učitel se ocitá v roli poradce každý den. Dalo by se říct, že učitel je nepřetržitý poradce a denně s žáky řeší alespoň nějaké drobné problémy, které vyplynou na povrch. U11: „...je to na denním pořádku, každý den v podstatě řešíme nějaké drobnosti.“ Na četnost poradenské role mají vliv specifika konkrétní třídy a individualita jednotlivých dětí. V některých třídách je nutné problémy řešit každodenně, v jiných pouze občasně. Učitel vstupuje do této role v každé třídě v odlišné frekvenci. U6: „Teďka těch problémů řeším fakt minimum v té třídě, občas tam něco takového je, ale opravdu je jich maličko. V předchozí třídce to bylo náročnější, protože to byly fakt ty problémy na dennodenním pořádku.“

Emoční opora

K žákovi v obtížné situaci je zásadní přistupovat velmi citlivě. Součástí přístupu učitelů je především poskytnutí emoční opory ve formě žádoucích emocí v dané situaci. Učitelé se pokouší daného jedince co nejvíce podpořit a být mu oporou při jeho obtížích. Jeden z hlavních citových projevů učitele je empatie, která spočívá ve vyjádření pochopení k daným okolnostem dítěte a ve schopnosti vcítit se, v pozorném a soustředěném naslouchání a v úsilí porozumět žákovi či situaci, v níž se vyskytl. U15: „Asi nejčastěji takovou podporu tomu dítěti, oporu.“ U9: „Takže porozumět, proč to udělala.“

Učitelka U3 uvádí příklad tragické události, kdy dítěti zemřel jeden z rodičů a následně se v rodině střídali různí partneři. V těchto chvílích lze žákovi poskytnout pouze pochopení ve formě empatie. To je jediná věc, kterou může učitel v této chvíli pro dítě udělat. U3: „Tak tam tomu dítěti můžete nabídnout jenom pochopení.“

Učitel se také pokouší o zajištění pocitu bezpečí žáka, aby měl pocit, že v ten moment není na problém sám. Jeho cílem je ubezpečit dítě o tom, že je zde pro něj za každých okolností přítomen a může se na něj kdykoli a s čímkoli obrátit. Žák by měl vědět, že se nemusí vůbec za nic stydět, ale naopak, aby za učitelem v případě potřeby

přišel a svěřil se mu. U5: „*Udělat takové to hnízdečko, aby to děcko bylo spokojené, aby mělo pocit, že se má kam obrátit.*“

Ve výpovědích jsem postřehla také pokus o zklidnění a utěšení žáka v dané situaci. Ujistit ho o tom, že bude vše v pořádku a že se to určitě vyřeší. U8: „*Snážím se ho nějakým způsobem utěšit nebo uklidnit jo, že to se nějakým způsobem vyřeší.*“ Někteří učitelé uplatňují povzbuzení dítěte pomocí pozitivních slov a motivace jedince ve smyslu, že to společně zvládnou a není čeho se obávat. U12: „*...takto se ho spíš člověk snažil rozebrat a říct mu něco hezkého.*“ U14: „*...zvládneš, neboj, uděláme to, naučíš se.*“ Na základě výpovědi učitelky U8 si nejsem úplně jistá, zda pomocí slov „se to určitě vyřeší“ dokáže žáka opravdu uklidnit, ale naopak jej více nerozruší.

Cit lze projevit i prostřednictvím neverbální komunikace, konkrétně haptiky obnášející dotyky, jako je pohlazení po vlasech nebo zádech a objetí kolem ramen. Učitelé tak dítěti dávají najevo, že jsou tady pro něj k dispozici. U4: „*Člověk vezme to děcko kolem ramen, pohladí ho.*“

Významným projevem učitele je láska k dítěti. Učitelka U7 ji vyjádřila prostřednictvím zájmu o žáka, kterým mu dávala najevo, že se o něj a jeho život zajímá. Pravidelně s jedincem komunikovala a tímto přístupem si získala jeho důvěru. Žák se jí na tomto podkladě začal stále více svěřovat se svými rodinnými problémy, čímž učitelka odhalila velmi závažnou záležitost, jako je týrání daného dítěte. U7: „*Já jsem si s ním tak jako občas povídala, on tu důvěru tak ve mně našel, že já to s ním myslím dobře, že ho mám ráda.*“

Dyregrov, Dyregrov a Idsoe (2013) provedli výzkum s učiteli základních a středních škol, kteří se shodli na tom, že v nepříznivé životní situaci, jako je ztráta blízké osoby, je klíčové vyjadřovat empatii vůči žákům a navodit tak ve škole pocit bezpečí a sounáležitosti. Zjištění se shoduje s daty z mého výzkumu, kdy se ukázalo, že učitelé k žákům s potížemi přistupují empaticky, pokouší se o navození pocitu bezpečí a ujištění žáka, že na problém není sám.

Pestrá náplň poradenské role

Učitelé v rámci své poradenské role zmiňovali pestrou škálu činností. Učitel zastává roli poradce nejen pro žáky, ale i pro rodiče a kolegy. Ačkoli jsou jeho cílovou skupinou žáci, někdy potřebují radu i rodiče, jak pracovat s dítětem. Učitel může také radit svým kolegům, kteří nejsou obeznámeni s žakovým problémem, a tudíž si nemusí být jisti,

jak k němu přistupovat. U2: *„Do role poradce jsem vstoupila jako buď pro rodiče, nebo pro dítě, anebo třeba i pro jinou paní učitelku, která učila mi třeba dítě v nějaké hodině.“*

Zohlednění rodinných podmínek učitelé považují za důležitý krok ve své poradenské činnosti. Úkolem učitele je nejprve poznat osobnost konkrétního dítěte a jeho rodinné zázemí. Musí se informovat o tom, zda žák vyrůstá v podnětném rodinném prostředí, jak to v rodině funguje a jestli se s ním někdo připravuje na výuku. U7: *„...jednak ty charakterové vlastnosti, tak i trošku, jaké to má asi doma, jestli to zázemí je podnětné.“* Učitelka U7 zároveň podotýká, že znalost žáka a rodiny jí umožňuje volit individuální přístup k žákovi tak, aby mu dokázala adekvátně poradit. U7: *„...snažím k tomu dítěti tak individuálně přistupovat, abych mu byla schopná poradit, když má nějaké problémy.“* Dle mého názoru by měl mít učitel přehled o tom, v jakém rodinném prostředí se žák nachází a znát aktuální situaci v rodině. Na základě těchto okolností může lépe odhadnout, jak k žákovi přistupovat.

Učitel vstupuje do poradenské role z hlediska vzdělávací a výchovné oblasti. V rámci vzdělávací roviny učitel žákům kopíruje materiály a poskytuje možnost doučování. Případně může žákovi ulevit pomocí zmírnění požadavků. U1: *„...trošku ulevit i v té škole nebo něco, trošku ho jak kdyby aspoň takhle podpořit.“* Z hlediska výchovné roviny učitel musí pravidelně řešit problémy s chováním žáků a rozebírat nečekané situace ve třídě. Učitel se setkává s různými konflikty mezi žáky a staví se tak do pozice vztahového rádce. Vede žáky k vyřikání si konfliktu a k jeho vyřešení. U6: *„...ale pojmenovat si to, vyřikat si to, pokud to jenom trochu jde, dát do konfrontace ty dva.“* Důležitou činností je však problémům ve třídě předcházet a co nejdříve je rozpoznat. Učitel jednotlivé žáky pozoruje a sleduje dění ve třídě v průběhu výuky a přestávky. Další způsob, jakým se snaží problémům předcházet, je vedení žáků k dodržování pravidel chování ve třídě. Žáci musí mít nastavené mantinely, které nesmí překračovat. U7: *„Máme pravidla, děti opravdu se snaží podle toho... A tak oni se vlastně vychovávají tak navzájem mezi sebou.“*

Učitel poskytuje žákům zejména rady, jak se v situaci zachovat, co dělat a jak by se dala vyřešit. Především žáci prvního a druhého ročníku vyžadují od učitele neustálé utvrzení v tom, že věci dělají správně. U14: *„...stále se Vás ptají, stále potřebují nějakou radu, nějakou pomoc, ale hlavně také ujištění.“* Učitel žákům pomáhá i prostřednictvím nastínění odlišného pohledu na problém. To dává žákovi možnost nadhledu nad danou

situací. U1: „*Snažím se tomu dítěti poradit spíš takhle, aby se na to díval nějak jinak, když se to týká vyloženě jako vztahů v rodině.*“ Na základě výpovědi vyplynulo, že žáci mnohdy vidí okolnosti ze své perspektivy mnohem hůře, než je jejich reálná závažnost. Úkolem učitele je žákovi nabídnout jiný pohled, který mu pomůže situaci lépe pochopit.

Sikora (2019) ve výzkumu s žáky ve věku 10 – 13 let zjistila, že nejčastější sociální opora, poskytovaná učitelem směrem k žákům, je informační opora a hned vzápětí emoční opora. Na základě mých zjištění vyplývá, že značnou a nejdůležitější část poradenské činnosti učitele tvoří poskytování emoční opory. Usuzuji, že děti mladšího školního věku v tíživých situacích potřebují spíše projev empatie a vědomí, že se mají kam obrátit, než sdělení konkrétních rad. Mnohdy není ani v kompetencích učitele nabídnout dětem něco více.

Překážky učitele

Poradenská role učitele s sebou nese určitá úskalí, která na učitele negativně působí a výkon zmíněné role znesnadňují. Ve vyjadřování učitelů je patrná jejich pracovní vytíženost, zahrnující nekončící administrativu a realizaci dozorů. Díky zmíněným úkolům netráví přestávky se svými žáky. Učitelé jsou zaneprázdnění výukou a i v případě jejich přítomnosti během přestávky ve třídě, jsou nuceni řešit konflikty, které se mezi žáky vyskytnou. Na další věci už nezbyvá prostor. Učitele ve výkonu poradenské role brzdí především nedostatek času. U4: „*...furt něco píšem, furt něco někam posíláme, tak kdybych já nemusela každou přestávku pomalu tady jít a něco tady vyřešit, tak bych měla víc času být v té třídě.*“ U11: „*...to nemáme ani čas řešit, kdy učíte že, máte čas akorát učit, o přestávce řešíte nějaké drobnosti, které se zrovna stanou o přestávce.*“ Usuzuji, že čas je opravdu velkým limitem pro učitele, jelikož v dnešní době jsou učitelé zatěžováni různými povinnostmi souvisejícími s mimo výukovými činnostmi. Z toho důvodu je složité si najít prostor na řešení osobních záležitostí dětí. Na druhou stranu, pokud chce být učitel pro žáka oporou, musí být schopen si čas na dítě zařídit.

Poradenská činnost představuje pro učitele psychickou zátěž, která se promítá i do jeho osobního života. Učitelka U3 sdělila, že se nedokáže od potíží oprostit a řeší je se svými rodinnými příslušníky. U3: „*...ale stejně to teda taháte s sebou domů, já nejsem člověk, který by dokázal zavřít dveře a zapomenout. Naopak doma to probírám s manželem, s dětmi.*“ Jedná se o velmi náročnou práci, která učitele vyčerpává. Z toho důvodu pak postrádá síly k řešení dalších problémů, přestože si uvědomuje, že je to žádoucí. U15: „*...má mentální kapacita, jakože někdy už člověk prostě nemůže a už tak*

nějak ví, že by třeba, jo asi bych to měla víc řešit, ale já už prostě nemůžu.“ Na základě výpovědi soudím, že právě pracovní přetížení učitelů může být důvodem, proč se někteří učitelé do řešení žakovských problémů příliš nehrnou a soustředí se pouze na výukové záležitosti.

Velkou překážkou se jeví omezené možnosti učitele a hranice jeho kompetencí. Učitel může žákovi pomoci pouze ve školním prostředí, dále už jeho kompetence končí. Existují potřeby, které jim za rodiče nenahradí. U14: *„...takové to citové zázemí, Vy mu nemůžete přece za toho rodiče poskytnout.*“ V silách učitele je žáka podpořit a poskytnout mu oporu v tíživé situaci, nicméně nedokáže jeho problémy vyřešit. Jeho snaha může zahrnovat zmírnění potíží či pokus o řešení situace, nemůže ale vstoupit do rodiny a řešit jejich rodinnou situaci. U8: *„...já to nevyřeším nějakým způsobem ty jejich problémy, které jsou doma, to znamená, že já tady můžu žáka utěšit, nějakým způsobem mu pomoci, třeba psát domů jo, ať nějakým způsobem, že se to odráží třeba ve škole, ať to řeší, ale víc asi takhle nemůžu.*“

Učitelka s označením U13 poukazuje na svázání zákonem z hlediska současného trendu inkluze, kdy musí vzdělávat děti, které učivo příliš nezvládají a následně tím trpí. Podle jejich slov tyto děti patří spíše na jiný typ školy, kde by byly mnohem šťastnější. Ona s tím ale nemůže nic udělat. U13: *„...to omezuje v podstatě i zákon...Prostě musím vzdělávat i děti, které by se měly jinde podle mě třeba daleko lépe.*“

Učitelé spatřují také ohrožení ze strany rodičů, kteří nemusí jejich rady pozitivně přijímat a současně jim důvěřovat. Ačkoli je vzdělávání úzce spojené s výchovou, učitel si musí dávat pozor na to, co rodičům řekne a počítat s tím, že ne každý bude otevřený vůči jeho doporučením, především týkajících se výchovných otázek. U4: *„Takže člověk chce poradit, ale řekla bych, že jen málo rodičů naslouchá.*“ U10: *„...rodiče jsou čím dál více hákliví na to, když učitel jim mluví do výchovy nebo podává výchovné rady.*“ Učitel musí být velmi opatrný se svým úsudkem a své jednání dopředu co nejlépe promyslet, a to i ve vztahu k žákovi. Učitel by měl vždy pečlivě zvážit své rozhodnutí a reakci na situaci, jelikož jeho slova mohou mít velmi negativní dopad na dítě. U15: *„...přece jenom jsem v roli autority, a to moje rozhodnutí nebo nějaké jednání může to dítě hodně ovlivnit.*“

Dalším rizikem při poradenské činnosti je individuální pohled na věc, jenž bývá zkreslený. Učitel může situaci vidět úplně jinak, než samotné dítě a díky tomu pak žákovi neadekvátně či chybně poradit. Současně nemusí mít k dispozici všechny informace, související s daným problémem, tudíž může zvolit nevhodný přístup k dítěti. K tomu,

aby mohl učitel účelně pomoci, je klíčové znát souvislosti. U3: „...*můžete poradit špatně, jakože prostě nezvolíte vhodný přístup, notabene nikdy o tom dítěti nevíte úplně všechno.*“

U5: „*Dívá se na to ze svého pohledu, což samozřejmě pět lidí, pět názorů a pět jiných cestiček.*“

V rámci výzkumu Zacharo a Marios (2019), zaměřeného na poradenskou roli učitele pohledem žáků, se ukázalo, že učitelé k výkonu této role postrádají dostatečné poradenské dovednosti a více času na řešení žákovských problémů. Čas jako limit se prokázal i ve výpovědích participantů. Na druhou stranu se nevyskytl názor o omezených poradenských dovednostech učitelů. Domnívám se, že to může být z důvodu odlišného výzkumného vzorku, kterým byli žáci nižšího gymnázia a středních škol, s nimiž učitelé řeší závažnější problémy vyžadující více poradenských zkušeností.

Plody poradenské role

Realizace poradenské role učitelem přináší výsledky pro žáka i učitele. Oceněním pro učitele je především důvěra žáka. Už jen to, že se žák odhodlá a za učitelem přijde se svým trápením, je znamením, že je pro dítě důvěrníkem. To učitele utvrzuje v tom, že se s ním žák cítí bezpečně. U9: „...*že vám děti věří, že za vámi přijdou, což je úplně to největší.*“ Na druhou stranu svěřením žáka přináší i mu samotnému úlevu, že na problém není sám a může jej s někým sdílet. Možnost vyjádření svých strastí může být velkou pomocí. U6: „...*úleva, že dítě cítí, že má možnost se někomu svěřit, že má možnost někomu něco říct a že na některé věci v té třídě není sám, myslím si, že to děčkám může hodně pomoci.*“ S tímto názorem se ztotožňuji, pokud učitel dá žákovi najevo, že je zde pro něj k dispozici a je vůči jeho starostem otevřený, žáka to uklidní. Mnohdy pouze příležitost podělit se s někým o své potíže, vzniklý stav výrazně zlepší.

Pro učitele je obrovským úspěchem, když jeho úsilí přináší ovoce. Jestliže učitel vidí, že se žák po jeho pomoci lépe cítí, má obrovskou radost. Motivací je posun žáka, který je opět ve své kůži. U5: „*radost z toho, že jo! To funguje, že to děčko rozkvete, že stojí na svých nohách.*“ Učitele těší, když zpozoruje, že dítě je šťastné a je mu vděčné za jeho péči. Ve výpovědích je patrné i uznání učitele rodiči. Ti si také jeho poctivé práce všimají a dokáží ho ocenit. U2: „...*že ty děti jsou fakt potom spokojené a jsou Vám pak vděční. Jo, že prostě i ti rodiče jsou.*“ U13: „...*že rodiče sem tam někdy okomentují, pochválí, že prostě, aspoň to je příjemné.*“

Markkanen, Välimäki, Anttila a Kuuskorpi (2020) ve výzkumné studii sdělují, že učitelé základních škol pocítují radost, úlevu a energii při situacích, kdy k nim žáci mají důvěru a svěří se jim s problémy, nebo když se jim podaří s nimi náročnou situaci vyřešit. Radost ze zlepšení stavu žáka a z projevu jeho důvěry k učiteli se prokázala i v rámci mého zjištění.

6.1.3 Odhalení osobního problému

Pokud se žák potýká s nějakým osobním problémem, učitel jej musí v první řadě odhalit. Učitel na prvním stupni je s žáky v každodenním kontaktu, jelikož má ve své režii téměř všechny předměty. Z tohoto důvodu pak dokáže u svých žáků postřehnout sebemenší změnu. U3: *„Když s těmi dětmi jste na prvním stupni vlastně každý den, tak vidíte, že se něco změnilo.“* Podle výpovědi vyšlo najevo, že žákův problém se většinou projeví na jeho chování. Učitel se ho může dozvědět i prostřednictvím samotného žáka či jiných osob. Učitelé musí své žáky neustále pozorovat, být ostražití a všímat si jakýchkoli změn. U2: *„Spíš to vypozerovat. Jako třeba z těch, já nevím, z pěti případů, to ze čtyř vypozeruju a z jednoho třeba i sami rodiče mají tu iniciativu.“* Povědomí o osobnosti žáka je klíčem pro postřehnutí potíže. Vzhledem k tomu, že učitelé své žáky dobře znají a mají přehled o jejich temperamentech, dokáží okamžitě zaregistrovat odlišnosti v jejich chování. U7: *„Už když znám to dítě, tak vím asi, jaké je. A tak se začne projevovat nějak jinak.“*

Změna chování jako volání o pomoc

Participantů se shodli na tom, že problém žáka vypozerují na jeho chování. Jedná se o změnu chování, která učitele upozorní na to, že se pravděpodobně něco stalo. Dítě najednou nevystupuje tak, jak bylo jeho zvykem. Učitelé uváděli, že se jedná o opačné chování. Z živého dítěte se stává dítě klidné, ze společenského dítěte uzavřené. U2: *„Normálně je, řeknu příklad, třeba komunikativní s dětma a najednou se třeba vyčleňuje ze skupinky a chce být sám, jako takhle to většinou poznám. Nebo naopak je normálně hodně třeba hlučný a najednou se během, třeba týdne, úplně zklidní.“* Soudím, že změna chování je přirozenou reakcí na probíhající psychickou zátěž v osobním životě.

Každé dítě je jedinečné a projevuje se odlišně. Je tedy individuální, jakým způsobem se problémy odráží v jeho chování. Učitelé často registrují uzavřenost žáka, který přestane komunikovat, je zaražený, smutný, vyskytuje se u něj občasný pláč a nedokáže udržet pozornost. Na druhou stranu se někteří jedinci snaží na sebe upoutat pozornost, ať už svým

výstředním vystupováním nebo agresivním chováním. U15: „*Někdo je třeba více zamlklý, tišší a vidíte, že je takový, že ho něco trápí, že to na něm jde vidět, ale někdo zase ze své jakoby podstaty je takový, že jako víc třeba kope kolem sebe, dělá většího machra.*“ U13: „*Jsou agresivnější, třeba sprostě mluví anebo naopak nevnímají. Jsou prostě duchem nepřítomní.*“ Mnohdy je ukazatelem také zhoršení prospěchu žáka, pasivita, spočívající v nárazovém odmítnutí se do výuky zapojit, a jednání vůči spolužákům. U3: „*Najednou se Vám straní kolektivu. Hlásil se, teď se nehlásí. Zhorší se mu výsledky, zhorší se mu úprava.*“

Učitel musí být vždy ostražitý a pozorně sledovat své žáky. Výraznější změna v chování dítěte je pro něj impulsem ke zbystření, že se v životě dítěte něco odehrává, co jej negativně ovlivňuje. Podle Gabašové (2020) může dítě na problém reagovat apaticky a zamlkle nebo se naopak projevovat vzdorovitě, neposlušně a agresivně, eventuálně upoutávat pozornost. Podobného názoru byli participanti v interview, kteří zmínili, že pro žáka s problémem je typická uzavřenost a plačtivost anebo upoutávání pozornosti prostřednictvím agresivních tendencí či výstředním vyjadřováním. Výrazným projevem je ovšem také pasivita žáka či zhoršení jeho prospěchu.

Cesta sdělení

Učitelé se žákův problém můžou dozvědět od různých osob nebo se jim můžou děti svěřit samy od sebe. Učitelé nejvíce uváděli, že se problém dozví od žáka samotného. Ať už se jim sám svěří nebo se nenápadně zmíní v rámci výuky při komunikaci ve třídě. Především se jednalo o děti prvních až třetích tříd, pro které je dle informantů specifická otevřenost a spontánnost. Tito žáci se jim svěřují s každým sebemenším problémem. U11: „*Právě v té první, druhé třídě chodí imrvére s každou hloupostí.*“ U13: „*Většinou to z těch dětí teda vypadne samo.*“

Někdy se však žák svému učiteli nemusí vůbec svěřit. To je typičtější spíše pro žáky čtvrtých a pátých tříd. Učitel se pak o problému může dozvědět od jiné osoby nebo jej vyzorovat. U12: „*Fakt s osobníma se nesvěřují jako. Já jsem to věděla od maminky, ne od toho dítěte.*“ Podle mého názoru zde hraje roli důvěrnost konkrétního učitele. Žáci nemusí mít ke svému učiteli důvěru, tím pádem mají obavy se se svým trápením svěřit.

O problému se může učitel dozvědět také od spolužáků, kteří za ním přijdou a popíšu mu, s čím se jejich kamarád trápí. Informace je možné obdržet i od rodičů

nebo od kolegů ve škole. Po zjištění se učitel obrátí na konkrétního žáka. U3: „*Anebo ten problém prostě já zjistím, ať už od kolegů, od spolužáků a třeba za tím dítětem jdu sama.*“

Žáci se nejdříve svěřují se svými problémy těm nejbližším, jako jsou kamarádi, spolužáci, prarodiče nebo i učitelé, k nimž mají důvěru. Někteří žáci se však svěřit nedokáží nikomu (Štech & Zapletalová, 2013). Ve výpovědích jsem postřehla, že většina učitelů má zkušenosti s tím, že se jim žáci svěřují. Vyskytly se ale i opačné názory. Usuzuji, že zde hraje roli žákova důvěra ke konkrétní osobě. Žák se svěří tomu, komu nejvíce důvěřuje.

6.1.4 Kaskádovitý model řešení

Učitelé volí postupné řešení žákova problému, které se skládá z více kroků. Nejdříve se v situaci zorientují, především pomocí pozorování projevů žáka. Dále realizují rozhovor s žákem, poté v případě potřeby kontaktují rodiče a vzápětí situaci řeší s odborníkem. Převážně se jedná o konzultaci se školním psychologem. U2: „*První s dítětem a většinou potom, když si myslím, že je to vhodné třeba i s rodičema, když to nevyřeším já přímo ve škole, tak to s rodičema. Druhé osoby jsou rodiče. Anebo můžeme třeba i se školní psycholožkou, kterou tady máme.*“ Postup ale není u všech stejný. Někteří si nejprve promluví s dítětem, poté kontaktují školní psycholožku a posléze rodiče. U7: „*Tak buď' je to jen takový ten pohovor, kdy se mu snažím třeba poradit nebo máme tady na škole i školní psycholožku, tak i s tou jsme se občas kontaktovaly, že i ona třeba si to dítě vzala k sobě a povykládala si s ním. Anebo když je ten problém větší, tak vždycky kontaktuju rodiče.*“

Skládání mozaiky

Učitel se po zaregistrování změny chování či vyplynutí problému na povrch snaží v situaci nejdříve zorientovat. Pokouší se žáka nějakou chvílí pozorovat a ujistit se v tom, že se opravdu něco děje. Tímto sledováním zjišťuje o problému více informací, které mu umožňují jeho lepší pochopení. Z jednotlivých střípků informací si skládá mozaiku. Jeho cílem je odhalit, zda se nejedná pouze o krátkodobý výkyv. Pokud se jedná o dlouhodobější změnu chování, jedná pomocí dalších kroků, jež jsou zmíněny v následujících subkategoriích. U15: „*Spíš tak jako pozoruju a snažím se to jako nehodnotit tu situaci hned, ale spíš o tom jako něco zjistit a udělat si takový nějaký jako obrázek.*“ U10: „*Když vidím, že to není výkyv jeden den, dva dny, ale trvá to několik dní, tak pak už si je беру bokem.*“

Další způsob získávání informací je spolupráce s vychovatelkou ve družině. Učitelé sdělovali, že žáci zde mají více prostoru na komunikaci a mohou být sdílnější. Zároveň vychovatelka může něco vypořádat a vzápětí učitelé sdělit svůj názor na dané dítě. U6: *„Nebo v nějaké kooperaci třeba s vychovatelkou, protože oni tam toho prostoru mají víc.“* Učitel může oslovit i rodiče. Vyskytl se názor vyjádřený učitelkou U3, která po postřehnutí změny v chování žáka kontaktuje rodiče a snaží se zjistit, zda se něco v rodině událo. U3: *„V tu chvíli já třeba píšu rodičům, jestli se něco stalo, o čem nevím, že se mi zdá, že dítě je jako malinko vychýlený z kolejí.“*

Učitelé uplatňují své individuální postupy pro prvotní zjištění problému. Každý používá způsob, který mu nejvíce vyhovuje a na něhož je s žáky zvyklý. Pokud se žáci nechtějí k problému vyjádřit, učitelé se je snaží rozmluvit a získat alespoň nějaké náznaky informací. Jedná se o různé formy komunikace, jako je například komunikace pomocí gest, čtení pohádky či povídání plyšové hračky. U6: *„Třeba přes ruce, na prstech ukaž mi, bolí tě hlava? Jsem nevyspaný, něco mě štve, nejde mi to, bojím se, že to nezvládnou.“* U2: *„...říct třeba přes pohádku se to dá docela pěkně, přečíst jim nějakou pohádku s touto tematikou a jak to řeší jiné děti...taky přes hračku hodně se dá, že třeba jim dáte nějakou nebo oni si donesou nějakého medvídka třeba z domu a vykládejte tomu medvídkovi.“* Učitelé se nejprve žáka opatrně zeptají, zda se něco děje a jestli chce žák situaci s nimi probrat. Podle toho následně postupují v dalších krocích. U13: *„Tak se pokusím trošinku jako komunikovat, jestli to někdo chce rozebrat.“*

Soukromý rozhovor s žákem

Všichni učitelé se shodli na tom, že po odhalení žákova problému si jako první promluví s dítětem. Rozhovor je ideální příležitostí ke zjištění informací o situaci daného dítěte. Rozhovor s žákem probíhá v ústraní mimo kolektiv, jelikož se jedná o velmi choulostivé téma, o němž je pro dítě náročné hovořit. U2: *„První mluvím s dítětem. Klidně si ho prostě ne před celou třídou, protože to je pro ně citlivé, to ony by se rozplakaly a neřekly by nic.“* U5: *„Uhm, nikdy to není před třídou, nikdy to není před kolektivem, protože to děcko už tak to má těžké, je zranitelné.“* Domnívám se, že prožívané potíže jsou pro žáka opravdu velkou zátěží, tudíž je velmi důležité si s ním promluvit někde v soukromí, kde se bude cítit bezpečně. Učitel by měl dítě rozhodně vyslechnout a problém v zásadě nepřehlížet.

Učitelka U4 tvrdí, že se většinou nejedná o rozhovor, který je předem připravený, ale spíše o spontánní reakci na aktuální situaci. Učitel musí okamžitě zareagovat

na nečekanou událost a zjistit, co se děje. U4: „...to není nic připraveného samozřejmě. Tak to je taková ta reakce, kdy já nevím, třeba vám to dítě začne brečet.“

Učitel s žákem komunikuje v různém prostředí. Nejčastěji je preferován kontakt mimo třídu, především v době dopolední výuky, kdy je třída plná dětí. Někteří učitelé volí místnost dle situace, ve které se vyskytnou. Může to být v kabinetu, na chodbě nebo ve třídě po skončení vyučování. U9: „Když je to ve vyučování nebo v průběhu dopoledne, tak na chodbu, když jsou děti ve třídě a tak jakoby v klidu, že bychom zašli do kabinetu to úplně ne. Případně po vyučování.“ U8: „Tady jakože nebo třeba na chodbě nebo někdy i v kabinetu, záleží...“ Objevil se však zcela opačný názor, kdy učitelka s označením U6 volí rozhovor s žákem při samostatné práci během vyučování. U6: „...většinou právě, když mají rozdanou práci děcka, já přijdu za tím jedním člověkem.“ Podle mého názoru tato varianta není nejschůdnější cestou, protože žák má před ostatními spolužáky zábrany a učitelé pravděpodobně nic neřekne.

Pro rozhovor učitele s žákem o jeho osobních záležitostech se jeví významný pobyt venku při vycházkách či na hřišti. Ve výpovědích jsem postřehla, že vycházky jsou ideální příležitostí pro svěření žáka. Díky jejich uvolněné atmosféře jsou žáci otevřenější, neboť se nenachází v prostoru školy. U6: „Anebo při vycházkách ideální, naprosto ideální prostor, protože tam jsou děcka sdílnější.“

Při realizaci rozhovoru učitel usiluje o navození důvěrné atmosféry, v níž se žák bude cítit bezpečně. Učitelka U5 sdělila, že je klíčové zachovat rovné postavení učitele a žáka. U5: „Kdysi nám na školení říkali, že nemáme s tím děckem sedět na různých židlích apod., že máme mít to stejné postavení a vlastně tu rovnost.“

Učitel se nejprve snaží v situaci zorientovat a získat tak potřebné informace o potížích. Následně zjišťuje podrobnosti o problému prostřednictvím kladení otázek, čímž žáka rozpovídá. Důležité je dítě vyslechnout a dát mu prostor pro jeho vyjádření. U10: „Nejdřív se ptám já na to, co potřebuji, abych byl v obraze, abych věděl, co probíhá doma nebo co mají za potíže.“ U1: „Tak samozřejmě ho vyslechne člověk, zjistí co a jak.“ Cílem učitele je odhalení příčin a souvislostí žákova problému. Pokouší se rovněž projevit starost o žákovo citové rozpoložení. U15: „Snažím se jakoby o tom zjistit, co se děje, proč se to třeba děje a vůbec jako, jak se on v té situaci cítí.“

Učitel po odhalení žákova problému reaguje na situaci různým způsobem. Objevily se zde různé postupy realizované jednotlivými participanty. Jejich společným záměrem je

žákovi pomoci se s potížemi vypořádat. Učitel většinou žákovi poskytuje informační oporu ve formě rady. U7: „*Tak se mu snažím poradit.*“ Učitel také usiluje o ubezpečení žáka a jeho zklidnění. U8: „*Snažím se ho nějakým způsobem utěšit nebo uklidnit jo, že se to nějakým způsobem vyřeší.*“

Učitelka U1 popsala, že se společně s asistentkou pedagoga pokusily o vysvětlení situace žákovi, aby se na ni podíval i z jiného úhlu pohledu. U1: „*Takže jsme mu to snažily nějak vysvětlit, že prostě maminka jako bohužel má taky právo na svůj život.*“

Učitelka U5 se svěřila se svou zkušeností, kdy žáka vyzvala k přijetí situace, kterou on sám nemůže změnit. U5: „*Pamatuju si, že jsem použila prostě, takové starosti ti samozřejmě vůbec nepřísluší, dospělý by s tím měl problém, ale ty v té situaci jsi, ale nic jiného ti nezbyvá, než to prostě přijmout.*“ Dle mého názoru zmíněné smíření se se situací je vcelku drsný způsob přístupu k žákovi, jenž se potýká s nesnází. Tato reakce může mít na žáka negativní dopad a jeho stav ještě zhoršit.

Velký důraz účastníci kladli na individualitu každého žáka a jeho problémů. Je nutné volit postup dle konkrétní situace. Někdy je pro učitele složité se rozmyslet, jak má jednat a co je pro dané dítě tím nejlepším řešením. U1: „*Někdy ten postup člověk neví, jak má úplně postupovat, protože každý případ je jiný.*“ Soudím, že pro učitele musí být náročné učinit rozhodnutí, jež bude pro dítě správné a dosáhne plánovaného efektu. Proto je pro tuto profesi potřebná určitá míra tvořivosti a spontánnosti. Učitel má taktéž možnost požádat o pomoc odborníka na škole.

Z výpovědí vyplynulo, že učitelé uskutečňují rozhovor s žákem na soukromém místě se záměrem zjistit informace o jeho problému. Zásadním principem je vytvoření důvěrné atmosféry, odhalení příčiny problému a vyslechnutí dítěte s následnou adekvátní reakcí dle situace. Gabašová (2020) v této spojitosti souhlasně zmiňuje důležitost volby klidného a nikým nerušeného prostředí pro realizaci rozhovoru a jeho odehrání v předem navozené atmosféře důvěry.

Rozprava s rodiči

Řešení žákova problému téměř vždy zahrnuje spolupráci s rodiči. Učitel kontaktuje rodiče až po rozhovoru s žákem a zorientování se v situaci. Rozhovor s žákem většinou nevede k úplnému vyřešení situace, a proto je nutné se na rodiče obrátit. U1: „*Když byl nějaký problém nebo něco, tak se první vždycky to řešilo, že učitel – žák. Když to nepomohlo, tak učitel – rodič.*“ Učitel U10 dodává, že ne vždy se dítě úplně otevře

a se vším svěří, tudíž se pak snaží zjistit více informací od samotných rodičů. U10: *„Nějak nauknu po těch Bakalářích, ptám se rodičů, napíšu, nějaká změna je, nevím, co se děje, neřekne ve škole, můžete mně dát vědět.“*

Komunikaci s rodiči zahajuje spíše učitel, než že by se rodič ozval sám od sebe. V nějakých případech rodiče můžou učitele kontaktovat, ale jedná se už o vyostřené situace. U4: *„Rodiče kontaktují většinou až je to už hodně vyhocené.“* Učitelka U6 se v interview podělila o svůj přístup, kdy se snaží problém řešit samostatně ve škole a rodiče do toho spíše nezatahuje. Pokud je to potřeba, zmíní se až na třídních schůzkách. U6: *„Spíš právě jsem zastávala to, že si to člověk má vyřešit ve třídě nějakým způsobem sám, případně na některé věci upozornit při třídních schůzkách.“* Soudím, že informování rodičů o problému žáka až na třídních schůzkách není nejlepší řešení. Učiteli pak chybí informace, jež by mohl dávno od rodičů získat a porozumět tak příčině komplikací. Současně to není korektní vůči rodičům, kteří do třídních schůzek nemají ponětí o tom, že se něco děje a tudíž mohou být velmi překvapení, eventuálně i rozhněvaní.

Učitel s rodiči komunikuje mnoha způsoby. Komunikace probíhá na jednu stranu vzdáleně prostřednictvím e-mailu, elektronické žákovské knížky, telefonu či deníčku, na straně druhé osobně v rámci osobního setkání či třídních schůzek. Participanti své výpovědi doplňují o důležitý aspekt, což je závažnost problému. Mnohdy totiž způsob komunikace s rodiči závisí na vážnosti problému a rozhoduje o tom, zda učitel bude vyžadovat osobní setkání nebo rodiče informuje jinak. Při větších komplikacích upřednostňuje osobní kontakt, při menších je dostačující elektronické spojení. U10: *„Bud' si je zvu do školy, když je to teda doopravdy nějaký markantní problém, anebo jim prostě píšu do těch Bakalářů ty vzkazy.“* Třídní schůzky jako místo pro řešení problémů jsou využívány méně často, především u drobných problémů, jejichž řešení nespěchá. Někteří z participantů jako alternativu osobní schůzky využívají online setkání přes počítač. U1: *„Poslední dva roky je to online. Takže většinou se připojíme přes počítač, když někdo má nějaký problém.“* Usuzuji, že online spojení velkou mírou přispěla pandemie nemoci covid-19.

Učitel usiluje o nastavení vzájemné otevřenosti společně s rodiči. Žádá je o informování v případě, kdy se v rodině něco děje, aby byl v obraze. Snaží se je také ujistit o tom, že se na něj můžou obrátit. U3: *“I na těch třídních schůzkách říkám, prosím Vás, když se něco takového děje, dejte mi vědět.“* U14: *„...rodiče ví, že se na mě můžou s čímkoli obrátit.“* Soudím, že otevřenost učitele k rodinné situaci a vědomí rodičů

o možnosti učitele kontaktovat o vzniklých okolnostech, je základem pro budování jejich partnerského vztahu.

Osobní setkání s rodiči probíhá v soukromí. Učitel si na schůzku týkající se závažnějších problémů zve i další osobu, aby mu v případě potřeby mohla dosvědčit její průběh. Může to být speciální pedagog, školní psycholog, ale i výchovný poradce. U5: *„Rozhovor s rodičem probíhá za zavřenými dveřmi.“* U10: *„Vždycky si zvu další třetí osobu ze školy, abych měl prostě svědka, jak to probíhalo.“* Učitel v některých případech uznává za vhodné si na setkání přizvat žáka a dát mu tak možnost se k tématu vyjádřit. U11: *„Potom i s tím tatínkem, když jsme to tenkrát řešili, tak v podstatě jsme si zavolali i toho kluka a všichni jsme to tam rozebírali.“* Podle mého názoru je přítomnost žáka u schůzky učitele s rodiči podnětná, neboť má příležitost sdělit svůj pohled na věc a lépe pochopit vzniklou situaci. Učitel by však měl zhodnotit vhodnost jeho účasti dle aktuálního problému.

Učitel se snaží od rodičů při vzdálené či osobní komunikaci zjistit momentální situaci v rodině a současně jim osvětlit pozorovaný problém ve škole. Zajímá ho, zda se v rodině něco stalo nebo změnilo, eventuálně jak dítě vychází se sourozenci. Chce slyšet pohled na věc také ze strany rodičů. Učitel se tak snaží v situaci zorientovat a zjistit, odkud problém pramení a co může být jeho spouštěčem. Společně s rodiči si tedy promluví o daných okolnostech a situaci rozeberou. U2: *„Spíš se jich ptám jakoby tak nějak nenápadně na to, co v rodině, jestli se něco nezměnilo nebo jestli oni, ehm třeba jim se nezdá úzkostlivý, jako mně se třeba ve škole zdá.“* U11: *„Takže jsem řekla vlastně já svůj pohled na chlapce, co dělá ve škole, jak to tak bylo a vlastně tatínek do toho zasahoval.“*

Učitelka s označením U3 poukazuje na skutečnost, že ne vždy je lehké odhalit, co je příčinou problému. Pokud nechtějí rodiče o problému hovořit, učitel není schopen i přes svou snahu situaci řešit. U3: *„...zažila jsem i přesto, že jsem pátrala, mluvila s rodiči, že jsem se snažila dobrat, kde se stala změna, tak jsem to nezjistila.“* Jak docílit úspěchu při spolupráci s rodiči v situaci, kdy to nejde úplně hladce, popisuje učitelka U5. Dle jejích slov se jedná o oslovení daného rodiče, vyjádření zájmu o dítě a zdůraznění potřeby vzájemné spolupráce. Rodiče si to promyslí a postupem času uznají, že měla učitelka pravdu. U5: *„To oslovení maminko a vždycky ten důraz na spolupráci. Oni odejdou a pak se vrátí, vrátí se třeba za měsíc.“*

Učitelé zdůrazňovali své omezené hranice kompetencí směrem k rodičům a k jejich rodinné situaci. Učitelé se shodli na tom, že si rodiče můžou vyslechnout či si s nimi promluvit o dané situaci, ale nemají právo zasahovat do výchovy rodičů a řešit jejich osobní vztahy. Učitelé tak mají svázané ruce. U6: *„Neberu to ani v rámci svojí kompetence, že bych měla zasahovat do výchovných věcí rodičů.“* U14: *„Co se týká toho, co se děje doma, tak tam jsou přece moje kompetence velmi omezené, skoro žádné. Já můžu informovat OSPOD, pokud se tam něco děje, ale to je všechno.“* Na základě výpovědí lze usoudit, že učitelé v této oblasti pocítují vlastní nejistotu a mají obavy do rodinné situace zasahovat. Myslím si, že se jedná o velmi tenkou hranici mezi tím, co je v kompetenci učitele a co už ne. Cílem učitele je však žákovi pomoci, a to někdy vyžaduje větší zájem o rodinné prostředí žáka. Pokud si učitel není jistý svými hranicemi, může požádat o radu odborníka ve škole.

Někteří participanté vypovídali o nutnosti obezřetnosti vůči rodičům. Učitel si musí dát pozor na to, co a jak rodičům řekne, aby rodiče měli zájem spolupracovat. U13: *„Musí člověk opravdu, jakože opatrně, aby ta spolupráce nějaká byla, protože jak na ně vyletím, tak to nedopadá úplně dobře.“* Často je na místě k rodičům přistupovat individuálně a volit způsob komunikace dle situace. Učitelka U5 například uvádí, že je třeba odhadnout povahu rodičů a podle toho jednat. U5: *„Je to o tom, že si musíte čuchnout, jaký ten rodič je a tomu to přizpůsobit.“*

Učitel se snaží s rodiči uzavřít nějakou dohodu, kterou se pokusí z obou stran naplňovat. Jedná se spíše o individuální řešení, jež se odvíjí od daného problému. Každý učitel volí jiný postup. U7: *„Hledáme nějakou tu cestu nejschůdnější a pro něho takovou tu nejpříjemnější, která by mu pomohla.“* Může se jednat o stanovení společných pravidel ze stran učitele a rodiče. Důležitá je zde vzájemná spolupráce a důslednost v souvislosti s dodržováním stanovené domluvy. U2: *„...třeba já budu s ním tak a tak komunikovat nebo prostě budu po něm chtít toto. A oni na druhou stranu mi zase slíbí, že oni třeba se budou snažit doma víc s ním mluvit jo, víc si s ním třeba hrát nebo víc být spolu.“*

V jiných případech se učitel s rodiči společně dohodne na určitém záměru, k němuž budou směřovat. Obě strany se zaměří na sledování žáka, jak ve školním, tak i v rodinném prostředí. Po určité době se vzájemně informují o případných změnách v souvislosti s dítětem. U13: *„Vždycky si s těmi rodiči stanovíme nějaký ten cíl a prostě po nějaké době se snažíme prostě z obou stran vyjádřit, je to lepší, není to lepší, proč.“* Učitelka U2 se podělila o svůj způsob, kdy s rodiči usilovala o povzbuzení dítěte ve smyslu

pravidelného odměňování. U2: „*Někdy i to dítě povzbuzujeme tak, že mu dáváme odměny, razítka jo do toho deníčku.*“

Výzkum Šeďové (2009) poukázal na to, že učitelé naznačují rodičům problémy dětí na třídních schůzkách, respektive po jejich skončení v rámci individuálních rozhovorů, a při přivádění a vyzvedávání dětí. V rámci neformální komunikace informují rodiče o prospěchu a kázni prostřednictvím žákovské knížky. Zřídka zvou rodiče do školy či se s nimi telefonicky kontaktují. Zjištění mého výzkumu se v některých aspektech liší. Učitelé volí formu kontaktu s rodiči dle závažnosti problému. Při méně závažných obtížích se spojí elektronicky pomocí žákovské knížky, e-mailu, telefonu nebo využívají třídních schůzek a deníčku. U závažnějších vyžadují osobní schůzku s rodiči, případně online.

Pomoc odborníka

Učitelé při řešení žákova osobního problému využívají pomoc odborníka. Většina z nich se obrací na školního psychologa, někteří ale spoluprací se školním psychologem odmítají z různých důvodů, eventuálně osloví jiné profesionály. Příčinou nespolupráce mohou být negativní zkušenosti. Učitelka označená U15 popisuje své zklamání se školní psycholožkou. U5: „*...ona vlastně si měla za ten rok udělat nějakou práci a nikam se to neposunulo. Z mého pohledu prostě tam nešlo o tu spolupráci, a pokud tam nejde o spolupráci, psycholog – žák, psycholog – učitel, učitel – žák...*“ Učitelka doplňuje, že se obrátila i na jiné organizace, od nichž očekávala pomoc. U5: „*Tak jsme oslovili Podané ruce, vlastně člověk se obrací na nějaké organizace.*“

Příčinou nespolupráce se školním psychologem může být i přesvědčení učitele o schopnosti problém samostatně vyřešit nebo nízká závažnost problému. U1: „*Zatím ty případy nebyly až tak, jak bych řekla, až tak těžké...Většinou si to vyřešíme sami.*“ Vliv na vyhledání pomoci školního psychologa má také dlouhodobé vykonávání profese bez přítomnosti zmíněného odborníka. Učitelky se tak dříve musely bez jeho pomoci obejít nebo využívaly pomoc jiného profesionála. U4: „*Prošla jsem tedy většinu svého praktického života nebo profesního života bez psychologů a nějak jsme to vždycky zvládli.*“ U1: „*Já jsem pracovala roky na škole, kde psycholog nebyl. A vždycky se to řešilo s psychologem buď z poradny anebo ze SPC.*“ Na základě výpovědí vyplývá, že učitelé působící dlouhou dobu v profesi bez funkce školního psychologa, jsou zvyklí se spoléhat sami na sebe, a proto pomoc odborníka nevyžadují. Podle mého názoru učitelé usuzují, že když situaci vždy vyřešili, dokážou to i nyní. Otázkou je, zda to tak doopravdy je a nezpůsobují si tím větší psychickou zátěž.

Spolupráce učitele se školním psychologem se odvíjí od individuality žáků a samotného učitele. Učitelé se shodli na tom, že na četnost spolupráce mají vliv specifika konkrétní třídy. U8: *„Ted' poslední tři roky vůbec, ale zase když jsem měla předtím tu problémovou třídu, tak to bylo v podstatě pořád.“* Impuls ke spolupráci se školním psychologem vychází ze strany učitele. Učitel školního psychologa osloví osobně nebo prostřednictvím elektronické komunikace a domluví se na společném setkání. Při této příležitosti školnímu psychologovi popíše situaci, s níž se potýká a objasní mu všechny souvislosti týkající se daného problému. Eventuálně vysloví i své přání ke školnímu psychologovi. U7: *„Já paní psycholožku oslovím, vysvětlím ji, v čem je problém, co si myslím, že je za problém, co bych po ní asi tak potřebovala.“*

Následující postup se odvíjí od specifčnosti problému. Učitelé uváděli, že ihned po sdělení potíží se školní psycholog v situaci zorientuje. Školní psycholog s dítětem buď realizuje individuální rozhovor, anebo ho nejdříve pozoruje ve třídě. To spočívá v tom, že se jde podívat do třídy, kde pozoruje žáka při různých činnostech, eventuálně jej sleduje o přestávce či na obědě. Jeho záměrem je zjistit, jak dítě reaguje v odlišných situacích. Vzápětí celou situaci vyhodnotí a volí následující postup. U6: *„Většinou potom chodí do té třídy, protože děcka jsou na to zvyklé, ona se tam objeví, sedí vzadu a sleduje to dítě, monitoruje řekněme i třeba na obědě.... A pak z toho uděláme my nějaký závěr.“* Domnívám se, že společná komunikace a vyhodnocení závěru o žákovi je zde klíčem pro fungující spolupráci učitele a školního psychologa. Každý aktér má svůj pohled na věc a vzájemné obohacení informacemi může mít pozitivní vliv na volbu správného řešení.

Školní psycholog nejčastěji učiteli pomáhá v rámci individuální práce s žákem. To znamená, že si žáka po předchozí domluvě s učitelem vyzvedne během vyučování a realizuje s ním rozhovor či využívá diagnostických metod v soukromí jeho pracovny. Jeho záměrem je zjistit potřebné informace. Jedná se o jednorázové nebo pravidelné schůzky. Poté učiteli poskytne informace, o kterých společně hovořili a návrh, jak by učitel mohl s žákem dále pracovat. U2: *„Třeba si je vezme jednou týdně, dvakrát týdně ty děti, popovídá si s nima jo, jako řeší to třeba, když je potřeba, něco pořeší, ale pak ona mi vlastně dá nějakou zpětnou vazbu.“* Avšak učitelé upozorňují na důležitost poskytnutí souhlasu rodičů k tomu, aby si školní psycholožka mohla vzít žáka do své péče. Tudíž nesmí rodiče z procesu vynechat. U2: *„...rodiče dávají souhlas, že ta psycholožka může taky vlastně pracovat s tím dítětem.“*

Učitel se se školní psycholožkou vždy domluví na řešení, jež budou uplatňovat. Odvíjí se od daného problému, proto je řešení velmi individuální a v každém případě odlišné. U8: „*Takže jsme hledaly nějaké řešení, jak s tím pracovat.*“ U7: „*Působily jsme na něj tak pozitivně, jako že je šikovný, zdůrazňovaly jsme ty jeho kladné vlastnosti, které má, co mu jde a v čem je dobrý.*“ Součástí jejich domluvy je i kontaktování rodičů a sdělení navrženého postupu řešení ze strany školní psycholožky a učitele. U10: „*Bud'to se teda domluvíme a já píšu rodičům nebo píšeme oba rodičům nějaký závěr...K čemu se zavazuje ona, případně k čemu se zavazujeme my, do kdy...*“

Učitelé uváděli, že školní psycholog spolupracuje i s rodiči žáků. Dává jim náměty, jak s dítětem pracovat, protože si mnohdy nemusí vědět rady. U9: „*...jak by s ním měli pracovat, protože oni to třeba kolikrát neví a pak se může ten problém rozrůstat.*“ Současně se jeho pozornost vztahuje na řešení vzniklého problému s rodiči, od nichž získává další informace o rodinné situaci. Školní psycholog dle svého uvážení realizuje buď individuální schůzky zvláště s žákem a zvláště s rodiči, anebo společné schůzky. Do procesu řešení školního psychologa s rodiči už učitelé tolik nevidí. U14: „*...kontakt mezi psycholožkou a rodiči se odehrává jakoby, já jsem informovaná, ale už do toho nezasahuju.*“ Školní psycholog informuje učitele o průběhu jejich schůzky a o nových zjištěních. Učitelé rovněž sdělují vzájemnou dohodu s rodiči, na které se společně domluvili a osvětlí mu volbu následujícího postupu. U10: „*Ona mně řekla pak svůj pohled samozřejmě ta školní psycholožka, jak to vidí, jak se jí jeví ty rodiče v tom rozhovoru a jestli udělali nějaké závěry.*“

Školní psycholog učitelé napomáhá při problémech v kolektivu prostřednictvím intervence. Ta může vycházet z preventivních programů, které psycholog přizpůsobí aktuálnímu problému ve třídě. Učitel mu objasní obtíže, s nimiž se potýká a školní psycholog na toto téma vymyslí aktivity zacílené na identifikaci problému. V rámci nich se zaměřuje na sledování konkrétního žáka či na vztahové problémy v kolektivu. Po realizaci aktivit si s učitelem poskytnou vzájemnou zpětnou vazbu na proběhlé činnosti a situaci společně vyhodnotí, případně zvolí další postup. U8: „*...ona na základě toho udělala nějaký program pro tu třídu, který se přímo zaměřil na tohle a pak jsme to ještě zpětně jakoby vykomunikovaly.*“ U9: „*...sledovala celou třídu, sledovala ho a na základě toho jsme se pak domlouvaly, jestli si ho třeba vezme na nějaký ještě s rodiči individuální pohovor.*“

Participantů vnímají školního psychologa jako odborníka na danou oblast. Učitelé vyzdvihují možnost jeho okamžité pomoci v tom smyslu, že se na něj můžou kdykoli obrátit. Dokáže jim poradit v situacích, kdy si neví rady. Velký podíl na tom má odlišný úhel pohledu psychologa, který se na věci dívá jinak než učitel. U2: *„Ona má vzdělání, ona dokáže prostě poradit, spíš taková poradkyně.“* U8: *„Že se na ni můžu fakt kdykoliv obrátit, pak pracuje vlastně s tím žákem samostatně, může mi říct vlastně jiný pohled, protože zas to vidí jinak.“* Myslím si, že přítomnost školního psychologa na škole je velkým přínosem pro všechny učitele, kteří čelí různým žakovským problémům. Mají tak možnost ho v případě potřeby oslovit a o všem se s ním poradit.

Školní psycholog často učitelům pomáhá tak, že pronikne více do souvislostí a odhalí příčinu problému. Vzápětí ho informuje o svých zjištěních a napomáhá tomu, aby byl v obraze a lépe situaci porozuměl. Učitelé díky jeho asistenci ubyde velké množství práce, jelikož mu předá část svých starostí. U11: *„On zjistí, co třeba za tím vším je a potom nás informuje. Takže si myslím, že to není až tak jakože špatné, že určitě i nám jako učitelům spousta práce ubyde.“* Školní psycholog je současně pro učitele emoční oporou a nadějí, že na komplikace není sám. U10: *„...mám pocit, že mám ještě nějakou další oporu a někoho, kdo se mnou bude spolupracovat.“* Na základě výpovědí soudím, že školní psycholog je pro učitele obrovská podpora při jejich psychické zátěži.

Učitel od školního psychologa očekává především okamžitou pomoc se vzniklou situací ve formě rady či nápadu, jak s dítětem nebo kolektivem pracovat. Zároveň přikládá velký význam jeho profesionalitě a důvěrnosti. Pokud k němu nemá důvěru, pak nevidí důvod se na něj obrátit. U10: *„Že se dozvím nějakou inspiraci, nějaký další nápad, nějaký další návrh.“* U7: *„...opravdu profesionál a pracuje tak, jak se od školního psychologa očekává. Jako důvěrně a snaží se fakt pomoci.“* U11: *„...aby mi poradil kdykoli se s ním spojím.“* Pro učitele je klíčová zpětná vazba od školního psychologa, která ho informuje o tom, zda postupuje správně či nikoli. Může se tak dozvědět, na čem lze ještě zapracovat. U15: *„Nějakou jako zpětnou vazbu, at' pozitivní nebo negativní.“*

Leskovjanská (2004) ve své výzkumné studii souhlasně uvádí, že učitelé základních škol od školních psychologů očekávají radu a návrh, jak s žákem pracovat, odhalení příčin potíže a pomoc s jeho řešením. Zjištění z mého výzkumu odkryla další očekávání, mezi které patří profesionalita a důvěrnost školního psychologa a jeho zpětná vazba.

6.2 Interpretace získaných dat z interview se školními psycholožkami

6.2.1 Příčiny změny chování žáka

Učitel za školní psycholožkou přichází většinou z důvodu nežádoucího chování žáka, s nímž potřebuje pomoci. Popíše jí dané chování dítěte, čímž školní psycholožku se situací seznámí. Jedná se o změnu v jednání žáka, která upozorňuje na nějaký problém. Učitel si všímá, že je žák najednou uzavřený, agresivní, plačtivý nebo se mu zhoršil prospěch. Projevuje se to na jeho emočním rozpoložení. ŠP1: *„Nejspíš se tam něco děje, prostě Tonda často sedí sám, nemá svačiny nebo bývá takový jako vznětlivý.“* ŠP5: *„Tak jako oni nepřijdou rovnou učitelé, je tam osobní problém, ale přijdou s tím, že prostě to dítě je nějakým způsobem nezvladatelné, změnilo se v chování, stalo se třeba agresivním nebo je strašně plačtivé.“* Na základě výpovědi lze konstatovat, že žákův problém se promítá do jeho chování. Výrazná změna v jednání žáka je impulsem pro učitele k vyhledání pomoci školní psycholožky.

Učitelé základních škol se dle výzkumu Leskovjanské (2004) nejčastěji obrací na školního psychologa právě s problémy žáků v chování, jako je agresivita a vzdor. Výsledky zmíněného výzkumu jsou v souladu s mým zjištěním.

Kořeny problému v rodině

Školní psycholožky uváděly, že se za nepatřičným chováním žáka často skrývají osobní problémy dětí, které souvisí s problémy či aktuální změnou v rodině. Na žáka tyto komplikace velmi intenzivně působí, a proto jeho vzdorovité či agresivní chování může být přirozenou reakcí na to, jak se se situací vyrovnat. ŠP5: *„...v drtivé většině jsou za tím osobní problémy těch dětí a situace v rodinách.“* ŠP3: *„...nemá v pohodě v rodině nebo se něco děje nebo se něco změnilo a tady tohle je nějaký způsob, jak se prostě s tím vyrovnává.“*

Vlivem vzorů z rodiny může mít žák problémy v kolektivu. Školní psycholožka s označením ŠP4 upozorňuje, že vztah dítěte k ostatním souvisí s tím, jakým způsobem fungují vztahy v jeho rodině. ŠP4: *„Většinou ty vztahy s druhými se jakoby odvíjí z toho, že si to nese z domu, takže hodně záleží, jaké vztahy k těm dětem mají rodiče.“* Na základě výpovědi lze usoudit, že nepříznivé rodinné zázemí se odráží na žákovi a jeho vztahu k ostatním. Soudím, že rodiče jsou pro dítě velkým vzorem. Proto způsob, jakým k němu

přístupují, dítě pokládá za normu, neboť je rodiči ovlivňováno. Následně se stejně chová i ke svým spolužákům.

Učitel se na školní psycholožku obrací i v případě, kdy se mu žák svěří s osobním problémem a neví si rady s vhodnou reakcí. Dítě mu může sdělit například aktuální situaci v rodině, s níž se potýká. ŠP3: „...že se jim dítě svěří, že se něco děje doma, ať už je to třeba úmrtí, ať už jsou to hádky, ať už je to prostě nějaký rozvod, rozchod rodičů.“ Mezi rodinné problémy, které školní psycholožky řeší, patří především změny v rodinné situaci, jako jsou rozvrácené rodiny, příchod nového člena rodiny, stěhování, úmrtí blízké osoby nebo domácího mazlíčka. Také ale problematické rodinné zázemí zahrnující negativní vztahy mezi rodiči a sociální úroveň rodiny. Všechny zmíněné situace se pak odráží na samotném dítěti a na jeho chování ve škole. ŠP3: „...matka má nového partnera nebo narodil se tam sourozenec prostě, nebo je to takové nějaké dítě, tatínek nemá o něho zájem, rodiče rozvedení.“ ŠP5: „Rozvrácené rodiny, špatné vztahy samozřejmě těch rodičů, ex-partnerů, střídání partnerů, stěhování...pak jsou to i takové sociálně slabé hodně rodiny.“

Souhlasné zjištění předkládá Petrek a Pavlas Martanová (2020), kteří ve svém výzkumu s učitelkami základní školy, současně působícími ve funkci školního metodika prevence, zjistili, že na chování žáka se odráží především nevhodná výchova rodičů a nepříznivá rodinná situace ve formě rozvodů či sociálních problémů.

Vztahy v kolektivu

Vztahové problémy mezi žáky se týkají kamarádských vztahů a vzájemných sporů mezi spolužáky. Žáci řeší kamarádství mezi sebou, vytváří různé skupinové aliance a čelí vzájemným konfliktům. Jedná se o nejčastější téma, které se v rámci kolektivu vynořuje. ŠP5: „...kdo s kým kamarádí a jak.“ ŠP1: „Na prvním stupni to jsou většinou hádky se spolužáky.“ Ve třídě okolo třetího ročníku se objevují i problematické vztahy spojené s prvotní zamilovaností a žárlivostí. V průběhu čtvrté a páté třídy nastupuje pubertální období a s ním i vyostřenější vztahové konflikty související s náznaky počáteční šikany. ŠP4: „...ve třetích třídách většinou řeší takové to, taková zamilovanost těch holek do kluků a taková ta žárlivost...Čtvrtá, pátá... jakože tam dochází k té pubertě, takže...jo, tam už jdou vidět jako i počátky třeba šikany.“

Zmíněné konflikty mezi spolužáky mohou být často důvodem změny chování žáka. Někdy však zdroj těchto problémů pochází z problematického rodinného zázemí. Školní psycholožka ŠP1 konstatuje, že se snaží učitele vždy vyzývat ke kontaktování rodičů

prostřednictvím e-mailu, aby zjistili, co je příčinou nezvyklých projevů v chování žáka. Obsah možné zprávy dokládá tvrzení ŠP1: „...zkuste na to doma hodit téma, co se děje, třeba zjistíte, že vůbec o nic nejde, že se jen pohádal s kamarády.“

Známky jako noční můra

Školní neúspěch představuje pro některé žáky stresovou zátěž. Děti jsou vůči známám velmi vnímavé a případné nezdary je ovlivňují a trápí. ŠP1: „...známky, ty děti strašně intenzivně vnímají hodnocení.“ Stresovým obdobím může být čas pololetí, kdy žáky čekají velké testy, které nemusí vždy úplně zvládat. Pokud se žákům něco nepodaří dle jejich představ, odráží se to pak na jejich chování v podobě emočních výkyvů. Důsledkem pak je jejich úzkostný stav a negativní emoce s ním spojené. ŠP4: „O pololetí je to jakoby velký problém, protože to, když jsou stresy u těch žáků, že jo, nezvládají, nestíhají ty písemky, takže se mnohdy zhroutí.“ ŠP3: „...děti třeba se jim něco nepovede a teď jako prostě mají hodně takové emocionální, no silné nějaké projevy.“

Osobním problémem žáka podle výpovědí může být školní neúspěch či strach ze selhání, který se promítá na žákově emočním rozpoložení. Podobný názor zastává Braun et al. (2014), jenž mezi osobní problémy žáků řadí nespokojenost žáka se svými výkony ve škole a obavy z nezvládnutí zátěžové situace.

6.2.2 Komunikační specifika

Komunikace mezi školní psycholožkou a učitelem má svá specifika. Vzhledem k tomu, že školní psycholožka působí na stejné škole jako učitel, platí pro ně jiný způsob komunikace, než kdyby pracovala ve školském poradenském zařízení mimo školu. Oba aktéři jsou odborníci svého oboru, tudíž může občas dojít ke střetu jejich názorů, které se nemusí vždy shodovat.

Komunikace tváří v tvář

Komunikace školní psycholožky s učitelem probíhá převážně osobně. To znamená, že se setkávají na různých místech, jako je třída, pracovna školní psycholožky, chodba nebo jídelna. ŠP5: „Bud' ve třídě anebo tady v tomhle kutlochu mojem.“ Nejčastěji se jedná o neformální konzultace založené na příležitostné komunikaci. Ta spočívá v náhodném setkání školní psycholožky s učitelem během přestávky na chodbě či na obědě. V ten moment si učitel vzpomene, že s ní potřebuje něco řešit a využije této možnosti. ŠP1: „Jdu po chodbě a uvidím se s tou paní učitelkou...a už si povídáme nebo se potkáme, úplně

ideálně na obědě.“ ŠP3: „Učitelé často mají tendenci ty věci tak jako řešit na chodbě, tak jako za běhu.“ Pro učitele je tato příležitostná komunikace mnohem jednodušší, protože mu šetří čas. Jak uvádí školní psycholožka ŠP1, učitelé mají odpoledne práci s přípravou na výuku pro další den a chtějí se věnovat také své rodině, proto odpolední schůzky nepřipadají příliš v úvahu. ŠP1: „...ted' si pojdme ve 3 hodiny sednout, pobavit se tady o těch žácích, tak většinou člověka to nenapadne, už možná i si říkám, už bych byl rád doma, mám tam spoustu příprav a bavít se s nějakou psycholožkou ted'ka, úplně mně to neseď.“

Školní psycholožky si komunikaci s učiteli zpravidla chválí. Zmiňují většinou ochotu učitelů spolupracovat a řešit žákovské problémy. Převážná část učitelů za nimi přichází, když potřebují poradit nebo si pouze promluvit. ŠP2: *„Vesměs jsou učitelé jako naklonění, když si s něčím neví rady, tak za mnou přijdou nebo si jenom tak popovídáme.“* Vliv na intenzitu komunikace má velikost školy. Na malé škole je mnohem větší prostor pro každodenní kontakt školní psycholožky s učiteli. Jeho pozitivem je příležitost o žácích diskutovat dle potřeby. To dokládá tvrzení ŠP4: *„My jsme malá škola a tím, že procházím tou školou, chodím do těch tříd nebo se prostě zastavím na chodbách, tak většinou mě odchytnou.“* ŠP5: *„Jsme fakt v intenzivním kontaktu v podstatě ty čtyři dny v týdnu, kdy já tu jsem, tak se s nimi všema vidím a vždycky něco si povíme.“* Školní psycholožky pravidelně ze své vůle za učiteli přichází, ptají se, jestli něco nepotřebují a nabízejí jim tak svou pomoc. ŠP5: *„Třeba o přestávce, pořád se přeptávám, ve třídě se taky zeptám.“*

Školní psycholožky tvrdí, že se snaží s učitelem komunikovat otevřeně. To znamená, že pokud je to možné, informují učitele o důležitých okolnostech souvisejících s daným problémem, které odhalily po setkání s rodiči či žákem. Seznámí ho například s tím, že se v rodině něco děje, ale k podrobnějším informacím už potřebují jejich souhlas. ŠP2: *„Bližší informace jako víc o osobních jako mu nemůžu říct, pokud nemám svolení od rodičů nebo od dítěte.“* Na druhou stranu školní psycholožka ŠP1 se podělila s názorem, že učitelé sděluje téměř všechno ve spojitosti s problémem, jelikož je to pro učitele velmi přínosná informace, která mu osvětlí důvody žákova chování. ŠP1: *„Zjistíme, já nevím, umřel křeček, rozvádí se rodiče, nemám problém to s tím učitelem otevřeně se o tom bavit, protože si myslím, že tady přesně ty informace potřebuje k tomu, aby věděl teda, proč se chová ten žák, jak se chová.“* Se stanoviskem školní psycholožky se ztotožňují, neboť učitel opravdu potřebuje vědět, proč se žák chová tak, jak se chová. Tato informace mu pomůže zaujmout správný přístup k žákovi. Stejného názoru je Štech a Zapletalová (2013),

kterí tvrdí, že školní psycholog by měl po domluvě s rodiči a žákem informovat učitele o aktuální rodinné situaci, jelikož může negativně ovlivňovat žákův prospěch a jeho chování.

Podpurné podněty školního psychologa

Školní psychologové upozorňují, že učitelé v rámci konzultace zásadně rady neposkytují, nýbrž se snaží o problém diskutovat a společně se dohodnout. Školní psychologové vybízí učitele k individuálnímu a velice citlivému přístupu vůči dítěti. Kladou důraz na to, aby se snažil o jeho podporu a pokusil se o navázání hlubšího vztahu s žákem. Zároveň s učitelem hovoří o možných reakcích dítěte v náročných situacích. Pokouší se docílit toho, aby mu lépe porozuměl a projevil k němu adekvátní pochopení. ŠP5: *„Úplně si jako netroufám až tak nějak jakože rady, spíš si to takhle spolu nějak fakt sdělíme.“* ŠP3: *„Možnost jako tomu dítěti porozumět a možná se na něho i jako napojit a víc ty jeho projevy třeba jednak jako chápat a druhá se bavíme o tom, jak na to jako reagovat, nějak jako citlivě.“* Na druhou stranu školní psychologové mohou učitelé poskytnout informace o tom, jak lze s konkrétním žákem pracovat.

Školní psychologové učitele podporují i při jednání s rodiči. Školní psychologová označená ŠP3 uvádí, že učitele vyzývá k tomu, aby se spojil s rodiči žáka, informoval je o nežádoucích projevech dítěte a domluvil se s nimi na osobním setkání. Školní psychologová právě zde může být zprostředkovatelem komunikace mezi učitelem a rodiči a pomocníkem při jejich rozhovoru. ŠP3: *„Já třeba podpořím paní učitelku, aby se těm rodičům ozvala, že si teďka jako všímá těch projevů, jak to vidí doma, pozvala si je opravdu na tu schůzku, na to setkání a společně se můžeme pobavit o tom, jak to dítě podpořit.“* Zapletalová (2001) souhlasně konstatuje, že školní psycholog mnohdy působí jako zprostředkovatel jejich komunikace a pomáhá učitelé při společném rozhovoru.

Brzdy spolupráce

Při komunikaci učitele a školní psychologové se mohou vyskytnout různé komplikace, které následně brzdí jejich spolupráci. Je ale nutné poznamenat, že zmíněné problémy jsou typické jen pro zlomek učitelů. Záleží tedy na jejich individualitě. Každý učitel je jiný a jeví tak odlišný zájem o společnou práci. Někteří se na školní psychologovu aktivně obrací, jiní se bez její pomoci obejdou a řešení naleznou sami.

Mezi komunikační překážky lze řadit počáteční nedůvěru učitele k práci školní psychologové. To platí především pro první roky působení školní psychologové na škole, kdy

si učitelé nejsou jistí, co od ní očekávat a zda její práci věřit. To většinou souvisí i s obavou z hodnocení v případech, kdy školní psycholožka chce jít do hodiny na náslech. Učitelé pak mají obavy z toho, že se něco děje a že je bude hodnotit. Přitom školní psycholožky zdůraznily, že je nezajímá učitel, ale žáci a jejich fungování v kolektivu. Tuto podstatu činnosti jim musí osvětlit. ŠP1: *„Když jsem nastoupila, tak jsem cítila od učitelů takový jako odstup a že úplně nedůvěřují mojí práci.“* ŠP2: *„Člověk jim musí vysvětlit, že ne, že jako se nic neděje, že člověk se tam chce jenom podívat.“* Soudím, že učitelé se mohou cítit ohrožení v případě přítomnosti další dospělé osoby při své výuce. Na druhou stranu je nutné přijmout fakt, že školní psycholožka nesleduje učitele, ale žáka.

Další překážkou je mnohdy neochota učitele něco změnit a přizpůsobit se. Učitel pak není spolupráci otevřený a nemá snahu s psycholožkou cokoli řešit. Učitel je zvyklý na svůj způsob práce, který nechce měnit nebo naopak je přesvědčený o tom, že si dokáže poradit sám. ŠP4: *„Učí už delší dobu, tak už má zajaté nějaké koleje, které prostě nechce měnit a nebude.“* ŠP3: *„Rozhodně nepotřebuju s žádným psychologem vůbec nic řešit, protože si buď jako umí přece poradit sami.“*

Komplikací se obvykle stává i časová vytíženost učitele, jenž se věnuje třídě plné dětí a nemá dostatek času na to, aby danému jedinci poskytl tolik péče, kolik je potřeba. I když se o to snaží, málo prostoru je zde velkým limitem. ŠP2: *„Mají dalších 24 dětí, které musí učit a nemůžou se starat o to, že to dítě je zrovna jako ve špatném období. I když mu dají nějakou tu péči, tak ani ta péče není taková, jako by si to dítě zasloužilo.“* Školní psycholožka označená jako ŠP3 uvádí svou zkušenost, kdy se setkala i s tím, že někteří učitelé očekávají, že když se na ni obrátí s problémem, tak jej vyřeší ihned. To však bohužel dle jejich slov není reálné. ŠP3: *„Že to bude hned jo a že to bude takové jako, od čeho já tam teda jsem.“*

S mým zjištěním korespondují data z výzkumu Herynkové (2020), v němž školní psychologové konstatovali, že náročnost jejich práce spočívá ve vztazích s učiteli, kteří k nim nemají důvěru, nejsou ochotní s nimi spolupracovat či změnit svůj přístup. Domnívám se, že na zmíněné komplikace při komunikaci učitele a školního psychologa má vliv jejich vzájemná důvěra a snaha druhému naslouchat. Ačkoli je pro učitele těžké přijmout kritiku své práce, měl by ji brát jako příležitost pro své zdokonalení.

6.2.3 Uzavřený kruh řešení žákova problému

Na začátku procesu řešení žákova problému stojí vždy učitel, jenž školní psycholožku kontaktuje a osvětlí jí aktuální potíže. Po vyslechnutí učitele se školní psycholožka zaměří na samotného žáka, kterého pozoruje v odlišných situacích a individuálně s ním pracuje. Školní psycholožka se snaží do postupu řešení zahrnout i rodiče a vzniklý problém s nimi řešit. Po získání informací od žáka a rodičů informuje učitele o svých zjištěních. Jedná se tedy o uzavřený kruh řešení žákova problému, kdy iniciace pochází od učitele, následuje řešení situace školní psycholožkou a poté se informace vrací opět k učiteli ve formě podrobnějších poznatků a stanovení závěru.

Učitel jako iniciátor

S problémem přichází téměř vždy učitel, který se na školní psycholožku obrátí. Buď ji osloví sám, nebo zprostředkovaně přes dalšího odborníka, jako je například školní metodik prevence. Následně jí učitel podrobně popíše problém, s nímž se potýká. Jedná se většinou o přiblížení chování daného žáka, jež se nějakým způsobem změnilo. ŠP2: *„Učitel mě buď osloví přes metodika prevence, nebo za mnou přijde přímo.“* ŠP1: *„Vlastně popíše mi to dané chování toho dítěte.“*

Společně pak školní psycholožka s učitelem situaci vyhodnotí a snaží se najít cestu, jak by mohli problém vyřešit. Celý postup se odvíjí od individuálního problému. Musí se tedy dohodnout na tom, zda je v kompetenci učitele dítěti nějakým způsobem pomoci nebo jestli je už potřeba problém řešit s rodinou žáka. Školní psycholožka s učitelem vede vzájemnou výměnu informací. Jejím cílem je zrození nápadu řešení situace samotným učitelem. K tomu napomáhá podpurné vedení učitele na základě navádějících otázek a diskuse nad danou problematikou. ŠP4: *„Vyhodnocujeme, jestli my můžeme ve škole nějak tomu žákovi pomoci anebo už musíme jako nebo spíš, jakým způsobem by ta rodina mohla pomoci tomu dítěti.“* ŠP3: *„Společně hledali jako nějaké řešení a ideální, když to jakoby vzejde prostě z té konverzace.“*

Oba aktéři se zároveň společně dohodnou, že se budou navzájem informovat o případných dalších změnách nebo posunech v souvislosti s daným dítětem, aby byli v obraze. Jedná se tedy o zhodnocení situace po určité době, většinou po týdnů, dvou či třech týdnech. Záleží ale na specifičnosti problému, který je ukazatelem dlouhodobosti jejich spolupráce. Dle toho se odvíjí délka jejich společné práce na řešení problému, jež může být krátkodobá, ale i dlouhodobá. ŠP4: *„Třeba jednou za týden, řekneme si,*

vyhodnotíme a potom zase třeba zkusíme za týden, uvidíme, jak to bude fungovat za čtrnáct dní, tak se setkáme za těch čtrnáct dní. Anebo je to záležitost třeba celého půlroku.“ ŠP3: „Za ty 3 týdny se třeba potkáme jo a řekneme si, co a jak.“ Dle mého názoru je užitečnější častější komunikace mezi učitelem a školní psycholožkou. Například jednou za týden, kdy si mohou navzájem sdělovat své postřehy a více se tak informovat o nových poznatcích nebo změnách.

Žák v centru pozornosti

Školní psycholožky o problému zjišťují vždy co nejvíce informací a různými způsoby se pokouší v situaci zorientovat. Není překvapením, že v centru zájmu stojí žák. Jako jednu z variant uvádí, že se jdou na žáka po domluvě s učitelem podívat do třídy a pozorují ho při výuce, jakým způsobem reaguje a jak pracuje. Snaží se tedy na věc podívat i ze svého úhlu pohledu a najít tak možné příčiny potíží. ŠP4: *„Já to potřebuji vidět jakoby osobně, v jakém je to kontextu, proč se to může dít a hledám jakoby hlavní hybatele, co je zdrojem.“*

Školní psycholožka ŠP2 tvrdila, že zjišťuje informace i od družinářky, protože se problémy projevují nejen ve třídě, ale i ve družině. Snaží si tak vytvořit komplexní obraz o celé situaci. ŠP2: *„Takže se jdu zeptat i družinářky, co a jak se tam děje.“*

Školní psycholožky bývají žádány učitelem o práci s kolektivem, v němž vnímá nějaké komplikace. Školní psycholožky působí na třídu intervenčně a zaměřují se na proniknutí do podstaty problému v dané skupině. Své preventivní programy uzpůsobí konkrétní třídě a popisovaným komplikacím. Následně kolektiv pozorují a vytváří s učitelem společné závěry. ŠP3: *„Připravila jako nějaký program, kde bysme to třeba zmapovali nebo nějak diagnostikovali, o co tam jde v té skupině.“*

Školní psycholožky pak obvykle získávají podrobnosti od samotného dítěte prostřednictvím rozhovoru v soukromí jeho kanceláře. Individuální práce s žákem je podstatou činnosti školních psycholožek, díky níž odhalí spoustu zásadních informací o dané problematice. Důležitost spatřují v navázání důvěrného vztahu k žákovi, který je klíčem k navazující pomoci. ŠP5: *„Klidně hned to dítě jako si vezmu sem k sobě a snažím se ho nějak ten kontakt navázat a nějaké informace získat a nějak se mu snažím pomoci.“* Ve výzkumu Bartoňové et al. (2019) byla individuální případová práce školního psychologa s žákem, jenž se potýká s osobním problémem, uvedena na první příčce v jedné ze čtyř oblastí jeho pracovní náplně.

Účast všech stran – klíč k úspěchu

Klíčový krok spolupráce je účast všech stran, tedy žáka, rodiče, učitele a školní psycholožky. Podle školních psycholožek se jedná o podstatu veškeré spolupráce. ŠP1: *„My jsme neustále propojená jako tripartita, jako rodič, dítě, učitel, by to tam vždycky mělo být a do toho ten psycholog.“* Školní psycholožky dbají na to, aby ihned kontaktovaly rodiče, než začnou s žákem individuálně pracovat, jelikož potřebují jejich souhlas. Jejich záměrem je rodiče seznámit s postupem řešení a poskytnout jim případnou pomoc. Oslovení rodičů probíhá většinou po domluvě s učitelem, buď je kontaktují učitelé, nebo psycholožky. ŠP1: *„Proto já jako první vždycky tomu učiteli ho poprosím, jestli by mohl na mě ty rodiče nasměrovat.“*

Školní psycholožky následně pracují s žákem a s rodiči individuálně a plánují si s nimi schůzky. Buď se sejdou dohromady, nebo zvlášť. Následně si s oběma aktéry plánují konzultace dle potřeby. Nejčastěji se jedná o pravidelná sezení s žákem. ŠP2: *„Jsem nejradši, když je tady i dítě, abych mohla vidět, jak tu situaci vidí dítě, jak tu situaci vidí rodič.“* ŠP3: *„Mám naplánované schůzky třeba 4, 5 schůzek s dítětem, do toho chci vidět alespoň jednou rodiče.“* Školní psycholožky následně učitele informují o důležitých informacích, které vplynuly na povrch, aby byl v obraze. S tímto záměrem musí samozřejmě obeznámit i rodiče. ŠP1: *„Rodiče informuju o tom, že potřebuju všechno to, co, na čem jsme se domluvili, konzultovat i s učitelem, vlastně mu to sdělit.“*

V některých případech se schůzek účastní i učitel, pokud to nějakým výraznějším způsobem zasahuje do výuky. Výsledkem těchto sezení je vždy nějaká dohoda, jak mezi rodiči, žákem, školní psycholožkou, tak i učitelem. Jejím cílem je vymezení následujícího postupu všech stran, tedy k čemu se každý zavazuje. ŠP5: *„Hodně se to projevuje v té třídě něčím, jak jsem už říkala, tak i s tím učitelem.“* ŠP3: *„Co bude dělat třeba učitel s dítětem, jak se domluví prostě, jak budou tyhle situace řešit, co udělá pro to jako rodič, co udělá dítě.“* Usuzuji, že učitel by se měl společných sezení účastnit, poněvadž je s žákem v každodenním kontaktu a jeho problém se ho také týká. Může tak postřehnout mnoho dalších informací, které školní psycholožka ani rodič vědět nemusí.

6.3 Závěr z interview s učiteli a se školními psycholožkami

Na základě výpovědí z interview s učiteli a navazujícího interview se školními psycholožkami lze vyvodit závěry, v nichž se participantů shodovali. Oba aktéři se shodli na tom, že osobní problémy žáků se týkají rodinného prostředí, vztahů v kolektivu a školní neúspěšnosti jako zdroje úzkosti. Všechny problémy se následně odráží na chování žáka. Ten se stává agresivním nebo plačtivým. Školní psycholožky a učitelé zdůrazňovali, že žakovské problémy mají obvykle zdroj v rodině a v její nepříznivé situaci.

Participantů se také shodovali v tom, že impuls k řešení žákova osobního problému přichází vždy od učitele, který školní psycholožku osloví a popíše jí chování či potíže daného dítěte. Společně situaci vyhodnotí a domluví se na následujícím postupu řešení. Oba aktéři uváděli, že se školní psycholožka zaměřuje na žáka prostřednictvím pozorování ve výuce, mimo výuku a individuálních rozhovorů neboli konzultací, k nimž potřebuje souhlas rodičů. Zmíněné metody práce s žákem jí slouží ke zjištění podrobnějších informací o problému a zorientování se v problematice. Po každé schůzce s žákem školní psycholožka poskytuje učiteli nové informace, které odhalila a návrh, jak by mohl s žákem pracovat. Při výskytu vztahových problémů v kolektivu realizuje intervence zaměřené na identifikaci konfliktů. Posléze vytváří společně závěry.

Ve shodě bylo i tvrzení, že školní psycholožky zapojují do procesu řešení rodiče formou schůzek, ať už v rámci individuálních či společných konzultací s dítětem. Od rodičů se dozvídají nové poznatky o problému žáka a o aktuální situaci v rodině. V souladu bylo také vyjádření obou aktérů, že po konzultaci školní psycholožky s rodiči je učitel vždy informován o nových informacích, vzájemné dohodě a o dalším postupu řešení.

7 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Diplomová práce je zaměřená na přístup učitele prvního stupně základní školy k osobním problémům žáků. Pro zkoumání této problematiky jsem si stanovila hlavní výzkumný cíl: „Zjistit, jak učitel přistupuje k osobním problémům žáků.“ Z hlavního výzkumného cíle jsem vytvořila 4 dílčí výzkumné cíle a z nich vyplývající 4 dílčí výzkumné otázky, kterými si v následujících řádcích odpovím na hlavní výzkumný cíl.

Ve výzkumu jsem hledala odpovědi na dílčí výzkumné otázky. První výzkumná otázka zněla: „*Jaké osobní problémy učitel s žáky řeší?*“

Zjistila jsem, že učitelé se svými žáky řeší osobní problémy, které se týkají dvou velkých oblastí, a to rodinného a školního prostředí. Z hlediska rodinných problémů se jedná převážně o vztahy mezi rodiči, jako jsou různé rozpady rodiny ve formě rozvodů a střídavé péče. Často se jedná o hádky mezi rodiči a o jejich negativní vztahy. Učitelé se setkávají také se sociálně slabšími rodinami, v nichž jsou rodiče nezaměstnaní a nefunguje zde plnění školních povinností či zajištění základních potřeb. Kromě zmíněných komplikací se žáci potýkají s různými změnami v rodinné situaci, mezi nimiž bylo zmiňováno stěhování členů rodiny, ohrožení či smrt rodinného příslušníka nebo domácího mazlíčka. Naopak dochází i k opačným situacím, jako je příchod nového partnera rodiče či narození sourozence. Žáci na druhou stranu prožívají i konflikty se svými sourozenci. Můžou se s nimi hádat nebo pociťovat křivdu při rozdělování domácích prací.

Druhou oblast tvoří problémy vyplývající ze školního prostředí. Jedná se o dvě skupiny problémů. Jedna souvisí se vztahy v kolektivu, druhá zase s úzkostí vyplývající ze školní neúspěšnosti či nepřizpůsobivosti. Z hlediska vztahů jde o nejruznější spory mezi žáky ve třídě nebo ve školní družině. Učitelé často čelí vztahovým problémům mezi žáky ve třídě, jako jsou rvačky, ubližování či kopání, ale i kamarádkým konfliktům zahrnujícím hádky a pomluvy. Učitelé zdůrazňovali, že tyto kamarádké vztahy jsou typické především pro žáky nižších ročníků, od první do třetí třídy, u nichž je tato problematika velmi častá. Mezi dětmi se vyskytuje i posmívání v souvislosti se vzhledem či oblékáním. Žáci však mohou trpět i úzkostí plynoucí z nedostatečné adaptace na nové prostředí, nekomfortního pocitu ve třídě či špatného školního prospěchu. Školní neúspěšnost má u některých dětí velmi negativní dopady a působí na jejich emoční rozpoložení. Především žáci s potřebou dosahovat výborných výsledků svůj neúspěch velmi intenzivně prožívají.

Druhá výzkumná otázka se týkala oblasti: „*Jaké strategie řešení žákovských problémů učitel uplatňuje?*“

Učitelé se o osobním problému žáka mohou dozvědět od dítěte samotného, jeho kamaráda, rodiče či kolegy. Učitelé však žákův problém většinou vyzorují na jeho chování, které se výrazným způsobem změnilo. To je pro učitele impulsem k vyšší ostražitosti vůči dítěti. Učitelé následně žáka pozorně sledují a ujišťují se, zda se nejedná pouze o krátkodobý výkyv. Tímto pozorováním se snaží v situaci zorientovat a zjistit více informací. Ty mohou získat i komunikací s vychovatelkou z družiny či kontaktováním rodičů. Další způsob proniknutí do problému je prostřednictvím svých individuálních postupů, kterými žáka rozvykládají. Například pomocí komunikace gesty, čtení pohádky či povídání plyšové hračky. Vzápětí učitelé volí rozhovor s žákem, jenž probíhá na soukromém místě mimo ostatní žáky, například na chodbě, v kabinetu či ve třídě po skončení výuky. Důležité je během rozhovoru navodit důvěrnou atmosféru, aby se dítě cítilo bezpečně. Učitelé se pokouší zjistit co nejvíce informací o problému žáka, odhalit souvislosti či příčiny potíží a situaci porozumět. Zároveň se snaží žáka vyslechnout a dát mu prostor pro jeho vyjádření.

Každý učitel je originální a reaguje odlišně na žákův problém. Učitelé se shodli především na poskytování emoční opory směrem k žákovi, jež spočívá v empatickém pochopení, porozumění a naslouchání. Učitelé také usilují o navození pocitu bezpečí a ujištění žáka o tom, že na problém není sám. Zmiňován byl i pokus o uklidnění a utěšení žáka v dané situaci či jeho povzbuzení pozitivními slovy. Učitelé též mohou svou oporu vyjadřovat prostřednictvím haptiky, jako je pohlazení po zádech nebo vlasech a objetí kolem ramen. Významné se jeví vyjádření zájmu učitele o žáka a jeho život, čímž v něm vzbuzují svou důvěru. Učitelé negativně vnímají omezené možnosti své pomoci. Můžou být žákovi oporou v těžkých chvílích, nicméně nemůžou mu poskytnout základní citové potřeby namísto rodičů nebo vyřešit jejich rodinnou situaci.

Učitelé žákovi poskytují i informační oporu ve formě rad a doporučení, jak by se mohl v situaci zachovat a jak by se dala vyřešit. Někdy je potřeba dítěti zprostředkovat i jiný úhel pohledu na problém, který mu pomůže situaci lépe pochopit. V případě vztahových problémů mezi žáky se učitelé staví do pozice vztahového rádce. Pokouší se žáky vyslechnout a vyzvat je ke vzájemné konfrontaci, aby si problém vyříkali. Někdy učitelé pomáhají žákům pomocí doučování, pokud se jedná o problémy se školním prospěchem.

Po rozhovoru s žákem učitelé většinou kontaktují rodiče, jelikož rozhovor s žákem nevede k vyřešení situace a potřebují si daný problém více objasnit. Učitelé se obrací i na jiné odborníky, mezi které patří zejména školní psycholog na jejich škole. Četnost vzájemné spolupráce se odvíjí od specifik dané třídy, někdy je to častější, jindy zase méně. Někteří však se školním psychologem nespolupracují z důvodu negativní zkušenosti, nezávažnosti problému či vlastnímu přesvědčení o schopnosti problém samostatně vyřešit. Situaci pak řeší sami anebo požádají o pomoc jinou organizaci či psychologa z PPP nebo SPC. Spolupráci učitele s rodinou žáka a se školním psychologem blíže specifikují v navazujících odpovědích na výzkumné otázky.

Třetí výzkumnou otázkou bylo: *„Jak učitel spolupracuje s rodinou žáka při řešení osobního problému?“*

Ukázalo se, že učitelé se při řešení osobního problému žáka téměř vždy obrací na jeho rodiče. To se odehrává především až po rozhovoru s daným dítětem. Cílem učitele je podrobnější ujasnění si problému. První impuls přichází většinou od učitele, který rodiče kontaktuje. Rodiče se sami ozývají až v případech, kdy se jedná o vyostřené situace. Způsob komunikace se odvíjí od závažnosti problému. V případě menších problémů stačí vzdálená komunikace prostřednictvím elektronické žákovské knížky, e-mailu, telefonu či deníčku nebo informování na třídní schůzce. Při větších problémech už učitel vyžaduje osobní schůzku s rodiči ve škole. Záměrem učitele je zjistit, jaká je současná situace v rodině, jestli se něco například stalo či změnilo a jak žák vychází se svými sourozenci. Rovněž se snaží rodičům přiblížit problém, s kterým se ve škole potýká a danou situaci s nimi rozebrat. Učitel se tak pokouší v situaci zorientovat, odhalit příčinu problému a získat pohled na věc ze strany rodičů.

Osobní schůzka s rodiči probíhá v soukromí. Někdy se jí účastní i třetí osoba zastávající roli svědka. Může se jednat o speciálního pedagoga, školního psychologa nebo výchovného poradce. Učitel si odborníky zve k závažnějším problémům, pro případ nutnosti dosvědčit průběh setkání. V některých případech může být přizván i žák, aby se mohl k problematice vyjádřit. Učitelé výrazně poukazovali na omezené hranice svých kompetencí vůči rodině. Můžou si s nimi o komplikacích promluvit, vyslechnout je, ale naopak nemají právo zasahovat do jejich výchovy a řešit jejich osobní vztahy. Musí být tedy velmi opatrní a rozmyslet si, jakým způsobem budou s rodiči hovořit, aby byli vůbec ochotní s nimi spolupracovat. Komunikaci musí často přizpůsobit situaci a osobnosti rodičů. Učitelé se pokouší s rodiči uzavřít individuální dohodu, kterou budou společně

dodržovat nebo se dohodnout na určitém záměru, k němuž budou směřovat. Jedná se o specifické řešení odvíjející se od konkrétního problému. Důraz je kladen na vzájemnou spolupráci a důslednost při plnění stanovené domluvy. Po určité době se obvykle obě strany vyjádří, zda se situace zlepšila či nezlepšila a z jakého důvodu.

Čtvrtá výzkumná otázka zněla: „*Jak probíhá spolupráce mezi učitelem a školním psychologem při řešení osobního problému žáka?*“

Impuls k zahájení spolupráce učitele se školní psychologkou pochází vždy od učitele, který školní psychologku osloví. Učitel přichází za školní psychologkou většinou osobně nebo se s ní spojí elektronicky a domluví se na společném setkání. Školní psychologky navíc uváděly častou formu setkání prostřednictvím neformálních konzultací během přestávky, na chodbě či na obědě. Učitel vždy popíše školní psychologce situaci, s níž se potýká. Představí jí, o jaký problém se pravděpodobně jedná a jak se žák chová. Poté se školní psychologka v situaci pokouší zorientovat a zjistit o ní co nejvíce informací. Tento postup však záleží na individuální situaci a není vždy totožný. Školní psychologka se může jít na žáka podívat do třídy a pozorovat ho při různých činnostech během vyučování a přestávky. Může však žáka sledovat i v jídelně nebo ve družině, aby zjistila, jak reaguje v odlišných situacích. Vzápětí situaci společně s učitelem vyhodnotí a volí následující postup.

Jindy se školní psychologka rovnou domluví s učitelem na termínu, kdy by si mohla vzít žáka z vyučování a realizovat s ním individuální rozhovor či diagnostické metody. Jejím cílem je zjistit více informací o problému žáka a odhalit jeho příčiny. Může se jednat o jednorázové nebo pravidelné schůzky. Školní psychologky uváděly, že s žákem pracují spíše dlouhodoběji a realizují s ním pravidelné schůzky. Nutností pro individuální práci školní psychologky s dítětem je však poskytnutí souhlasu rodičů. Po konzultaci s žákem školní psychologka učiteli poskytne informace, které se dozvěděla a návrh, jak by učitel mohl s žákem dále pracovat. Školní psychologky zdůrazňovaly, že v zásadě učitelům rady neposkytují, nýbrž o problému společně diskutují a vybízí je k citlivému a individuálnímu přístupu k dítěti, eventuálně jim osvětlí vliv problému na chování žáka. Nicméně učitelé zmiňovali, že jim školní psychologka vždy poradí a předloží jiný úhel pohledu na situaci. Oba aktéři se vzápětí dohodnou na následujícím postupu a individuálním řešení, jež budou společně uplatňovat. Součástí jejich domluvy je i kontaktování rodičů a sdělení závěru. Školní psychologky zmiňovaly, že se s učitelem rovněž dohodnou na zhodnocení situace po určité době, většinou po týdnu, dvou či třech týdnech dle případu. Součástí domluvy je

také vzájemné informování se při výskytu změn nebo nových poznatků v souvislosti s dítětem.

Školní psychologové konstatovaly, že do procesu řešení zahrnují vždy rodiče, protože problémy žáků většinou souvisí s rodinným prostředím. Dohodnou se s nimi na konzultacích, při nichž zjišťují více podrobností souvisejících s problémem žáka a jejich rodinnou situací. Může se jednat o společné schůzky s rodiči a dítětem, v případě ovlivňování výuky i s učitelem, nebo o individuální konzultace. Výsledkem je vždy nějaká dohoda mezi aktéry. Učitelé spolupráci školní psychologové s rodiči vyzdvihovali, jelikož jim může dát náměty, jak s dítětem pracovat, odhalit další souvislosti vztahující se k problému a pomoci při řešení jejich situace. O průběhu schůzek a nových zjištěních, eventuálně i o vzájemné dohodě či postupu řešení, školní psychologové učitele informuje, samozřejmě s vědomím rodičů a žáka.

V případě vztahových problémů mezi žáky ve třídě školní psychologové pomáhá učitelům prostřednictvím intervence. Učitel nejprve školní psychologové objasní potíže, s nimiž se ve třídě potýká a školní psychologové na tuto problematiku vymyslí aktivity či přizpůsobí preventivní program tak, aby cílil na identifikaci zmíněného problému. Během jednotlivých činností pozoruje nejen konkrétního žáka, ale i ostatní spolužáky a zaměřuje se na jejich vztahové komplikace. Po skončení si s učitelem poskytnou vzájemnou zpětnou vazbu na realizované aktivity, situaci vyhodnotí a případně se dohodnou na navazujícím řešení. Spolupráce obou aktérů může být narušena překážkami v komunikaci, na které poukázaly školní psychologové. Nicméně jedná se spíše o výjimečné případy. Patří mezi ně počáteční nedůvěra, obava z hodnocení, neochota učitele změnit svůj přístup a přizpůsobit se, časová vyčerpání učitelů či okamžité vyřešení situace. Nedůvěru učitele ke školní psychologové a neochotu učitele změnit zajeté koleje jsem postřehla i ve výpovědích učitelů.

7.1 Limity výzkumu

Předložená výzkumná zjištění mají pouze omezenou platnost. V důsledku malého počtu učitelů a školních psychologů ve výzkumném souboru, a současně sběru dat výhradně v jednom kraji ČR, nelze tyto výsledky zobecňovat.

Dalším limitem je nezkušenost výzkumníka v oblasti vedení polostrukturovaného interview s účastníky. V některých případech mohla být otázka kladena konkrétněji, v jiných zase mohlo být použito více doplňujících otázek.

Mezeru vnímám také v tom, že se někteří učitelé nechtěli příliš vyjadřovat ke spolupráci s rodiči při řešení osobního problému žáka z důvodu omezenosti jejich kompetencí. Rozpoznala jsem jejich nejistotu o těchto záležitostech hovořit. Tudíž bylo náročné získat více informací o této oblasti.

8 DOPORUČENÍ DO PRAXE A PRO DALŠÍ VÝZKUM

Na základě získaných výsledků z výzkumu uvádím následující doporučení, jakým způsobem může učitel prvního stupně ZŠ přistupovat k žákovi s osobním problémem a následně jej řešit.

Ukázalo se, že učitel se opravdu setkává s rozličnými osobními problémy žáků, které musí řešit. Každému učiteli bych doporučila v takové situaci zaujmout velmi citlivý a individuální přístup k žákovi a být jeho oporou v těžkých chvílích. Těžištěm veškeré podpory dítěte je poskytnutí emoční opory učitelem, jež mu vyjádří své pochopení, porozumění a sounáležitost. Osobní problém žáka se vždy odráží na jeho chování. Z toho důvodu může být žákovo nepříznivé chování pouze formou volání o pomoc. Učitel by měl vždy hledat příčinu změny chování žáka a o situaci zjistit co nejvíce informací.

Spolupráce s rodinou při řešení osobního problému žáka je nevyhnutelnou součástí celého procesu. Učitel by měl zjistit, jaká je aktuální situace v rodině žáka a rodiče se situací ve škole obeznámit. Doporučila bych spolupráci s rodinou více prohloubit a s rodiči komunikovat častěji, a to nejlépe ve formě osobní schůzky. Pokud se učitel obává reakcí rodičů, může si na pomoc přizvat školního psychologa, který mu při společné konzultaci bude oporou a v případě potřeby mu poskytne pomocnou ruku.

Při řešení osobních problémů žáků se jeví jako klíčová spolupráce se školním psychologem, pokud jím škola disponuje. V případě jeho dostupnosti bych doporučila učiteli jeho pomoc vždy vyhledat a situaci s ním rozebrat. Ukázalo se, že školní psycholog je odborníkem na danou problematiku a ve většině případů opravdu učiteli pomůže. Učitel se tedy nemusí bát se na školního psychologa obrátit, ba naopak mu tím projevuje důvěru. Avšak nevýhodou je to, že škola má obvykle jen jednoho školního psychologa na všechny žáky a učitele. Přínosné by bylo počet školních psychologů navýšit, a to nejlépe pro každý stupeň zvlášť. Školám, v nichž školní psycholog nepůsobí, bych doporučila zmíněného odborníka do ŠPP rozhodně zařadit.

Přínosné by bylo realizovat další výzkum zaměřený na spolupráci učitele s vychovatelkou ve školní družině při řešení osobního problému žáka. Vyskytly se totiž názory, že právě ve družině je volnější atmosféra a více prostoru na komunikaci. Žáci tak mohou být sdílnější a vychovatelce se svěřit se svými těžkostmi. Dle mého názoru by zkoumání této problematiky mohlo přinést zajímavé a detailní informace.

ZÁVĚR

Diplomová práce s názvem „Identifikace přístupu učitele prvního stupně ZŠ k žakovským problémům“ se zabývala přístupem učitele k osobním problémům žáků a strategiemi řešení těchto problémů učitelem.

Teoretická část vymezila klíčové pojmy související s výše uvedeným tématem. Skládala se ze čtyř hlavních kapitol. První z nich seznámila čtenáře s poradenskou rolí učitele, s ní spojenými kompetencemi učitele a se sociální oporou poskytovanou učitelem. Druhá kapitola se zaměřila na osobní problémy žáků a na projevy žáka s problémem. Třetí kapitola už předložila možnosti řešení osobních problémů žáků učitelem se zaměřením na rozhovor učitele s žákem, spolupráci s rodinou žáka a se školním psychologem. Čtvrtá kapitola se věnovala shrnutí nejdůležitějších poznatků z teoretické části.

V empirické části byla představena metodologie kvalitativně orientovaného výzkumu s cílem zjistit, jak učitel přistupuje k osobním problémům žáků. Problematika byla zkoumána prostřednictvím polostrukturovaného interview s patnácti učiteli a s pěti školními psychologkami. Klíčovou kapitolou v této části byla prezentace výsledků výzkumného šetření a interpretace získaných dat.

Výsledky výzkumu poukázaly na dvě velké oblasti osobních problémů žáků řešené učitelem, a to z rodinného a ze školního prostředí. Rodinné problémy se týkají vztahů mezi rodiči či sourozenci a aktuálních změn. Školní prostředí zahrnuje vztahové problémy v kolektivu a úzkosti plynoucí ze školní neúspěšnosti. Přístup učitele k žakovu problému se odvíjí od individuálního pojetí své poradenské role. Každý učitel tuto roli chápe odlišně a zastává ji specifickým způsobem. Na základě toho pak řeší žakovy potíže. Učitel problém většinou vyzoruje na chování žáka, jež se výrazným způsobem změní, nebo se ho dozví od dítěte samotného či kamarádů, rodičů a kolegů. Vzápětí učitel uplatňuje kaskádovitý model řešení. Ten zahrnuje postupné kroky, mezi které patří skládání mozaiky, soukromý rozhovor s žákem, rozprava s rodiči a pomoc odborníka.

Učitel k žakovu zaujímá citlivý přístup vycházející z poskytnutí emoční opory prostřednictvím empatie, pocitu bezpečí, haptiky, uklidnění a povzbuzení žáka. Pokud je to v kompetencích učitele, může žakovu zároveň poradit či doporučit, jak se v situaci zachovat. Po vyslechnutí dítěte učitel kontaktuje rodiče. Způsob spolupráce se odvíjí od závažnosti problému. Učitel od rodičů zjišťuje aktuální rodinnou situaci a objasňuje jim chování žáka ve škole. Velkým omezením jsou hranice kompetencí učitele, díky nimž

nemůže vyřešit problémy konkrétní rodiny či poskytnout dítěti chybějící potřeby. Významným elementem při řešení žákova problému se jeví školní psycholog, který pomocí adekvátních metod dokáže proniknout do podstaty problému a odhalit jeho příčiny. Učitelé předává zjištěné informace o potížích a navrhuje mu, jakým způsobem s žákem pracovat a jak k němu přistupovat. Rovněž mu asistuje při zvolení správného postupu řešení problému a poskytuje mu psychickou oporu, jež mu dává najevo, že na problém není sám.

Výzkum by bylo podnětné rozšířit zkoumáním problematiky spolupráce učitele s vychovatelkou ve školní družině při řešení osobního problému žáka. Ve školní družině panuje volnější atmosféra a je zde větší prostor pro sdílení obtíží z vlastního života. Pokud mají děti k vychovatelce důvěru, můžou se jí otevřít více než vlastnímu učiteli. Zajímavé by bylo prozkoumat toto téma i ze žakovské perspektivy a zaměřit se na to, s jakými osobními problémy se učitelé svěřují a zda jim pomáhá s jejich řešením.

Zjištěné poznatky mohou být pro čtenáře přínosem v situacích, ve kterých se setká s žákem potýkajícím se s osobním problémem a není si jistý tím, jak k němu přistupovat.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Bartoňová, M., Pipeková, J., Viktorin, J., & Vítková, M. (2019). Extension of the School Counseling Center with the Position of School Special Educator and School Psychologist. *Online Journal Of Primary And Preschool Education*, 3(1), 1–8. <https://doi.org/10.21062/ujep/326.2019/a/2533-7106/OJPPE/2019/3/1>
2. Braun, R., Marková, D., & Nováčková, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál.
3. Brooks, R. (2020). *The trauma and attachment-aware classroom: a practical guide to supporting children who have encountered trauma and adverse childhood experiences*. London: Jessica Kingsley publishers.
4. Cimrmannová, T. (2009). Pedagog jako odborník prvního kontaktu v situaci krize žáka. *Studia Paedagogica*, 14(2), 42–49.
5. Dyregrov, A., Dyregrov, K., & Idsoe, T. (2013). Teachers' perceptions of their role facing children in grief. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(2), 125–134. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.754165>
6. Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál.
7. Gabašová, J. (2020). *Otevřená komunikace a řešení konfliktů ve třídě*. Praha: Raabe.
8. Gajdošová, E. (2015). *Školská psychológia a školský psychológ pre 21. storočie*. Žilina: Eurokódex.
9. Georgiana, D. (2015). Teacher's Role as a Counsellor. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 180(2015), 1080–1085. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.211>
10. Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.
11. Gordon, T. (2015). *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Praha: Malvern.
12. Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
13. Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.

14. Herynková, M. (2020). Spokojenost školních psychologů a pohled na klady a zápory jejich práce. *E-psychologie*, 14(3), 17–30. <https://doi.org/10.29364/epsy.376>
15. Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada.
16. Jedlička, R. (2011). Pedagogická diagnostika, preventivně výchovná činnost a poskytování poradenských služeb ve škole: Vybrané otázky z oblasti speciálněpedagogické práce. In A. Vališová & H. Kasíková (Eds.), *Pedagogika pro učitele* (s. 387–396). Praha: Grada.
17. Jedlička, R. (2015). *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada.
18. Jedlička, R. (2017). *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada.
19. Kebza, V. (2005). *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia.
20. Knotová, D. (2014). *Školní poradenství*. Praha: Grada.
21. Kostrub, D. (2003). Pedagóg – klúčový faktor v procese učenia sa a rozvoja dieťaťa/žiaka v škole. *Pedagogické rozhľady*, 12(2), 1–4.
22. Krátká, J., & Střelec, S. (2012). Témata, která žáci nejčastěji řeší se svým třídním učitelem. In V. Ježková (Ed.), *Kvalita ve vzdělávání: Sborník příspěvků z 20. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 510–517). Praha: Univerzita Karlova.
23. Kratochvílová, J., Horká, H., & Škarková, L. (2015). *Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy*. Brno: Masarykova univerzita.
24. Krpoun, Z. (2012). Sociální opora: shrnutí výzkumné činnosti v české a slovenské oblasti a inspirace do budoucnosti – nadané děti. *E-psychologie*, 6(1), 42–50.
25. Křivohlavý, J. (2009). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
26. Kyriacou, C. (2005). *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál.
27. Lazarová, B. (2003). Krizově-intervenční kompetence učitelů. *Pedagogická orientace*, 13(4), 41–43.
28. Lazarová, B. (2008). *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido.

29. Lazarová, B., Hloušková, L., Pol, M., & Trnková, K. (2017). Proměny práce školních psychologů v proinkluzivně naladěných školách. *Pedagogická orientace*, 27(2), 287–307. <https://doi.org/10.5817/PedOr2017-2-287>
30. Leskovjanská, C. (2004). Spolupráca pedagogov a psychologov pri eliminovaní učebných a výchovných ťažkostí žiakov. *Pedagogika*, 40(2), 158–169.
31. Mareš, J. (2002). Diagnostika sociální opory u dětí a dospívajících. *Pedagogika*, 52(3), 267–289.
32. Mareš, J. (2003). Učitel jako zdroj sociální opory pro žáky a studenty. *Studia Paedagogica*, 51(8), 41–52.
33. Markkanen, P., Välimäki, M., Anttila, M., & Kuuskorpi, M. (2020). A reflective cycle: Understanding challenging situations in a school setting. *Educational Research*, 62(1), 46–62. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1711790>
34. Matějček, Z. (2011). *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál.
35. Matějček, Z., & Dytrych, Z. (2002). *Krizové situace v rodině očima dítěte: dětská závist - žárlivost, nevěra a rozvod - nový partner v rodině, nevlastní sourozenci - vzpomínky z dětství*. Praha: Grada.
36. Mertin, V. (2010). Pomoc učitele při řešení běžných problémů dětí a prevence těchto problémů. In J. Bučilová Kadlecová, L. Krejčová, & V. Mertin (Eds.), *Pedagogická intervence u žáků ZŠ: výklad je zpracován k právnímu stavu ke dni 31. 10. 2010* (s. 131–136). Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
37. Mertin, V., & Krejčová, L. (2020). *Výchovné poradenství*. Praha: Wolters Kluwer.
38. Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
39. Mišovič, J. (2019). *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon.
40. Moen, M. (2021). Teachers' perspectives on the factors contributing to childhood adversity. *Pastoral Care In Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1855671>
41. Nakonečný, M. (2020). *Sociální psychologie*. Praha: Triton.

42. Nováčková, J., & Nevolová, D. (2020). *Respektovat a být respektován: cesta k sebeúctě a zodpovědnosti*. Praha: PeopleComm.
43. Paramita, P., Sharma, U., & Anderson, A. (2020). Indonesian teachers' causal attributions of problem behaviour and classroom behaviour management strategies. *Cambridge Journal of Education*, 50(2), 261–279. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1670137>
44. Paulík, K. (2017). *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada.
45. Petrek, N., & Pavlas Martanová, V. (2020). Problémový žák a problémové chování z pohledu školních metodiček prevence. *Psychologie a její kontexty*, 11(1), 55–68. <https://doi.org/10.15452/PsyX.2020.11.0004>
46. Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Praha: Triton.
47. Procházka, R. (2014). *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Praha: Grada.
48. Říčan, P., & Krejčířová, D. (2006). *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada.
49. Scheerová, L. (2010). Vrstevnické vztahy. In L. Bukovská (Ed.), *Děti a jejich problémy III: sborník studií*. Praha: Sdružení Linka bezpečí.
50. Sikora, R. M. (2019). Teachers' social support, somatic complaints and academic motivation in children and early adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 60(2), 87–96. <https://doi.org/10.1111/sjop.12509>
51. Spilková, V. (2002). Současné proměny vzdělávání učitelů v zemích Evropské unie. *Pedagogická orientace*, 12(2), 44–54.
52. Straková, J., Spilková, V., Simonová, J., Friedleandaerová, H., & Hanzák, T. (2013). Názory učitelů základních škol na potřebu změn ve školním vzdělávání. *Orbis Scholae*, 7(1), 79–100. <https://doi.org/10.14712/23363177.2015.27>
53. Svoboda, J., & Němcová, L. (2015). *Krizové situace výchovy a výuky*. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton.
54. Šedřová, K. (2009). Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. *Studia Paedagogica*, 14(1), 28–51.
55. Štech, S., & Zapletalová, J. (2013). *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál.

56. Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
57. Švec, V. (1998). *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita.
58. Tatar, M. (1998). Teachers as significant others: gender differences in secondary school pupils' perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 68(2), 217–227. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01285.x>
59. Ulbertová, Z. (2010). Potíže dětí a dospívajících ve školním prostředí. In L. Bukovská (Ed.), *Děti a jejich problémy III: sborník studií*. Praha: Sdružení Linka bezpečí.
60. Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum.
61. Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
62. Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada.
63. Vítečková, M. (2011). Spolupráce rodiny a školy v oblasti výchovy a vzdělávání: Definice poradenství ve školním prostředí. In A. Vališová & H. Kasíková (Eds.), *Pedagogika pro učitele* (s. 334–337). Praha: Grada.
64. Zacharo, K., & Marios, K. (2019). The Counseling Role of the Teacher in Greek Secondary Schools: Investigating Students' Attitudes Toward It. *Education Quarterly Reviews*, 2(3), 629–642. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.02.03.94>
65. Zapletalová, J. (2001). Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese. *Pedagogika*, 54(5), 36–46.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod.	A podobně
Covid-19	Infekce způsobená koronavirem SARS-CoV-2
ČR	Česká republika
Např.	Například
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
SPC	Speciálně pedagogické centrum
s.	Strana
ŠP	Školní psycholožka
ŠPP	Školní poradenské pracoviště
U	Učitel
ZŠ	Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Schéma interview s učiteli.....	43
Obrázek 2 Schéma interview se školními psycholožkami.....	44

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Charakteristika učitelů z výzkumného souboru.....	42
Tabulka 2 Charakteristika školních psycholožek z výzkumného souboru	42

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka transkriptu interview s učitelkou

Příloha P II: Ukázka transkriptu interview se školní psycholožkou

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA TRANSKRIPTU INTERVIEW S UČITELKOU

Já: Tak nejdříve se Vám tedy představím. Jmenuji se Monika Hašpíková, studuji momentálně na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, obor Učitelství pro první stupeň základní školy. Pracuji na diplomové práci s názvem „Identifikace přístupu učitele prvního stupně základní školy k žákovským problémům“ a specializuji se právě na osobní problémy žáků. Nejdříve bych Vás chtěla poprosit, zda byste mi o sobě řekla nějaké základní informace jako o učitelce?

U15: Tak já mám teda vystudované Učitelství pro 1. stupeň a Speciální pedagogiku. V praxi jsem momentálně 2. rokem, takže začínající učitel (pousmání) a učila jsem teda minulý rok 4. třídu, letos mám 5. třídu. Mám třídu takovou menší, spíš 20 dětí, více chlapců a ta třída je taková poměrně klidná, ale už se objevují pubertální tendence (smích).

Já: Chápu (smích). Jelikož působíte v praxi 2 roky, tak určitě jste někdy vstoupila do role poradce směrem k žákům, zkuste mi o tom říct něco více.

U15: Poradce jako v oblasti nějakých rodinných problémů?

Já: Těch různých osobních problémů dětí.

U15: Uhm, já většinou na takové situace přijdu jako náhodou, že se třeba o něčem bavíme a oni se tak nějak jako zmíní, jako: „*Paní učitelko, mě bolí hlava.*“ Říkám: „*Tak se napi.*“ „*Nemám pít.*“ „*Tak se napi, napij se jako vody z kohoutku.*“ „*A svačinu máš?*“ „*Ne, já jsem si ju nenachystala.*“ A teď vlastně zjistím, že ona jako si nechystá jídla, protože jí máma řekne, ať si je nachystá sama a tak nějak. Takže to tak vždycky vyplyne ze situace, nejsem úplně, že bych sama chodila a sondovala, ale spíš tak jako pozoruju a snažím se to jako nehodnotit tu situaci hned, ale spíš o tom jako něco zjistit a udělat si takový nějaký jako obrázek a pak to třeba pozorovat, a případně konzultovat, když vidím, že ten problém jako má nějaký vážnější charakter.

Já: Jak to například vypořádujete na tom chování žáka?

U15: Asi je to problém od problému a každý žák k tomu přistupuje nějak jako jinak nebo ty jeho problémy se jinak zrcadlí v tom chování. Někdo je třeba více zamlklý, tišší a vidíte, že je takový, že ho něco trápí, že to na něm jde vidět, ale někdo zase ze své jakoby podstaty je takový, že jako víc třeba kope kolem sebe, dělá většího machra, to jsou

zejména jako ti kluci a ti tak jsou takoví jakoby drsnější, ale taky pak člověk vlastně zjistí, že ho něco trápí nebo ne vždycky to tak je, ale může to tak být.

Já: A co uděláte jako první, když se dozvíte, že ten žák se trápí s nějakým problémem?

U15: Snažím se jakoby o tom zjistit, co se děje, proč se to třeba děje a vůbec jako, jak se on v té situaci cítí, že někdy může být dítě ve střídavé péči a může s tím být naprosto nebo relativně v pohodě, ale někdy vidíte, že sice žije s oběma rodiči, ale necítí se jako dobře. No, tak já tak spíš jako fakt se jich ptám jako, jak se cítí, jestli můžu nějak pomoci. Máme tady kdyžtak jako školní psycholožku nebo metodika prevence, výchovného poradce, takže tady s těmi lidmi jakoby můžu se za nimi jít poradit a ti jsou jako ochotní mně tady v tom nějak pomoci.

Já: Ten rozhovor s tím žákem probíhá v nějaké místnosti, v nějakém prostředí?

U15: To asi ne, když je to nějaké vážnější téma, tak si ho беру třeba jako stranou, ale snažím se tak nějak jako opatrně, třeba: „*Pojď tady za mnou, pojď mi tady s něčím pomoci.*“ A vlastně si ho odtáhnu jako bokem, aby třeba ta třída si nevšimla, že se s ním nějakou delší dobu bavím, protože děti mají oči na stopkách a (smích) velice to registrujou. Takže někdy si je беру třeba tak jakože, že jdeme něco spolu odnést a já si s ním při tom nějak povídám a no, většinou takto.

Já: Jak postupujete dále s tím žákem při tom řešení?

U15: No potom to konzultuju, právě buď s tou psycholožkou anebo s metodikem prevence.

Já: Jaký význam přisuzujete školnímu psychologovi na škole?

U15: Myslím si, že je to funkce, která je určitě moc důležitá a možná je málo využívaná nebo nevím teda, jak je to na okolních školách, ale taky chápu, že paní psycholožka toho má až nad hlavu a že se vždycky snaží během toho půl roku jako do každé té třídy nakouknout, ale že těch dětí je opravdu hodně. Jo, my jsme zrovna tento týden měli takový program na podporu vztahů ve třídě, protože tady máme novou žákyni, takže to jsme měli takový společný stmelovací. Ona totiž ví, jak se jakoby, na co se zeptat, na co se zaměřit a tu aktivitu, kterou ona jakoby dá, tak prostě ví, kam s ňou jako směřuje, takže jo. A myslím si, že ty děti k ní mají jako jinou důvěru a jiný vztah než jako ke mně, že myslím si, že taky co tady tak v rámci naší třídy jsme k sobě jako hodně otevření, troufám si říct, že se mě jako děcka nebojí a že když mají nějaký problém, tak za mnou dojdou, ale přece jen ten psycholog je v jiné pozici a všimla jsem si, že za ním jako děti

chodí, že se tam občas sem tam jako někdo mihne a ať už si tam jdou třeba jenom jako popovídat, že je třeba něco trápí nebo že jsou z něčeho smutní nebo že mají nějakou obavu. Tak všímám si, že jim to jako pomáhá, že třeba se domluvili na nějaké jako technice toho, jak to tady zvládnout, když se tady v té třídě třeba úplně necítím a trochu se bojím a nejsem si takový jako sebejistý, tak oni se domluvili na nějakém panáčkově, kterého on si jako držel v ruce a řekl si, mám tady s sebou kámoše, nejsem tu sám a taková fat ta psychická podpora tam je a plus teda určitě i řešení vážnějších třeba rodinných problémů.

Já: Zmínila jste, že se obracíte i na školní psycholožku, tak by mě zajímalo, jakým způsobem komunikujete při tom řešení žákova problému?

U15: Buď osobně anebo telefonicky nebo e-mailem.

Já: A jak ta spolupráce probíhá?

U15: Hmm, jak to myslíte? Mohla byste teď trošičku specifikovat tu otázku?

Já: Když se třeba na ni obrátíte s nějakým konkrétním osobním problémem toho žáka, tak jak probíhá ta spolupráce mezi Vámi při řešení toho problému, jakým způsobem to společně řešíte?

U15: Jo, já jí tak nějak popíšu ten problém, co třeba jsem si jako všimla nebo jak to na mě působí ta situace a ona pak si většinou toho žáka vezme tak nějak stranou a popovídá si s ním a pak se zjišťuje a asi záleží hodně konkrétně na dané situaci. Někdy je to prostě, že se ten žák necítí komfortně v té třídě, protože je takový slabší a je outsider, tak potom ona navrhne nějaké prostě, jak bysme to mohli v té třídě udělat trochu jinak, v čem děcka podpořit, jaké témata otevřít, o kterých bychom se mohli bavit a pokud to jsou ty rodinné problémy, tak tam už se to řeší jako s dalšími orgány typu OSPOD a takhle, ale to už vlastně pak, to jsou věci, které nemá v pravomoci škola, takže my jsme v podstatě jenom jakoby taková spojka nebo takový ten článek, který doporučí tomu OSPODU, že jako se nám tam něco nezdá, že by se tam mělo trochu to víc třeba pohlídat.

Já: A jaké rady Vám například doporučuje paní psycholožka?

U15: (Smích) My asi hodně řešíme tak nebo co já jsem s ní zatím řešila, tak byly hodně tady ty vztahové věci, takže my se bavíme hodně o typech různých programů a her na takové ty, ehmm jo prostě aktivity, které jakoby tak nějak uvolňují tu atmosféru a prohlubují to poznání dětí, takže si třeba dáváme takové nějaké typy, co bych s dětmi mohla dělat.

Já: Takže se pak dohodnete na nějakém řešení, které pak uplatňujete společně?

U15: Ano ano, jo, tak to většinou je a pak já jí třeba řeknu, jak ta aktivita probíhala nebo prostě, co se mi tam zdálo, nezdálo, jak jsem děcka vnímala já. Většinou to teda děláme tak, že ona u toho jako je u těch aktivit nebo když to jde a pak si o tom jako povíme, čeho jsem si všimla já, čeho si všimla ona, a tak no.

Já: Co od školního psychologa očekáváte?

U15: Hmm, radu určitě, takovou nějakou jako podporu, asi jak pro mě jako učitele, tak určitě i jako nebo hlavně pro děti samozřejmě, ale i pro ty kolegy a taky nějakou jako zpětnou vazbu, ať pozitivní nebo negativní prostě nějakou zpětnou vazbu, že bych třeba něco mohla dělat jinak nebo tak, takže takové vedení.

Já: Kdybyste měla říct, jaké jsou výhody a nevýhody školního psychologa na škole?

U15: Myslím si, že výhodou je určitě to, že je to člověk, který je tady, je jako interní, ale přitom není z těch řad učitelů, takže může mít na věci jiný pohled, často nadhled. Může to vidět prostě z jiného jakoby hledáčku, takže v tomto to může být určitě přínosné, plus ta jeho funkce jako taková a negativa asi mě nenapadají žádná, nevidím v tom jako negativum, určitě už je to potom jako, pokud ten psycholog svou práci jako třeba nevykonává dobře, což určitě tady jako není, ale tak tam už je potom problém, ale to už je jako osobní, to už není jako funkce psychologa školního jako takového.

Já: A řešíte ten žákův problém i nějakým způsobem s rodiči?

U15: Ano

Já: Jakým způsobem probíhá ta komunikace?

U15: Hmm, ta komunikace probíhá buď telefonicky, nebo si rodiče jako pozveme do školy, ale já jsem asi takhle, teď jsem tady měla na sezení, no za své učitelské působení jsem měla jakoby 3 osobní konzultace, ale ono je to určitě i tou jako covidovou dobou, že prostě to většinou pak řešíme telefonicky. A já tak třeba jako zavolám a prostě řeknu: „*Podívejte se, tady tohle se mi nezdá nebo všimla jste si něčeho,*“ a tak. Takže já tak spíš se jenom zeptám, jak to třeba v té rodině mají a jak to jako funguje a když prostě vyhodnotím, že to asi není nic k dalšímu řešení, tak to jako pak nechávám jako být, pozoruju to pak třeba dál, když se mi třeba nevím, například to dítě zdá jako takové jakési smutné, unavené, tak se zeptám jako těch rodičů, jestli se doma třeba něco neděje nebo jaký se jim zdá doma a oni mi prostě řeknou: „*Jo, on je teď hodně unavený, večer kouká na televizi*

a pak nemůže spát.“ A tak já si to dám dohromady a řeknu si jo, tak asi žádná tragédie, ale...

Já: Zajímalo by mě, jak probíhá ten rozhovor s rodiči na tom osobním setkání?

U15: (Smích) Jak probíhá, určitě je u toho ještě nějaká třetí osoba, to si myslím, že je důležité. (Pauza) To asi záleží konkrétně (smích) jakože podle toho, co se řeší no.

Já: Nějaký ten osobní problém žáka.

U15: Jo většinou, většinou to v praxi vypadá tak, že ze začátku to může být trochu ostřejší, že třeba ti rodiče jsou trochu naštvaní z nějakého důvodu a potom dojde jako k nějakému vysvětlení a pochopení často, takže pak se na něčem domluvíme a musí se to sepsat všechno, podepsat a jo. Třeba, co jsme tak řešili, tak jsme řešili nějaké jako časté zapomínání a takové kázeňské nedostatky nebo prohřešky, tak maminka přišla s tím, že tomu jako nerozumí a co se to děje a proč tohle a když on jí doma řekne, že nic, žádný úkol nemá a potom dostane poznámku za to, že tady 10x nemá úkol, tak se hrozně jako divila a pak vlastně dojde k tomu vysvětlení. Zvali jsme si k tomu i toho žáka, aby on u toho byl, aby slyšel, co říká máma, aby slyšel, co říkáme my, aby jí pak netvrdil něco jiného a pokud si myslí něco jiného, tak aby se k tomu vyjádřil. Takže pokud to jako jde, tak myslím si, že je i dobré, že je u toho i ten žák samotný, ale taky, tohle je otázka prostě nenošení pomůcek a výkřiků v hodinách a takových věcí, ale určitě pokud by se to týkalo nějakého rozvratu rodiny nebo domácího násilí, tak tady bych určitě byla opatrná a rozhodně bych si vzala na pomoc jako třeba toho školního psychologa nebo metodika nebo kohokoliv dalšího.

Já: A jaká opatření například poté volíte po konzultaci s rodiči?

U15: Většinou se jako dohodneme na následujícím řešení toho problému, takže snažíme se o nějakou nápravu nebo změnu k lepšímu.

Já: Jaké tak nejčastější osobní problémy s žáky řešíte?

U15: Nejčastěji asi to, že se něco v té rodině děje, vztahové problémy, které vlastně oni si potom nesou v tom denním fungování. Takže ať to, že se rodiče odstěhovali nebo že si hledají partnera nebo sestěhovali nebo se přestěhovali někam jo, tady ty přesuny myslím si a ty vztahové změny jsou pro děti jako hodně náročné a jo, nenesou to úplně lehce vždycky, kord když to třeba neprobíhá úplně hladce.

Já: Vy jste říkala, že poznáte na dětech, že se něco děje, na jejich chování, a dozvídáte se to třeba i jiným způsobem?

U15: Asi tak nějak, že si třeba všimnu, nevím, jeden týden mu podepisuje úkoly jeden podpis, druhý týden, druhý podpis a takhle se vždycky jako střídá, tak si řeknu, aha, tak to je jako zajímavé anebo jo, někdy ty děti jako fungují jinak, když jsou u jednoho rodiče, potom u druhého, takže se to jejich chování taky trošičku třeba mění, jeden do víc hlídá, druhý trošku třeba míň, ale asi nějaké další pozorování nemám. Možná ještě nějaká jako zmínka spolužáků, třeba pokud někdo a většinou jo, pak při nějakém třeba rozhovoru, že se někdo jako zmíní: „*Jo, ségra už s náma nebydlí.*“ „*Aha.*“ Takže tak no.

Já: Jak často se ocitáte v roli poradce pro děti?

U15: No (pauza). Troufám si říct, že asi jako denně, ne že by to bylo denně jako velké nějaké problémy, ale mám takový pocit, že ten učitel jako je více vychovatelem než učitelem nebo ta role toho řešení nějakých jako problémů v chování nebo situací a různě, jak bych se třeba měla zachovat nebo, co se nám teď nelíbilo, co se nám povedlo, co se nepovedlo. Teď spolužák se tady našel, odejde ze třídy, tak jako řešíme, děcka: „*Co se stalo? Co se mu asi nelíbilo? Co jste třeba udělali, že se mu to asi nelíbilo? Můžeme pro to něco udělat?*“ A furt jakoby každý den řeším tady otázky tohoto typu a problémy tohoto typu a situace. Takže denně v takových těch jako každodenních jako maličkostech a drobnostech, protože prostě je to živá skupina 20 lidí a každý má ten den nějakou náladu a (smích) nějak se jako vzbudil a s tím se musí jako denně pracovat. Takže (smích) to není nějaká neživá hmota, která tady jenom sedí, ale fakt to pracuje ty děti no.

Já: Co podle Vás zahrnuje poradenská role učitele?

U15: Myslím si, že velkou míru naslouchání a pozornosti a takového toho jako pozorného vnímání a být opatrný pak s nějakým úsudkem, na to si myslím, že si musí člověk dávat jako pozor velký, protože přece jenom jsem jakoby v roli autority a to moje rozhodnutí nebo nějaké jednání může to dítě hodně ovlivnit. Takže jakoby už to, co ze sebe vypustím, si musím 2x rozmyslet, takže...

Já: A jakým způsobem se snažíte zastávat tu poradenskou roli učitele?

U15: Já mám takový pocit, že to jako jde ruku v ruce s tím povoláním, že to jak nedělám nějak jako vědomě, že bych si řekla, tak teď si dám poradenskou půlhodinku, ale prostě, že to tak plyne a je to součástí toho.

Já: Jaké spatřujete přínosy nebo naopak limity této poradenské role?

U15: Tak limity vidím určitě časové (smích) a pak i jako, jakože má mentální kapacita, jakože někdy už člověk prostě nemůže a už tak nějak ví, že by třeba, jo asi bych to měla víc řešit, ale já už prostě nemůžu. Jakože fakt už tady, jak dochází ty fyzické síly a mentální a pak i ten čas, to mně jako přijde jako největší limit. A promiňte, jak byl ten začátek? Ty přínosy?

Já: Přínosy poradenské role, jaké jsou přínosy poradenské role.

U15: Myslím si, že já sama se tím hodně učím, jakože pro mě osobně, do mého jako vnímání a řešení mých osobních problémů je to taky velkým přínosem. Jako nějaké ponaučení nebo zjištění, vhled, nadhled a vnímání různých situací, třeba nemusí být všechno tak černobílé, jak to na začátku vypadá a to, že se ten žák nějakým způsobem jeví, tak aha, ono to má ale dalších jako 10 důvodů tak, to že já tady na něho jako, ráno ho tady sprdnu za to, že něco nemá nebo mu to prostě vytknu, tak pak vlastně zjistím jako, co on má doma a řeknu si, no vlastně jsem ráda, že došel vůbec a že jako je schopný nějak fungovat a ještě ho tady pucovat za to, že nemá úkol do matiky, že to jsou jako malé věci, že o to vlastně jako úplně nejde (pousmání), o to vzdělání, takže tak nebo o vzdělání jde, nejde o to mít jedničku v žákovské. Tak.

Já: A kdybyste měla tak shrnout, co všechno vykonáváte v roli poradce?

U15: Hmmm, já už se omlouvám, já už mám čtvrtek před Vánocema, už mi to dlouho trvá (pousmání). V roli poradce...

Já: Nebo třeba jaké činnosti vykonáváte?

U15: Asi nejčastěji takovou podporu tomu dítěti, oporu, že má někoho, ke komu se může jako obrátit, když by něco. Hodně jako učím děcka, ať když je nějaký problém, jakýkoliv, když se tady perou o přestávce a něco se někomu stane, tak ať se jako nebojí, ale ať vždycky za tím člověkem jako jdou, že se něco stalo, že a taky že o všem se dá jako mluvit prostě a pokud se mi něco nelíbí, tak to jako musím říct. No, takže takovou jako hodně oporu a takovou asi, asi to vedení, myslím si, že učitel má jako velký vliv na ty děti jako výchovný, hodně velký (smích), až je to děsivé.

Já: Máte ještě nějaké další vzdělání ve vztahu k tomu poradenství?

U15: Ne, to nemám. My jsme v rámci té Speciální pedagogiky měli nějaké jakoby poradenské předměty, ale nic dalšího nemám dodělané.

Já: Nějakou další pozici na škole vykonáváte?

U15: Mám nějaký jako kroužek speciálně-pedagogický... To není úplně poradenské.

Já: A můžu se zeptat, jaký je Váš věk?

U15: 27

Já: Tak já Vám tedy děkuji za přínosné informace, za rozhovor a za Váš čas.

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA TRANSKRIPTU INTERVIEW SE ŠKOLNÍ PSYCHOLOŽKOU

Já: Já se Vám tedy představím. Jmenuji se Monika Hašpicová, studuji momentálně na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, obor Učitelství pro první stupeň základní školy. Momentálně se věnuji své diplomové práci s názvem „Identifikace přístupu učitele prvního stupně základní školy k žakovským problémům“ a v rámci toho se zaměřuji právě na osobní problémy žáků. Řekněte mi, prosím, nějaké základní informace o sobě jako o školní psycholožce v souvislosti s Vaší profesní dráhou.

ŠP5: Tak, já se jmenuji ..., jsem psycholožka a jako školní psycholožka pracuji tady 8. rokem. Tehdy ta pozice tady byla nově zřízená v té škole, vlastně nastoupila jsem v rámci nějakého projektu s tím ročním působením, ale paní ředitelka naše ona chtěla, aby to... ta pozice už dlouho nebyla, ona o to usilovala, aby v té škole to bylo, takže pak vyvinula všechny páky a podařilo se to normálně získat vlastně jako stabilní už pracovní místo. Takže tady pracuju, dlouho jsem tu byla na poloviční úvazek, teď jsem tu na tříčtvrtinový, protože ten poloviční se ukazuje fakt jako nedostačující. Normálně si myslím, teda kdybych to tak měla ze zkušenosti zhodnotit, že ten plný úvazek jako jedna celá nula je prostě úplně plně využitelný, že opravdu bych se tady nenudila, že té práce tak je a ty částečné úvazky asi, pánbůh zaplat' za ně, ale prostě díky těm problémům, které teď jsou, že si myslím, že to nedostačuje. Ale tři čtvrtě úvazek je si myslím dobrý. Bývám tu vlastně čtyři dny v týdnu kromě pátku s tím, že volíme to všelijak, dřív to bylo stabilní, teď už to po nějakém čase obměňujeme, jestli jsem tu dopoledne pro ty děti anebo odpoledne, pro rodiče i nebo pro ty děti, co třeba nechtějí, aby se vědělo, že ke mně chodí už ti starší. Mladší chodí dobrovolně, ale ti starší většinou už pak ne (smích). Nebo trošku se ostýchají, takže tak. Takže většinu jsem tu, jsme zjistili, že nejlépe je ten čas i dopolední, abych mohla do těch tříd, když třeba jsou ty problémy, ale to odpoledne je zas taky důležité, pro rodiče rozhodně.

Já: Já se zajímám o spolupráci mezi učitelem prvního stupně základní školy a školním psychologem. Zkuste mi prosím říct, jakým způsobem probíhá spolupráce mezi Vámi a učitelem prvního stupně základní školy při řešení osobního problému žáka?

ŠP5: Tak já vlastně jsem jako školní psycholog působila jediné na této škole, takže mám z této školy, jinak ta praxe moje je odlišná trošku. Takže mám zkušenosti jenom z této školy a tady si to musím za sebe jako docela pochválit, protože celkově ten duch té školy

bych řekla, že je takový přátelský vůči těm žákům a i často prostě zohledňuje ty jejich různé osobní situace. To si myslím, že na to tu je ten trend, aby se na to bral určitý ohled, který jaksi je v mezích prostě únosnosti s tím, že jsme škola, my máme tři sta žáků a to je tak bych řekla hraniční stav, kdy ještě můžete mít takový osobnější přístup z pozice toho pedagoga. A přitom jako říkám, ten osobní přístup tam ještě nějaký může být, když už pak jsou to ty školy početnější a třídy, tak si myslím, že už to je nereálné, aby to ten učitel tak jako mohl nějak všechno brát na hlavu. No, ale vy jste se ptala, jak to ten učitel i třeba zohledňuje, jak spolu spolupracujem, tak v podstatě... já tu i sedím na prvním stupni v tom patru prvostupňovém, takže jsme v takovém intenzivním kontaktu i takhle prostě o přestávkách a tak. Takže učitelé v podstatě, když mají problém, když vidí problém u nějakého žáka, tak nemají problém zase mě oslovit. Takže máme tady poměrně intenzivní vztahy, takže oni hned řeknou, že něco se děje a jdeme se na to společně podívat, kontaktujeme buď rodiče anebo i když je to nějaká akutní třeba záležitost, tak toho žáka si třeba z té třídy vezmu nebo nějak si prostě popovídáme i o přestávce nebo v hodině, to už je jedno. Ale prostě ti učitelé celkem... říkám, jsme v intenzivním kontaktu, takže intenzivně se taky informujeme. Když je nějaký problém, tak oni hned přijdou a berou si mě jakoby k ruce, tak bych řekla, že mají snahu to nějak řešit.

Já: A co uděláte jako první, když ten učitel za Vámi přijde, že nějaký žák se trápí s osobním problémem?

ŠP5: Tak co udělám jako první, tak nějak se snažím ještě získat maximum těch informací od toho učitele, to určitě, to se snažím jako maximálně si to nějak zmapovat tu situaci. A teď je to různorodé, někdy udělám to, že se domluví s učitelem a jdu třeba do té hodiny se podívat nejdřív jako, abych třeba to dítě... záleží taky, kdo to je a tak dále, takže abych ho nějak nevystrašila. Takže někdy jdu jako na takový náslech, sleduju ty děti, jak pracují v té hodině s tím, že jsem zaměřená ale hlavně na to dítě s problémem. Jindy zase...taky podle těch problémů, jaké jsou, takže jindy zas třeba o přestávce tam zavítám do té třídy a nějak se snažím o ten kontakt. A když je to něco většího, tak klidně hned to dítě jako si vezmu sem k sobě a snažím se ho nějak ten kontakt navázat a nějaké informace získat a nějak se mu snažím pomoci s tím, že pochopitelně, když jde o něco většího, tak musíme určitě vždycky kontaktovat rodiče, zákonné zástupce, takže to jde ruku v ruce s tím potom, že emailem třeba, telefonicky nebo přes paní učitelky, to tady prostě už potom s těmi rodiči.

Já: A jakým způsobem probíhá ta komunikace mezi Vámi a učitelem při řešení toho osobního problému?

ŠP5: No, tak řekla bych, že je to všechno na takové osobní nějaké bázi, osobní jednání, celkem intenzivně, ale všechno jo to... tady bych neviděla u nás ve škole v tom nějaký problém. Naopak si myslím, že ti prvostupňoví učitelé rádi nebo rádi (smích), ať si moc nefandím, ale prostě využívají tady mě, už mě znají za ty roky, že ta důvěra je tam navázána, takže hned prostě přijdou a neostýchají se, nemají s tím problém, myslím si. Fakt intenzivně se o to jako takhle spolupracuje, chodím za nimi, oni za mnou. Já taky třeba o přestávce, pořád se přeptávám, ve třídě se taky zeptám. Jsme fakt v intenzivním kontaktu v podstatě ty čtyři dny v týdnu, kdy já tu jsem, tak se s nimi všema vidím a vždycky něco si povíme (smích) k té situaci ve třídě.

Já: A kdybyste měla říct, jak tak často vyhledávají ti učitelé Vaši pomoc?

ŠP5: Ti prvostupňoví? To je těžko říct, já bych řekla, že (smích) poslední dobou je to pořád. Jako je to fakt, jako vím, že z těch vlastně... my tu máme z prvního stupně šest tříd, vlastně pět ročníků první stupeň a z toho jednu třídu máme dvojmo, ty druháčky. U prváků, když to tak budu si brát postupně, tam si ta učitelka si to řeší hodně sama, ale jinak v podstatě druhá, třetí, čtvrtá, pátá tam jsme v intenzivním kontaktu. Já si to netroufám říct, jak často, ale po dobu, kdy už je teď jako zase škola v provozu (smích) po té distančce velké, tak bych řekla, že jako každý týden je někde, něco, kdybych to tak měla říct, to určitě. Někdy každý den (pousmání se), ale tak jako každý týden něco z toho prvního stupně určitě se řeší, mě osloví třeba nebo jako... prostě buď jdu do třídy, nebo ty děti si beru sem.

Já: A s jakými osobními problémy dětí se na Vás učitelé nejčastěji obrací na tom prvním stupni?

ŠP5: Rozumím. No, oni se nejčastěji obrací učitelé s tím, že to dítě má nějaké prostě nepatřičné projevy chování v té třídě. Tak jako oni nepřijdou rovnou učitelé, je tam osobní problém, ale přijdou s tím, že prostě to dítě je nějakým způsobem nezvladatelné, změnilo se v chování, stalo se třeba agresivním nebo je strašně plačtivé zase. Prostě došlo tam k nějaké změně, která není úplně v pořádku, a vlastně já potom se nějak dopátrávám a v drtivé většině jsou za tím osobní problémy těch dětí a situace v rodinách. Takže řekla bych, že problémové rodinné zázemí stojí za většinou těch problémů osobních těch dětí. A to je pak jako hrozně těžké, protože někdy víte předem, že jim nemáte v podstatě nějak

jako moc pomoci, protože to nezměníte, nějakou jejich těžkou situací rodinnou, ale tak člověk se jim to snaží alespoň tak nějak zpříjemnit, aby aspoň v té škole se cítily jakžtakž, tak bych to řekla. Takže asi hlavně říkám, přes ty problémové chování nebo třeba změna taky ještě, výkyv prospěchu, že třeba z výborného žáka je najednou žák se špatnými známkami nebo nějakými špatnými prostě výstupy, takže to taky jako bývá hned varovný prst, že se něco děje.

Já: A jaké tak ty rodinné problémy často řešíte?

ŠP5: Bývají to většinou rozvrácené prostě rodiny, jo, tak bych to řekla. Rozvrácené rodiny, špatné vztahy samozřejmě těch rodičů, těch ex-partnerů, střídání partnerů, stěhování, prostě někteří se stěhují po republice, ten nějaký ten rodič většinou teda ty matky s těmi dětmi za partnery novými, takže to dítě třeba je chvíli v té škole a zas už najednou letí jinam. Je to složité. Nebo, no většinou tak bych to řekla. Ale pak jsou to i takové sociálně slabé hodně rodiny, kde ty problémy řeší třeba, já nevím, vybitím a tak dále, takže tak to je asi nejčastější.

Já: A řekla byste, že jsou nějaké osobní problémy typické pro konkrétní ročník?

ŠP5: Osobní problémy... to spíš takové ty vztahové v té třídě, ale osobní problémy si netroufám takhle jako specifikovat, mezi jedničkou a pětkou, že by měli jako osobní problémy nějaké jiné, to si nemyslím. To spíš mají typické takové nějaké ty vztahové problémy, jako v tom kolektivu. Ti prvňáčci jsou zatím takoví sólisti zatím, než oni se naučí trochu spolupracovat, to nějakou tu třídu trvá (smích). Pak už zas nastupují ti pubertální různí, dneska už je to ve čtvrté třídě, takže to jsou spíš takové typické nějaké projevy, ale z těch osobních problémů, to nevidím nějaký rozdíl.

Já: A ty vztahové byste viděla nějaké typické pro konkrétní ročník?

ŠP5: No, tak jak jsem to už nějak nakousla, tam taková ta první, druhá třída... no ono to hodně závisí samozřejmě na tom třídním učiteli, to jako hodně. Ale jak tu třídu má zpracovanou, jak je vede a tak dále, ale já myslím, že jim se to tak docela těm kolegům daří, kolegyním, tu máme samé paní třídní učitelky, jenom jednoho pana učitele, ten je na informatiku, nejoblíbenější (smích). Takže toto určitě, ale hodně zaměřuji se... tam se to projevuje prostě, fakt ti prváci přijdou jako sólisti, že jako děti ještě nemají všechny to kolektivní chápání, takže oni chtějí vynikat, chtějí prostě... myslí si, že je budou všichni poslouchat a tak dále, takže učí se teprve otesávat, jak kdyby v těch vzájemných vztazích a hodně ty učitelky právě podporují, tu týmovou práci, spolupráci, ve skupinkách je učím

pracovat, ale to spíš až tak jako v těch dalších třídách. Takže tam si myslím, že jsou ty problémy, že prostě ty děti najednou nechápou, že oni zavelí a nikdo je neposlouchá, jsou to ještě takoví ti sólisti malí. Potom začnou takové ty problémy typu, kdo s kým kamarádí a jak už začnou dělat takové ty aliance různé holčičí a klučičí, to je rozdělené v podstatě ten druhý stupeň celý, ale teď jako ta se napučila na mě, ta je uražená, proč se mnou nemluví a teď nejhorší, když se do toho začnou vměšovat ti rodiči (smích) bych řekla, protože... na jednu stranu je chápu, že chtějí těm dětem jako nějak pomoci, ale oni se to musí naučit ty děti a když ti rodiče do toho vstupují, tak tady jsem řešila řadu fakt hrozných situací, kdy třeba i kluci chtěli nějak si to vyříkat, ale ne že by se nějak bili, ale prostě nějak vůči sobě se vymezovali a vstoupili do toho tatínci a skončilo to málem bitkou těch tatínků, že. Takže někdy, když ti rodiče se pak vloží do některých těch věcí, je to dost kontraproduktivní, dobře se z toho stanou aféry. A ty děti se musí zas naučit nějak se mezi těma lidma orientovat, takže ono je nejlepší, když to tak člověk jenom sleduje, aby se nic vážného nedělo, ale aby se ty děti nějak navedly, ale ti rodiče to pak někdy přeženou. No, ale takže to jsou takové ty vztahové problémy, jak se ty skupinky přelévají no a pak se začnou už ta čtvrtá, pátá už určitě, už takové ty pubertální, že už samozřejmě se jím různí kluci líbí, holky ani ne, ale spíš kluci, jo, jako holkám kluci a teď se začnou už tak fňtit, takže si tak závidí, takové ty standardy, není to nic jako vážného, si myslím. To první stupeň je ještě takový roztomilý v těch problémech (smích) asi tak.

Já: A zajímalo by mě, když vlastně Vás kontaktuje ten učitel, že to dítě se nějak trápí, tak jak často se s tím učitelem třeba scházíte při tom řešení?

ŠP5: Často, často. My se domluvíme už předem třeba, že si budeme hned říkat, podle situace samozřejmě. Někdy se domluvíme jen tak, že se budeme pravidelně, průběžně informovat, takže to v podstatě dennodenně můžem anebo si třeba řeknem, že já si to dítěto vezmu do nějaké pravidelné jakoby péče nebo nějakou dobu, samozřejmě ve spolupráci s rodiči, to už se domluvíme, jestli ty rodiče oslovím hned já nebo ten třídní učitel. Ale to určitě, že nemůžem pracovat s dítětem úplně jako za zády, takže ty souhlasy taky potřebujeme a tak. Takže říkám, je to případ od případu, buď se domluvíme předem, že permanentně si ty informace budeme sdílet nějak anebo se domluvíme, že prostě necháme tomu nějaký čas, já si to dítěto vezmu opakovaně a pak si to třeba za nějakou dobu nějak vyhodnotíme. Ale i vzhledem k tomu, že jsme na tom jednom patře a nejsme zas tak velká škola, tak většinou si to vyměňujeme ty informace často (smích).

Já: A dokázala byste říct, jaké rady tak pravidelně učitelům poskytujete?

ŠP5: Jaké rady? Teď vůbec nevím, jak to jako myslíte třeba.

Já: Jakoby v tom smyslu třeba přístupu k tomu dítěti nebo vlastně v rámci toho řešení.

ŠP5: Tak oni... úplně si jako netroufám až tak nějak jakože rady, spíš si to takhle spolu nějak fakt sdělíme s tím, že ti učitelé jsou dneska hodně, řekla bych obrychtovaní v tom, že jsou schopni toho individuálního přístupu. Na tom prvním stupni určitě, jo že jsou schopni fakt toho individuálního přístupu, navíc máme tady asistenty, kolik jich tu máme, jeden, dva, tři, čtyři asistenty vlastně v těch šesti třídách, v podstatě akorát ve dvou nejsou ti asistenti, když to tak беру, což je pravda, ano. Takže ve spolupráci s těmi asistenty to probíhá podobně s tím, že tam akorát oni jsou k ruce tomu třídnímu učitelu, ale prostě všechno je to bych řekla založené na podpoře toho individuálního přístupu, aby ten učitel byl schopen to nějak prostě posuzovat, neházet všechny do jednoho pytle, ale právě nějak jako takhle i osobně... a to se myslím si tady na tom prvním stupni daří, s tím bych neviděla na prvním stupni u nás prostě problém. Jo, třeba někteří učitelé třeba i pro ten kontakt s rodiči jsou takoví ostýchavější, že oni jsou, hodně jak jsou zvyklí za celý život profesní s těmi dětmi, tak třeba i vzhledem k tomu, jaké jsou teď trendy, tak někteří ti rodiče, jako já si nemůžu nebo myslím, že jako škola si nemůžem vynachválit spolupráci s rodiči. Ale určitě, už jste o tom slyšela, prostě ti učitelé mají těch kompetencí jakýchsi čím dál méně nebo těch pravomocí. A někteří rodiče to jako až trochu zneužívají, takže potom třeba je ten učitel radši, když tam i pro to jednání s nimi jsem, že mají takovou podporu ti učitelé, cítí, že tam je ještě někdo na jejich straně, protože někdy se stane, že narazíte na toho rodiče, který chce tomu učitelu určovat něco, což samozřejmě nemůže nebo nemůže, prostě neměl by. Takže i takhle třeba pro ten kontakt s rodiči, že ti učitelé si mě berou jako takovou podporu. Jestli jsem to nějak srozumitelně... (smích)

Já: Jo, že vlastně spolupracujete, i když mají schůzku s těmi rodiči a tak...

ŠP5: Ano, ano, ano. Jo, jo, jo. Takže to třeba taky je, ale to jsem vám možná odpovídala na tu otázku, jaké rady jim dávám (smích). Těžko říct, je to prostě taková, jako vzájemně si to nějak konzultujem, ale hlavně spíš je to na té individuální, směřované jakože rady v uvozovkách na ten individuální přístup jejich.

Já: A jaké například překážky spatřujete v komunikaci s učitelem?

ŠP5: Musím se držet toho prvního stupně, protože ono je to fakt jako jinačí trochu svět, ten první, druhý. Co já bych k tomu mohla říct za překážky... já ani, abych vám řekla pravdu úplně, tak se na tom prvním stupni tady s nějakýma překážkami neseťkávám v té

komunikaci s učitelem. To je asi štěstí (smích), když to tak беру, když si to tak vyhodnocuju, když se tak nad tím zamyslím, tak fakt si myslím, že i ty nové paní učitelky ty celkem jako taky, hned jsme přešly do intenzivní spolupráce i už tady naše dřívější, ne, možná dřív tu byla paní učitelka, která mých služeb moc nevyužívala, spíš bych řekla z takového, nechtěla si do té třídy prostě nechávat nahlídnout, tak bych to řekla, jo, že to taky může být, ale neviděla bych to nějaký velký problém, samozřejmě, když ten učitel nechce, nemá tu potřebu nebo z nějakého důvodu nechce, takže i tak jako z nějakého ješitného důvodu, že nechce prostě, aby mu do toho někdo mluvil, tak mě třeba neosloví. Ale já s tím tady na prvním stupni jako poslední roky nemám nějaký fakt problém, řekla bych vůbec. V tomto my tady spolupracujeme fakt intenzivně a nějaké velké překážky nevidím, samozřejmě maximálně ta překážka tam může být, že třeba ten rodič by si to nepřál, ale to je výjimečné. Fakt i ty učitelky mají ty vztahy s těmi rodiči, jako řekla bych nastavené dobře, že jsme takoví jakoby rodiče „friendly“ škola (smích), takže jako fakt nemám s tím nějaký problém.

Já: A ještě by mě zajímalo, v jakém prostředí se s těmi učiteli scházíte, když řešíte nějaký ten osobní problém?

ŠP5: Buď ve třídě anebo tady v tomhle kutlochu mojem (smích). Buď v té třídě, nebo tady, že přijdou sem anebo třeba po vyučování až je volno, abysme na to měli samozřejmě nějaký prostor diskrétní. Takže tak.

Já: Takže řekla byste, že učitelé jeví velký zájem o Vaši spolupráci?

ŠP5: Jako určitě na tom prvním stupni jo. Jsou na to tak už zvyklí i vedení to podporuje totiž, to je si myslím důležité hodně od začátku, takže to tak vnímám, že jo.

Já: Ještě bych se chtěla zeptat, jakým způsobem tak zhruba probíhá rozhovor s žákem, když spolu nějakým způsobem řešíte ten problém?

ŠP5: Tak záleží, jestli už se známe nebo neznáme. Když se známe, tak se snažím to tak nějak jako navázat, vždycky snažím o to, aby ten žák se tu, aby se nebál, aby neměl z toho nějaký strach. A třeba včera mě překvapilo hrozně, že jeden žák, kterého znám, druhák, který má nějaké prostě osobní problémy právě, projevuje se to v nějakém nepatřičném a agresivním chování a už jsme spolu mluvili tolikrát, tak třeba včera se sem strašně bál jít, že se bojí mě, že mu něco udělám, že ho třeba zbiju, což pro mě byl úplný šok, protože to jsem ještě nikdy neslyšela, že by se někdo bál, ale to pak vidíte, jak je to dítě zvyklé, jakože jak se s ním zachází. To vás akorát prostě vyděsí, takže... no, ale to jsem nechtěla

říct. Jak to probíhá ty, ten kontakt můj, vždycky se snažím je nějak jako uklidnit, aby se cítili prostě dobře, aby necítili nějaké ohrožení, co je tady čeká. Když mě vůbec neznají, tak se jim třeba fakt snažím znova vysvětlit, že já to třeba říkám vždycky na začátku roku ve třídách, ale oni to samozřejmě nevnímají, když nemají problém, ti malošci. Ale snažím se nějak jako pozitivně ten kontakt s nimi navázat, některé děti nemají s tím problém, ale spousta samozřejmě jo, takže mně i třeba tady ty karty, co tam vidíte na tom stole, ty emoční tady s těmato velrybkama, tak ty mně hodně pomáhají, že třeba opravdu, když to dítě se nedaří nějak rozmluvit, tak používám tady tohle, kdy si vybíráme ty obrázky těch emocí a oni třeba na to pak navážou, já se jich ptám, jak se jako cítí a tak dále, jaké mají kamarády a tak nějak se snažíme, snažím, aby ten prvotní kontakt je nějak fakt stabilizoval, aby se tu nebáli, protože jinak z těch dětí člověk pak jim nemůže pomoci, pokud oni se neotevrou jakkoliv. A někteří už prostě pak takoví aj z těch starších ročníků i z toho prvního stupně, tak už třeba ví, takže ti chodí třeba sami nahlásit něco (smích) a tak, ale nebo si i popovídat nebo i takhle jako o přestávce přijdou něco říct, ti malí ještě chodí takhle jako, ti prvnostuňoví i sami prostě se třeba pochlubit a já mám vždycky pak radost, že přijdou, jako že se jim třeba něco dařilo, byť jsou to nějaké prkotinky pro nás dospělé, ale... takže tak. Takže vždycky je tak nějak stabilizovat, aby nějakou tu důvěru získali, aby věděli, že jim tu nic nehrozí, že nedostanou pětku, žádnou známku špatnou tady vůbec, že tady se neznámkuje, že jim teda po včerejšku nikdo nic ani fyzicky, to mě úplně šokovalo, přitom se známe, to je děsivé, když si člověk představí, jak to dítě už je jako postižené tady těma různýma domácima situacemi. No, takže tak a snažím se, třeba ze začátku se jich ptám, co třeba mají rádi, abych nezačala hned s tím problémem. Nějak se bavit o něčem, co je pro ně příjemné. No a pak tak přejdem, vždycky se snažím přejít k tomu hovoru jako k tomu problému postupně, jak třeba v té třídě to je, pak přejdeme, když tuším, že je to něco z domu, tak třeba jak to mají prostě, snažím se nějak třeba i oklikou a dojít k tomu, co je za ten problém třeba i doma, trošku to zmapovat tu situaci, takže takhle, no. Záleží problém od problému. A pak už se bavíme jako rovnou třeba, je důležité si myslím hodně, aby to dítě bylo v klidu a aby vědělo, že není něčím tady ohroženo. Někteří chodí třeba ve dvojicích, že přijdou, že nechtějí třeba úplně sami, že třeba někoho si vlečou (smích), kamarádku za ruku, když je to samozřejmě asi u takových drobnějších problémů nebo u těch vztahových třeba, ale tak když chtějí, tak je tady nervu (smích), jako že nemůžou dva, takže někdy přijdou dva, dvě, spíš holky tak chodí, kluci ne.

Já: A volíte pak nějaká opatření s tím učitelem? Případně jaká?

ŠP5: Určitě, jako určitě. To záleží, ale říkám na tom konkrétním problému, takže buď je to ještě nějak třeba změna práce toho asistenta, když tam má... když je to asistent nebo je v té třídě asistent, že ho třeba zapojíme ještě více asistenta, vždycky je to ale furt v té spolupráci s těmi rodiči, to určitě. Snažíme se i s těmi rodiči nějak to vykomunikovat, jaký přístup třeba doma, ať už se to týká přípravy do školy nebo prostě toho řešení těch třeba nějakých kázeňských problémů chování. Určitě taky záleží, když jsou nějaké velké problémy, tak se to řeší třeba s tím vedením, takže tam už jsou pak, třeba mohou být i výchovná nebo nějaká opatření i jako v pozici toho trestu třeba, když je to nějaký průšvih, který to dítě udělá, tak samozřejmě mají různé důtky a tak, ale to záleží prostě na situaci. Ale určitě vždycky z toho musí být nějaký výstup, jakože opatření v uvozovkách třeba, jako jak, co bude dál, jak se s tím dítětem pracuje, jak bude pracovat. Třeba i já nevím, to jsou drobnosti, že třeba bude lepší, když to dítě bude sedět někde jinde v té třídě, aby nebylo v kontaktu s někým jiným, koho třeba obtěžuje a tak dále, to taky může pomoci takové zdánlivé drobné věci, tak to taky. Nebo třeba ještě, abych řekla něco konkrétního... nebo si zkouším třeba i nějaké techniky na zvládnání agrese, takové nějaké jednoduché, ti malí celkem, je to pro ně složité (smích), aby to nějak aplikovali, ale snažím se jim taky něco říct nebo nějak, jak si to mají kompenzovat, když se fakt dostanou do nějakého toho amoku, tak aby neublížovali třeba druhým, tak, že mají tam hračky, ty třídy jsou vybavené, takže třeba využít to nějak jinak, plyšové míče, tak aby nikomu neublížili ani sobě samozřejmě. Takže to je různorodé.

Já: A jakým způsobem probíhá ten rozhovor s rodiči? Myslím to tak, jestli je u toho přítomný například i učitel nebo jestli jste jenom zvlášť?

ŠP5: Podle situace, když se to týká, když je to jako většinou tušíme s tím učitelem, že to bude spíš osobní problém, tak to řeším jenom já třeba s těmi rodiči, když je to, hodně se to projevuje v té třídě něčím, jak jsem už říkala, tak i s tím učitelem, určitě. To pak býváme v té třídě, tady bysme se všichni nevešli (smích). Takže to pak si to rodiče třeba pozveme buď já, nebo paní učitelka a jsme v té třídě s nimi.

Já: A jakým způsobem ten rozhovor tak probíhá?

ŠP5: No, tak to je taky, že jako. Ne vždycky těm rodičům to není, když je to třeba nějaký rodinný problém právě osobně, jim to nebývá moc příjemné. Takže taky musíme tak nějak ze začátku trochu opatrně, vždycky se jim snažíme těm rodičům říct, že nám jde jako o to dítě, což je pravda, to zas jako nelžeme (smích), že nechceme je hodnotit, to se snažíme vždycky jako ubezpečit, že nechceme, protože ti rodiče se cítí často třeba vinni něčím

a nechtějí to říct, nechtějí, aby se vědělo o té rodinné situaci, tak se je snažíme nějak ubezpečit, že je nehodnotíme vůbec, že to bereme jako fakt a že chceme tomu dítěti pomoci, aby to dítě mohlo dobře fungovat, aby nebylo v takovém stresu a tak. Takže to je určitě řekla bych prioritní jako snaha u těch osobních problémů rozhodně. A oni ti rodiče většinou pak už nějak aspoň u těch jednání se snaží spolupracovat, záleží zas na závažnosti toho problému, na kolik se jim pak podaří to nějak prostě řešit, což je samozřejmě největší pak problém, ale takhle to je. V podstatě občas se objeví nějakí, občas ale, jako rodiče, s kterými je těžko vyjít, kteří třeba sami jsou nějak i agresivní a tak, ale to jsou výjimky. Fakt většinou se snaží, tak nějak to berou, že teda, když už jsou takhle pozvaní, že jde o to dítě, tak se snaží to aspoň trošku nějak řešit nebo k tomu přistupovat, že se o tom pobavíme. Ale někdy je to na delší dobu.

Já: A působíte i v nějakém jiném zařízení pro děti a mládež?

ŠP5: Ne, pro děti ne. Někdy jsem byla vyzvaná akorát tady třeba jako v rámci města do školky (smích), tam jsem byla jako, že tam nemají nikoho, tak tam jsem třeba, že paní ředitelka to nějak domluvila s jejich paní ředitelkou, takže tam taky pár různých excesů jsme řešili, ne, ale to jsou spíš takové bonusy při práci (smích).

Já: A máte nějakou délku praxe i jako klasický psycholog?

ŠP5: Mám, hodně už velkou (smích). Já jsem pracovala jako v pracovní psychologii a v poradenské, a to vám řeknu od roku 2000 vlastně na soukromo, což je strašně dlouho a to vlastně pořád mám, ale už v omezené míře, jako svou praxi takovou poradenskou bych řekla.

Já: Až do teď?

ŠP5: Až do teď. To mám na ten malý zbytek úvazku, jako ve volném čase tady (smích).

Já: A nějaké další vzdělání ještě máte?

ŠP5: Ne, já jsem vlastně akorát psychologii studovala.

Já: A můžu se ještě prosím zeptat, jaký je Váš věk?

ŠP5: Můžete, 158 (smích). Ne, 53.

Já: Tak já Vám chci poděkovat za rozhovor a za přínosné informace.