

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA SOCIÁLNÍ PRÁCE

C y r i l Z á k o r a

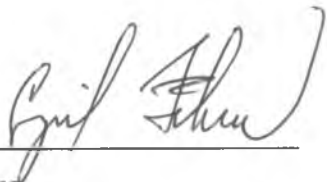
**Problémový žák a problémová třída v představách učitelů
na druhém stupni základních škol**

Obor:	sociální práce
Forma studia:	prezenční - navazující, magisterské
Akademický rok:	2006/2007
Vedoucí diplomové práce:	PhDr. Daniela Vodáčková
Oponent diplomové práce:	PhDr. Ludmila Boková
Datum obhájení:	
Výsledek obhajoby:	

PROHLAŠUJI,

že tuto předloženou diplomovou práci jsem vypracoval zcela samostatně
a cituji v ní veškeré prameny, které jsem použil.

V Praze, dne 25.04.2007



Cyril Zákora

OBSAH:

ÚVOD	4
1 CHARAKTERISTIKA A VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	6
1.1 ATMOSFÉRA ŠKOLY.....	6
1.2 STRUKTURA, NASTAVENÍ A FUNGOVÁNÍ PRAVIDEL.....	7
1.3 UČITELSKÝ SBOR A JEHO VZÁJEMNÁ SPOLUPRÁCE.....	10
1.4 ROLE UČITELE.....	11
1.5 POZNÁNÍ A POCHOPENÍ ŽÁKA.....	13
1.6 ŠKOLNÍ TŘÍDA A SKUPINOVÁ DYNAMIKA.....	14
1.7 VRSTEVNICKÉ VZTAHY VE STARŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU.....	15
1.8 UČITEL VE VZTAHU SE TŘÍDOU.....	17
1.9 PORUCHY V CHOVÁNÍ A UČENÍ.....	18
1.10 INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUP.....	21
1.11 PŘESAH ŠKOLY A RODINY.....	22
2 CÍLE A POPIS VÝZKUMNÉHO PROJEKTU	24
2.1 CHARAKTERISTIKA RESPONDENTŮ.....	25
2.2 PODMÍNKY ŠETŘENÍ.....	26
3 OBSAHOVÁ ANALÝZA VÝPOVĚDÍ RESPONDENTŮ O PROBLÉMECH	28
3.1 PROBLÉMY NA ÚROVNI JEDNOTLIVÝCH ŽÁKŮ.....	29
3.1.1 <i>Osobní dispozice jedince</i>	30
3.1.2 <i>Rodinné zázemí</i>	31
3.2 PROBLÉMY NA ÚROVNI TŘÍDNÍCH KOLEKTIVŮ.....	34
3.2.1 <i>Vliv vrstevnické skupiny na jedince</i>	34
3.2.2 <i>Vztah učitelů ke třídě</i>	36
3.2.3 <i>Navazování spolupráce</i>	40
3.2.4 <i>Nastavení podmínek školou</i>	43
3.3 SYSTEMATICKÝ POHLED NA PROBLÉMOVÉ JEVY.....	46
3.4 SHRNUTÍ.....	48
4 ANALÝZA POTŘEB RESPONDENTŮ	50
4.1 STRES VE VZTAHU S DĚTMI.....	52
4.2 PÉČE O SEBE.....	54
4.3 VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ.....	58
4.4 SHRNUTÍ.....	60
DISKUSE	62
ZÁVĚR	64
SEZNAM LITERATURY	66
PŘÍLOHY	68

Úvod

Prevenčí sociálně nežádoucích jevů ve třídách na druhém stupni základních škol se zabývám několik let. V Občanském sdružení Prev-Centrum jsem lektorem Všeobecné primární prevence a v několika třídách vedu dlouhodobý program primární prevence drogových závislostí a jiných sociálně nežádoucích jevů. Dále jsem stál u vzniku nové služby tohoto sdružení, nazvané Selektivní primární prevence, která je určena třídám s již diagnostikovanými problémy ve skupině. Na existenci tohoto programu jsem se několik let podílel.

V jeho počátcích byla hlavní pozornost zaměřena pouze na třídu a vztahy mezi dětmi. Častými tématy byla počínající šikana, ostrakizování jedince či rivalita mezi skupinami ve třídě. Ve většině případů, školy zastoupené třídními učiteli, přicházely se zakázkou, že ve třídě se špatně učí a žáci jsou během hodin nezvladatelní. I o přestávkách se objevovaly další problémy. Časem se do centra pozornosti dostávala témata samotných učitelů, jejich negativní emoce, nejistoty a obavy. Ukázalo se, že mnoho konfliktů ve třídách je třeba řešit i s angažovanými třídními učiteli. Ti proto začali být pravidelně zapojováni přímo do programu Selektivní primární prevence, přestože původní koncepce s tím příliš nepočítala. Při programech bylo možné pozorovat důležitou úlohu a vliv učitele na popisované problémy. Ukázalo se, že právě učitelé jsou mnohdy zdrojem budoucích změn ve třídě.

V té době vznikla myšlenka zabývat se podrobněji pohledem učitelů na téma problémových žáků a tříd.

Začal jsem tedy zkoumat literaturu vztahující se k danému tématu. Ta se dá rozdělit podle několika kritérií. Jednak ji lze vymezit oborově. Nejčastěji byla využívána literatura pedagogická, vždy však s přesahem do jiných sociálních věd, sociální práce, psychologie, sociologie.

V druhém případě ji lze rozčlenit podle objektu, na který je upřena naše pozornost. Může jít o dítě, žáka, učitele, školu, rodinu dítěte či vzájemný vztah jmenovaných.

Se zaměřením na dítě a jeho rodinu se setkáváme zejména v literatuře Caspari (1976), Fontany (2003), Vágnerové (2000), Škvorové a Škvora (2003). Zde jsou jednotlivá témata zpracována z pohledu vývojových zákonitostí, potřeb a problémových jevů, které je mohou doprovázet.

Škola a učitelé jsou středem zájmu v knihách Caspari (1976), Fontany (2003), Gillernové, Hermochové a Šubrtá (1990), Koří a Štěcha (1998), Kopřivy (1997), Pola a Lazarové (1999), Reida (1986). Spektrum témat je v této literatuře zaměřeno na prostředí školy, spolupráci a řízení, na sociální dovednosti učitele, limity pedagogické činnosti a přesah do jiných pomáhajících profesí.

Projekt kvalitativního výzkumu byl konzultován s klasickou učebnicí metod sociálního výzkumu Miroslava Dismána (1998).

Hlavním zdrojem se staly rozhovory s učiteli. Výchozí téma, které je pedagogické nebo spíše sociálně pedagogické, však bylo dáváno do souvislosti s pohledem autora, bývalého pracovníka o.s. Prev-Centrum, zabývajícího se problémovými třídami. Vznikl tak pohled, jehož předností je přesah jednotlivých oborů – pedagogiky, sociální práce a psychologie.

Diplomová práce je koncipována tak, že v první části je věnován prostor teoretickému vymezení základních pojmů, které ozřejmují další kapitoly v empirické části. Ta je pokusem o analýzu rozhovorů s pedagogy druhého stupně základních škol na téma: Problémový žák a problémová třída v představách učitelů. Text v těchto kapitolách je podepřen přímými přepisy příkladů uváděných jednotlivými učiteli během rozhovorů. Vloženy jsou i odkazy na jednotlivé kapitoly v teoretické části.

1 Charakteristika a vymezení základních pojmů

V této kapitole se pokusím vymežit některé základní pojmy a jevy, které budou důležité pro následnou empirickou část práce.

1.1 Atmosféra školy

Na prvním místě je nutné se zmínit o prostředí, ve kterém přicházejí učitelé se svými žáky do kontaktu.

O atmosféře školy přemýšlí každý rodič ve chvíli, kdy se snaží vybrat pro svého potomka tu správnou školu. Přesto je málokdo schopný celkově tuto pozitivní atmosféru jasně vymežit. V určitých momentech má svůj význam podporující a přívětivá, ale v jiných zase kontrolující a striktní, tvář školy.

„Psychické klima školy závisí na více faktorech. Škola poskytuje nejen mravní základy a rozvíjí rozumové schopnosti atd., ale současně je prvním pracovištěm, kde se dítě v zájmu určených cílů věnuje zodpovědné a kontrolované činnosti. Současně je i dějištěm kolektivních styků a sociálně-psychologických vlivů nebo např. v období dospívání slouží jako „model“ v pravém smyslu slova. I přes pozitivní přátelské ovzduší se dítě ve škole obvykle střetává i s prvními duševními ranami, traumaty ve formě občasného i trvalého hněvu, ironie apod.“ (Geréb, 1970, s. 7)

Jestliže jsou jednotlivé procesy ve škole nastaveny přehledně a účelně, může to pedagogům v mnohém ulehčit jejich povolání. Naopak nesprávné fungování celého systému učitele v jejich činnostech zbytečně přetěžuje a vyčerpává. Celý výchovně vzdělávací proces tak může být ovlivňován a zatěžován nefungujícími mechanismy v celé instituci.

„Škola je osobitá kolektivně-psychologická jednotka. Je to pracovní vztah dospělých (pedagogického sboru) a žáků. Je to množství

pozitivních i negativních, aktivních a pasivních vztahů, které se projevují ve vzájemných, dialektických vztazích.

Autorita školy má pro děti různého věku rozličný význam. V jistém období se dostává do popředí vliv osobnosti pedagoga, jindy zase vliv spolužáků. Psychické klima školy můžeme pokládat za vyhovující jen tehdy, když utváří zdravé společenské vztahy, formuje kolektiv, utváří osobnost a současně zabezpečuje plynulé fungování bez napětí.

Škola jako pracoviště je tedy dějištěm působení komplexních vlivů, které značně ovlivňují citovou a volní stránku osobnosti žáka.“ (tamtéž, s. 8)

Na dobré atmosféře mají podíl všechny zúčastněné osoby, od ředitele, učitelů, až po jednotlivé žáky. Nanejvýš důležitá je jejich motivovanost. Ve chvíli, kdy např. pedagogický sbor společně nespolupracuje, dobrá atmosféra se ztrácí mezi řádky vzájemné nevraživosti či nevyřčené agresivity.

Tak jako při jakékoli jiné práci s lidmi, je i zde velice podstatné klidné prostředí, ve kterém se učitelé mohou plně koncentrovat na práci, jež je velmi náročná a vyžaduje plné soustředění a nasazení v době vyučování ale i v přípravě.

Podstatné je stabilní pracovní prostředí a vědomí toho, že se mohou na své nadřízené a kolegy spolehnout. Po celou dobu je nezbytná vysoká míra vzájemné podpory a motivace. Je žádoucí, aby se učitelé cítili součástí dobře fungujícího společenství, ve kterém si každý bere svůj díl zodpovědnosti, úměrný k postavení, jež mu v systému náleží. Atmosféra, která tak vzniká, je nezbytným základem a vzorem pro žádoucí socializaci dětí.

1.2 Struktura, nastavení a fungování pravidel

V současné výchovně uvolněnější době se rodiče mohou rozhodovat mezi vzdělávacími zařízeními, která kladou důraz buď na

klasický výchovně vzdělávací model nebo na alternativní formy, které mnohem více akcentují individuální potřeby dětí v aktuálních situacích. (Kořa, 1998, s. 29)

V této práci budu hovořit o základní škole v klasickém pojetí, nikoli o jejích alternativních formách.

Škola je institucí, ve které se děti setkávají se strukturovanými normami společnosti. Škola je nositelkou pravidel, toho co děti musí, mohou, smění nebo nesmějí. S tím jsou samozřejmě konfrontovány již v rodině. Ve škole je tomu však poprvé dán zřetelný celospolečenský důraz. Poprvé mohou děti pociťovat, že normy uznávané v rodinném prostředí, jsou normami celé společnosti, kterou škola na tomto místě zastupuje. Mnohdy se také poprvé setkají s větší či menší odlišností od toho, co je preferováno a vyžadováno doma.

Na vedení školy je vyjasnit, kdo má jaké pravomoci, povinnosti a práva. Za prvé máme na mysli pravidla školního řádu, která slouží primárně jako normy žákům. Jedná se o nejzákladnější pravidla, kterými se řídí žáci ve škole (např. školní zvonění, pohyb po chodbách, mimo budovu, pravidla bezpečnosti při tělesné výchově, ticho v hodinách, přezouvání, zákaz kouření a pití alkoholu).

Za druhé jsou to pravidla učitelů, pomocí kterých na školní řád dohlížejí. Jedná se o postupy, které vedou k jeho dodržování, a stejně tak funkční mechanismy, které následují po jeho přestoupení nebo nedodržení.

Toto vše by mělo být zřejmé všem pedagogickým pracovníkům a do značné míry i žákům. Jednou z nezbytností takto celoškoleně nastavených pravidel je jejich transparentnost. V jejich dodržování a vymáhání by měla platit jednota. Nad tím vším by mělo stát vedení školy jako garant všeho takto daného. Pravidla by neměla fungovat jen tak pro nic za nic, ale proto, aby pomáhala v místech a situacích, kde je každý z nás potřebuje. To by škola měla svým žákům předávat.

Stejně tak jako žáci z domova, má i každý učitel svůj systém norem a pravidel nastaven individuálně. Pro každého je něco více a něco méně přijatelné, tomu přizpůsobuje i svůj přístup k dětem.

Právě individuální fungování pravidel je značně důležité ve chvílích, kdy se rodí problémy. Problém v chování je téměř vždy provázen porušením pravidel. Jejich vymáhání je však projevem uplatňování moci, což zákonitě posiluje vzniknuvší konflikty.

„Jde na první pohled o naučitelnou záležitost jakési komunikační technologie. Přetahování o moc projevující se jako boj o prioritu v komunikaci nabývá podob přímých (okřikování, umlčování, diktování) nebo nepřímých (ironizování, škádlení). Snaha učitele prosadit svou řeč pravidel naráží ovšem na nutnost vyjednat akceptaci této řeči žáky v podobě jakési smlouvy. Smlouvy samozřejmě nepsané, ale přesto všem známé a většinou dodržované. Tyto smlouvy obsahují detailní popisy, např. jakým způsobem a za jakých okolností je korektní zadávat práci, zkoušet nebo trestat. Jedině prostřednictvím nich se realizuje obecně přijímaná asymetrie vztahu (moc učitele). V případě porušení smlouvy učitelem se může situace zcela obrátit - bezmocným se stává právě on. Žáci mají totiž ve svém rejstříku nástroje, kterými učiteli připomenou, že jejich vzájemný vztah není nikdy zcela neosobní aplikací obecných pravidel. Kolektivní odmítnutí poslušnosti může být krajním projevem takové situace. Učitel tak nezřídka řeší dilema regulace komunikačního vztahu: Dát najevo, kdo je ve třídě pánem, a určit pravidla hry nebo získat žáky pro spoluvytváření těchto pravidel, která pak budou snáze respektovat.“ (Štěch, 1998, s. 49)

Každý učitel musí vždy myslet především na vliv, se kterým ve třídě disponuje. Tato problematika má samozřejmě celoškolský význam. Je potřeba o pravidlech hovořit, vyjasňovat je a získat v nich jednotu z hlediska celé školy.

Učitelé anebo děti se často jen domnívají, že pravidla jsou dostatečně ustálená. Je to velice podceňovaná záležitost, která vnáší do učitelské profese mnohé problémové situace. Obecně se ví, že děti již od

hodně nízkého věku začínají chápat pravidla a jsou schopné je dodržovat. Pokud jsou však pravidla nejasná a navíc se nepravidelně střídá jejich uplatňování, mohou nastávat problémy.

Ve chvíli, kdy hovoříme o problémové třídě, je v pozadí většinou skrytý problém s pravidly, ať už s jejich absencí nebo neexistencí, anebo jejich uchopením nebo zmanipulováním učitelem či některým z žáků.

Pravidla musí fungovat v jakékoliv hodině a hlavně v jakékoli skupině, kde je více lidí a střídají se role. Pravidla totiž nevymezují jen vztah instituce školy k žákovi, respektive, jak se má žák ve škole a při vyučování chovat. Podstatnou součástí fungování pravidel je také fungování vztahů mezi dětmi samotnými a zapojení učitele do této vztahové sítě. Je potřeba vytvářet i pravidla žáka k žákovi, tzn. pravidla, která nemusí být přímo vztažená ke školnímu řádu. Škola nastaví systém norem tak, aby umožnila interakci pravidel ve třídě, kde se dětská skupina sjednocuje na tom, jak bude ona sama fungovat. Učitel má v té chvíli důležitou úlohu celý tento proces moderovat a korigovat. Neměl by se třídou vytvářet jiná pravidla, než jaká jsou uznávána v rámci celé školy.

1.3 Učitelský sbor a jeho vzájemná spolupráce

V běžných případech je každý učitel se třídou sám. Jen ojediněle má k dispozici asistenta, kterého využívá např. při práci s jedinci se specifickými potřebami.

Koťa (1998, s. 27) uvádí: „Téměř každý vzdělavatel či vychovatel je při výkonu profese izolován se svými žáky ve třídě – a proto se říká, že v důsledku této izolace umění učit zemře s ním.“

Od roku 2005 musí učitelé vytvářet školní vzdělávací programyⁱ, v nichž je doporučeno zpracovávat tzv. průřezová témataⁱⁱ, která mj. bourají hranice mezi jednotlivými předměty. Každý učitel by měl díky tomuto programu vědět, o čem zrovna učí jeho kolegové, a jakým způsobem je možné jednotlivé předměty vzájemně propojovat a obohacovat. Je

zřejmé, že spolupráce je v tomto případě potřebná. I bez této novinky však již dříve byla spolupráce učitelů v pedagogické praxi beze sporu obsažena. (srv. Pol, Lazarová, 1999, s. 45)

Pedagogická činnost tak nabývá podoby zvláštní formy skupinové práce. Učitelé na sebe mnohdy vědomě a mnohdy nevědomě navzájem navazují. Protože se ve třídách postupně střídají, jsou nuceni se vyrovnávat s okolnostmi a jevy, které před nimi způsobil či ovlivnil jiný kolega. Také mnohé z výsledků jejich vlastní práce jsou dále rozvíjeny činnostmi někoho jiného. Bylo by tedy nesprávné domnívat se, že pedagogická práce je v tomto smyslu individuální.

Práce učitelů je náročná zejména pro svou neustálou otevřenost k interakci s okolím. I mezi pedagogy je vzájemné poznání a zpětná reflexe nesmírně důležitou součástí povolání a důkazem neustálého profesního růstu.

Pol, Lazarová (1999, s. 13) píše: „Akcentem na kolegiální se mnozí nejen snaží reagovat na problém určité učitelské izolace, v 90. letech je rozvoj kolegiality jednou z hlavních strategií zkvalitňování práce škol. Převládá přitom tendence nasměrovat kolegiální lidi ve škole na rozvoj kompetencí učitele, na pomoc učiteli v nesnadných situacích a dále na práci na rozvoji školy jako organizace.“

1.4 Role učitele

Učitel působí jako vychovatel, jako vzdělavatel, jako řídicí činitel výchovně vzdělávacího procesu, jako rádce, ale též jako osobnost, partner, člen kolektivu a člověk. Na tom jak všechny tyto své dimenze ovládá a integruje, závisí jeho vlastní i žákova úspěšnost.

Zejména ona přirozená lidská stránka projevující se vyvráleným chováním a jednáním je podstatnou součástí pedagogické výbavy. Svou autenticitou může učitel mnohdy předčít uměle vytvořené role.

Koťa (1998, s. 18) o tom píše: „Role jsou předepisovány vždy těmi druhými, kteří vytvářejí společenské okolí jedince. U učitelů jde vždy nejméně o tři různé druhy očekávání, které se vztahují k jeho činnosti. Ve výkonu role učitele působí normativní požadavky a představy o jejich plnění ze strany nadřízených (ministerstva, inspekce, školních úřadů, ředitelů, zřizovatelů, ale i kolegů). Dále je zde soubor značně inkonzistentních očekávání ze strany rodičů a „přátel školy“. Na jejich stranu se nejčastěji staví i masově sdělovací prostředky a obecní úřady. A v neposlední řadě je zde očekávání ze strany žáků. Již tato více dimenzionální očekávání zakládají možnost vnitřního konfliktu: čím více učitel bude usilovat o konformitu s představami nadřazených, tím více se může rozejít s očekáváním rodičů nebo žáků. Bude-li se snažit vyjít vstříc požadavkům žáků, tím snáze se může dočkat negativních sankcí ze strany nadřízených, nebo i kolegů apod.

Obecně platí, že nelze zcela racionálně uchopit a popsat procesy společenského normování. Proto domněnky, že role učitelů jsou lehce a jednoznačně vyjádřitelné, nemohou obstát v žádné přísněji vedené analýze.“

Stejný autor (tamtéž, s. 29) uvádí: „Uvažujeme-li o ideálních vlastnostech učitele, pak je nutno podtrhnout, že jde o hypotetickou teoretickou konstrukci určenou pro přípravu budoucích vychovatelů a vzdělavatelů. Rozhodně ne o to, aby učitel byl ve své praxi pronásledován ideálem perfekcionismu. Učitel, který by příliš toužil být „vzorným“, by se lehce mohl stát nesnesitelný. Záhy by bylo zjevné, že je evidentně nespokojený s tím, co právě vykonává. Není asi třeba příliš zdůrazňovat, že přílišná touha po tom být ideální by zřejmě úzce korelovala s faktorem neuroticismu. Z toho hlediska je v praxi jistě lepší „dosti dobrý učitel“ⁱⁱⁱⁱ, který zná svá slabá místa a nedostatky svých žáků, ale je schopen náhledu, tolerance a pozvolného zlepšování své činnosti na základě rostoucí zkušenosti. Být sám sebou a být vyrovnaný, to je záležitost sebeakceptace a akceptace druhých – a to takových jací jsou.“

1.5 Poznání a pochopení žáka

Každý učitel je zároveň průvodcem ve světě učení a současně i tím, kdo celý proces vyhodnocuje a rozhoduje o úspěšnosti dětí v dílčích krocích i v celku. Prvky hodnocení, jednak školního výkonu, ale i samotného chování dítěte, se pak mohou lehce zamíchat i do situací, ve kterých by pro ně nemělo být místo.

Kopřiva (1997, s. 36) ve své knize dává příklad takového jednání: „Častou formou hodnocení namísto porozumění je popírání oprávněnosti té nebo oné rušivé emoce klienta. Dobrou ilustrací může být příhoda, kterou mi vyprávěla jedna kalifornská učitelka.

Čtrnáctiletý černošský chlapec, velmi urostlý a fyzicky vyspělý, provokoval mladou učitelku evidentním nezájmem o výuku. Po nějaké době bylo učitelce zřejmé, že trpělivé přehlížení jeho postoje nic nezmění, a před celou třídou mu jeho chování vytkla. K jejímu překvapení se chlapec rozplakal. „Když mě nikdo nemá rád...“, řekl mezi slzami. Učitelka se ho snažila povzbudit: „Ale vždyť to není pravda, podívej se, všichni tě mají rádi.“ Chlapec utekl ze třídy.

Učitelka to nepochybně myslela dobře. Nicméně řekla chlapci, že není důvodu, aby se cítil osamělý. Jeho vnitřní svět znehodnotila jako neoprávněný. Místo toho by chlapec asi více potřeboval porozumění.“

Myšlenky, výroky dětí ve vzájemné interakci s učiteli a s ostatními vrstevníky vždy obsahují citové zabarvení. Může v nich být obsažena nuda, zájem, lítost, vztek, radost atd. Je důležité, aby učitel tyto projevy u jednotlivých dětí rozpoznával a dokázal na ně adekvátně reagovat a navazovat.

Fontana (2003, s. 279) o tom píše: „Myšlenky a city, které jsou takto sdělovány, mohou obsahovat pochopení nebo nepochopení, zájem, nudu, úzkost, nepřátelství, pobavenost či řadu podobných věcí, z nichž každá pak zase ovlivňuje myšlenky a city učitele.

Jedna věc je však vědět, že se to děje, a něco jiného je být schopen to podrobně analyzovat a rozhodnout, kde a jak změnit své chování, aby to pomohlo změnit chování dítěte.“

Britská psycholožka Caspari (1976, s. 105) hovoří o práci učitelů s jejich vlastními pocity na příkladu fenoménu závisti. Učitelé se musí nejdříve naučit rozpoznávat a zacházet se svými vlastními negativními pocity, teprve poté mohou podobnému napomáhat u svých žáků.

1.6 Školní třída a skupinová dynamika

Hrabal (2002, s.13) ve své práci uvádí: „Školní třída, nejpočetněji zastoupený typ sociálního útvaru ve školské soustavě, vypadá při prvním pohledu dobře definovatelná a snadno popsatelná jako soubor žáků, kteří jsou společně vzděláváni a vychováváni ve škole.“

Dále píše (tamtéž): „Pokud se třídy od sebe liší, dají se rozdíly charakterizovat a vysvětlit učebním programem a rozdílnými vlastnostmi žáků, kteří je tvoří. Jednoduchost třídy však velmi rychle mizí, jakmile konkrétní učitel vstoupí do třídy, jakmile žák usedne na své místo. Vznikne mnohostranná interakce, začnou působit nadindividuální procesy, jejichž subjekty jsou sice individuální žáci a učitel, ale všichni se dostávají do sféry působení už probuzených a nově se formujících sociálních sil.“

Školní třída je skupinou, do níž je žák relativně trvale začleněn, a která má možnost dlouhodobého a přímého socializačního působení. Z hlediska žáka vrstevnické vztahy ve školní třídě prohlubují a strukturují sociální zkušenost. S jejich pomocí se rozvíjejí mezilidské interakce a vztahy, formují a rozvíjejí dovednosti, návyky, postoje, hodnoty, které se projevují v reálném životě jedince. Jedná se o skupinu, která je institucionálně ustanovena, vzniká jako formální výchovná skupina. Pro žáka se zpravidla stává skupinou referenční, tzn. je pro ni typické, že vytváří i neformální struktury.

Každá sociální skupina, tedy i školní třída, má určitou strukturu (pozice a s nimi spjaté role, normy, hodnoty, apod.), která není statická, nýbrž dynamická, tzn. podléhá změnám a vývoji.

„Skupinová dynamika je souhrn skupinového dění a skupinových interakcí. Vytvářejí ji interpersonální vztahy a interakce osobností členů skupiny spolu s existencí a činností skupiny a silami z vnějšího prostředí. Ke skupinové dynamice patří zejména cíle a normy skupiny, vůdcovství, koheze a tenze, projekce minulých zkušeností a vztahů do aktuálních interakcí, vytváření podskupin a vztahy jedinců a skupiny. Ke skupinové dynamice patří též vývoj skupiny v čase.“ (Kratochvíl, 2005, s. 15)

1.7 Vrstevnické vztahy ve starším školním věku

Vágnerová ve své publikaci o vývojové psychologii (2000, s. 209) píše: „Období dospívání je přechodnou dobou mezi dětstvím a dospělostí. Začíná přibližně v 11 letech a končí dosažením dospělosti ve 20 letech. První fáze dospívání je časově lokalizována přibližně mezi 11. a 15. rokem, s určitou individuální variabilitou, danou v tomto případě především geneticky.“ Toto období, které nás bude především zajímat, je označováno jako pubescence.

V průběhu dospívání se role žáka mění. Školní prospěch mnohdy ztrácí svůj původní význam, protože je chápán jako hodnota dospělých. Žáci v tomto období dost často zpochybňují význam mnoha školních znalostí, které považují za nepotřebné. K učení něčemu, co je nesrozumitelné a jeví se navíc jako nepotřebné, musí mít dospívající řádný důvod. Nadřazená role učitele přestává být svrchovanou. Žák přijímá jen to, co mu imponuje a čeho si váží (např. osobité projevy, kde není v rozporu skutečné chování a verbální projev, či skutečné schopnosti a dovednosti). Pokud učitele jako autoritu akceptuje, děje se tak na

základě jeho vlastností a chování, a nikoliv proto, že je jeho autorita potvrzena institucionálně.

Pro pubescenta mají čím dál větší význam vrstevníci, kteří mají podobné zájmy. Vrstevníci v této fázi vývoje slouží jako zdroj sociálního učení. Jedinci ve skupině napodobují jeden druhého, respektive většina napodobuje vůdce či hvězdu party, kteří mají značnou neformální autoritu. Pubescent si ve skupině může porovnávat vlastní chování, postoje a pocity s chováním a pocity vrstevníků. To má význam pro pochopení druhých i sebe sama. Tato zkušenost je základem pro reálnější sebehodnocení.

Příslušnost k vrstevnické skupině se projevuje konformitou k jejím normám. Jinak to nejde, protože skupina by nekonformního člena nepřijala. Mladší a méně jistí jsou ke skupinovým požadavkům konformnější a méně kritičtí než starší dospívající. Projevy konformity mohou být velmi různé, od standardní úpravy zevnějšku až po nové hodnoty a preferovaný styl života.

Role, které dospívající získává mezi vrstevníky mají značně subjektivní význam, protože ve větší míře závisí na jeho osobnostních kvalitách. Proto se každý dospívající snaží, aby svým vrstevníkům něčím imponoval. Jestliže se mu to z nějakého důvodu nedaří a není uspokojivě akceptován, má tendenci hledat jiné způsoby chování, které by k dosažení žádoucího efektu vedly. Někdy může dospívající dosáhnout uspokojení změnou objektu, tj. hledá takovou skupinu, která by jej přijala. V některých případech nejde o volbu kamarádů pro jejich atraktivitu, ale z důvodu potřeby být vůbec někým akceptován. Podobný proces osamostatňování probíhá i ve škole. Zdrojem jistoty a bezpečí již není učitel, ale je jím zcela jednoznačně třída. Pubescent potřebuje získat jistotu, že je třídou akceptován, ale zároveň chce dosáhnout v hierarchii této skupiny uspokojivého postavení. Pozice ve třídě se též stává významnou součástí osobní identity. Jedinec, kterému se podařilo uspět, bude mít více sebejistoty a pravděpodobně i lepší sociální kompetence. To je mnohdy jistějším předpokladem než výborný školní prospěch.

Dobrou pozici ve třídě lze získat na základě kompetencí, vlivu a oblíbenosti. (Vágnerová, 2000, s. 247)

1.8 Učitel ve vztahu se třídou

To, že učitelé vstupují se třídou do vztahu, je podstatnou součástí jejich profese. Učitel je ve školní třídě natolik určujícím prvkem, že školní třída si vůči jednotlivému učiteli utváří své vztahy. V kontaktu s konkrétním učitelem se třída chová specifickým způsobem odlišným od chování vůči jinému učiteli.

Má-li učitel ve svém výchovně vzdělávacím působení pracovat se školní třídou jako celkem, tj. malou sociální skupinou, musí své vnější projevy přizpůsobit tomu, jakého rozvoje třída jako sociální skupina dosáhla.

Gillernová, Hermochová, Šubrt (1990, s. 10) o tom píší: „Jako skupina se školní třída formuje za účelem řešení problému, neboť takový by měl být vyučovací proces ve škole, každý školní předmět či vzdělávací oblast staví před nový problém odlišného obsahu, proto je tato skupina v neustálých proměnách své struktury a úrovně rozvoje. Složitost vztahů ve školní třídě prohlubuje i to, že školní třída představuje vrstevnickou skupinu v každém období svého vývoje se všemi jejími specifiky.“

Langová poukazuje na to, že správný vztah mezi učitelem a žákem se projevuje v uspořádání pedagogické situace. Ve svém výzkumu dokazuje, že jako oblíbený je hodnocen ten učitel, který dokáže jednoznačně formulovat své požadavky a způsoby jejich hodnocení, je emocionálně stabilní a v psychické pohodě. Podle autorky však tento vztah prochází proměnou se stoupajícím věkem žáků a se zvyšující se potřebou samostatnosti. (Langová, 1987, s. 58)

Podstatou učitelské profese je dokázat s žáky navodit vztah zodpovědného partnerství. Jeho zvládnutí v reálných situacích je pro

učitele náročné a na jeho nezdary doplácí obě strany v průběhu další spolupráce.

Gillernová, Hermochová, Šubrt (1990, s. 9) dále píše: „Vytvořit mezi žáky a učitelem a žáky navzájem vztah zodpovědného partnerství předpokládá upřednostňovat v těchto vztazích kooperativní chování.

Podstatou kooperace je společná a také plánovitá účast několika jedinců v jedné společenské činnosti nebo ve spolu souvisejících činnostech. Nezbytnou podmínkou skutečné kooperace je společný cíl zúčastněných osob. Kooperativní vazby bezprostředně ovlivňují výkon, spokojenost a rozvoj jedince i celé skupiny. V kooperující skupině je zvýšený výkon provázen prožitkem úspěchu u všech členů skupiny. Zvýšený výkon umožňuje jedinci uspokojovat jeho potřeby na stále vyšší úrovni. S tím dochází k rozvoji vývojově vyšších, sociálně významných potřeb. V kooperativních vztazích jsou jedinci na sobě více závislí.“

Z výše popsaného vyplývá, že důležitá je učitelova angažovanost, čas věnovaný práci na vztahu se třídou a také čas věnovaný práci na síti vztahů mezi dětmi ve třídě. Učitel při svém jednání reaguje na aktuální stav. Jeho úkolem je zohledňovat i skupinovou dynamiku uvnitř kolektivu.

1.9 Poruchy v chování a učení

Problémové chování žáka můžeme vymezit jako chování, které je pro učitele nepřijatelné. Uvedená definice, jež se na první pohled může zdát příliš zjednodušující, je přínosná tím, že nás upozorňuje na důležitou skutečnost. Problémové chování je problémovým chováním především proto, že se jako takové jeví svému okolí. A jelikož všichni učitelé jsou jedineční, tak to, co se jednomu z nich jeví jako problém, se tak nemusí jevit jinému. Např. některý učitel ochotně toleruje určitou míru mluvení mezi dětmi při práci, zatímco jiný vyžaduje naprosté ticho a zvednuté ruce jako projev toho, že chtějí být vyvolané.

Na tomto místě však budeme hovořit o několika objektivně diagnostikovatelných formách poruch, s nimiž se učitelé setkávají mezi dětmi.

„Odborníci uvádějí, že 3 – 10 % dětí bývá postiženo ve školním věku poruchou chování. V odborné literatuře se často uvádí číslo o něco menší. V České republice je postiženo touto poruchou několik desítek tisíc dětí školního věku.“ (Škvorová, Škvor, 2003, s. 11)

Matoušek hovoří o nejméně pěti procentech, podle některých pramenů až 10 – 15 % dětí, častěji chlapci než dívky. (Matoušek, 1998, s. 27)

Poruchy pozornosti a poruchy pozornosti provázené hyperaktivitou (Attention Deficit Disorder a Attention Deficit Hyperactivity Disorder, dále je ADD/ADHD) nelze považovat za nemoc, kterou je možné vyléčit. Dítě se syndromem ADD/ADHD, podobně jako dítě s poruchami učení, z této poruchy nevyroste, i když se jednotlivé projevy jeho chování během dospívání mění. Největší roli v tom, čeho tyto děti dosáhnou, nakolik budou v životě úspěšné a jak budou samy sebe vnímat, sehrávají dospělí, kteří významným způsobem vstupují do jejich života.

Tyto děti nejsou schopny se soustředit nebo klidně sedět po dobu přiměřenou jejich věku. Součástí projevů je zvýšený neklid, nadměrná pohyblivost, hyperaktivita. Vysvětlením tohoto zvýšeného neklidu není nadbytek energie hyperaktivního dítěte. Je to naopak slabost centrální nervové soustavy, jeho spontaneita, kterou dítě nedovede tlumit. Takové dítě má zvýšený počet nekontrolovaných pohybů, stále něco bere do rukou. Protože se dítě nesoustředí, nemá dobré učební výsledky. Avšak má stálý sensorický hlad po podnětech, které nedokáže zpracovat. Neustále musí dělat něco jiného a pohybem vlastně odpočívá. Reaguje většinou na něco jiného, co je právě zaujalo. Není schopno delší dobu udržet pozornost při jakékoli práci. Jeho okolí si často stěžuje, že je nepozorné. Ale opak je pravdou. Je totiž nadměrně pozorné, a to ke všem

jevům a podnětům, se kterými se právě v této chvíli setkává. Nedokáže však utlumit podněty momentálně nedůležité.

Je zde výrazná nestabilita. Dítě nevydrží ani chvíli klidně stát. Problémy v jemné motorice se přenášejí i do oblasti artikulační neobratnosti, např. nedokáže správně vyslovit některá slova.

Syndrom hyperaktivity je emoční porucha, která přímo souvisí se situací dítěte od narození do 6 let. Děti mohou být neklidné z různých důvodů organických i psychických současně. Neklid je mnohoznačný příznak a u každého může znamenat něco jiného.

Z výchovných vlivů je to působení vnějšího prostředí na dítě. Příčinami bývají psychická traumata, neshody a rozvody rodičů, ztráta někoho blízkého, citová deprivace, fyzické i psychické týrání dětí. Druhotnou i prvotní příčinou bývají narušené vztahy mezi spolužáky, vrstevníky a školní problémy. (Nedvědová, 2002, s. 4-7)

Poruchy učení, tzv. dys-poruchy (dysgrafie, dyslexie, dyskalkulie, dysortografie), jsou skupinou specifických poruch učení (dále jen SPU). Vyplývají z nerovnoměrné psychické aktivity, poruchy pozornosti, snadné únavnosti, omezené schopnosti koncentrace. Nemusí mít nic společného s poruchou inteligence. Žák je schopen maximálně se soustředit 10 – 15 minut a podat v té době dobrý výkon. Zátěž, únava a stres všechny poruchy ještě zhoršují. Všechny příznaky nikdy nejsou u těchto dětí stejně význačné a někdy mohou i scházet.

Příčiny těchto oslabení můžeme z části hledat v organických poruchách, prokazatelně však jen u malého množství případů. Původ odchylek je shledáván v genetických a biochemických nepravidelnostech během těhotenství, porodu a v raném období do 6 let. Podněty zvenčí nevyvolávají patřičnou elektrickou odezvu v mozku. Tato elektrická aktivita mozku odpovídá normálním dětem, ale mladšího věku.

Většina specialistů dnes považuje tyto poruchy za neurovývojovou vadu, projevující se v poruchách vnímání, vyjádření pojmů, paměti, pozornosti, v impulzivním chování nebo poruchách

motorických funkcí. Projevy mohou být vyjádřeny v různých kombinacích, mohou měnit svou intenzitu v průběhu vývoje. Všechny úvahy o příčinách a projevech vycházejí z předpokladu vztahu mezi činností mozku a chováním. (tamtéž, s. 7)

Žáci s SPU jsou limitováni a znevýhodněni při školní práci. Všechny příznaky SPU způsobují selhávání žáků ve školním výkonu a promítají se do kvality jejich práce. Víceméně permanentní neúspěchy žáka s poruchami učení ve školní práci vyvolávají stavy úzkosti, frustrace, strachu, někdy i přeměněné do podoby agresivního chování.

1.10 Individuální přístup

Z předchozích kapitol vyplývá, že vztah učitele a jeho žáka se vždy uskutečňuje v individuálním kontaktu. Učitel se tak kromě skupiny jako celku musí zaměřovat na žáky jednotlivě.

Učitelé mají mechanismy, mají sadu doporučení, dokonce nařízení, která hovoří o individuálním přístupu k žákům. Ve všech vzdělávacích programech je učiteli takový přístup zadán. Ten se ale stává v doslovném významu ve školním prostředí utopií. Vyučovací hodina je ohraničena časem 45 minut. Individuální přístup by tak pro 25 dětí ve třídě znamenal 2 minuty čistého času na jednoho žáka. Je otázkou, zda se takováto časová dotace dá nazývat individuálním přístupem, protože se jedná asi o 10 minut za dopoledne pro každého žáka.

Je proto potřebné mít individuální přístup metodicky zpracovaný. Může to být interaktivní komunikace žáka a učitele, ale zároveň i pozorování jedince v rámci skupiny, kdy je tímto způsobem také jedinci věnován individuální prostor. Časem lze z takto získaných informací čerpat v následné interakci.

1.11 Přesah školy a rodiny

Z historického hlediska je rodina zajiště důležitou jednotkou veškerého společenského vývoje. V rodině se tvoří první interpersonální vazby dítěte. Rodina je hlavním činitelem při utváření převažujících osobnostních rysů a charakteru dítěte.

Spousta (1993, s. 56) mj. píše: „Rodina představuje ideální prostředí pro intimitu prožitků a stimulaci rozvoje dítěte ve všech dimenzích jeho osobnosti. Rodinné zázemí umožňuje dítěti intenzivně a plně prožívat veškeré citové kvality a potřeby: lásku, bezpečí, jistotu, náklonnost, přátelství, sympatie, solidaritu, touhu po vzájemné pomoci, sebeobětování atd. Rodina předává svým členům zkušenosti a modely pro navazování sociálních kontaktů a řešení situací.“

Škola se teprve postupem času přidává na cestu dítěte životem. Je to instituce usilující v první řadě o vzdělávání, ale zároveň také o pokračování v socializaci dítěte. Konfrontuje svého žáka se všeobecnými normami společnosti. Ty jsou buď shodné s normami rodiny, pak ve vztahu školy, žáka a rodičů nevznikají problémy. Na druhé straně se mohou lišit, což se mnohdy projevuje právě ve vzniku konfliktních situací.

Zároveň je škola svědkem vývoje mladého jedince. Ten spěje ke své autonomii, k odpoutání od rodiny. Ve škole má možnost zažívat kontakt s cizími lidmi, úspěch i neúspěch, má zde možnost porovnání s vrstevníky, zažívá období vzdoru k autoritám a konformity k referenčním skupinám. To vše škola může svým žákům v bezpečí dopřát, za předpokladu, že jsou pedagogičtí pracovníci kompetentními a svědomitými průvodci.

V rodině má dítě i nadále nenahraditelnou základnu, kam se může vracet hrdé na své školní úspěchy i pro podporu v případě nezdarů. Stejně tak má i zde možnost vymezování a konfrontace patřící k období dospívání. V tomto smyslu jsou rodina a škola partnery, kteří společně doprovázejí vyvíjejícího se jedince.

Americký sociolog Coleman identifikoval školu a rodinu jako dva zdroje dvou různých druhů vstupů do socializačního procesu. Škola v tomto pojetí zprostředkovává příležitosti, požadavky a odměny. Rodina rozvíjí postoje, motivaci a sebepojetí. Školní výsledky vznikají z interakce kvalit, které si dítě přináší z domova do školy. Rodina tak podle Colemana vytváří stavební kameny, na nichž je možno budovat učení ve škole. (Coleman, 1987 In Christenson; Anderson, 2002, s. 383)

Šedová (2004, s. 30) uvádí: „Lepších výsledků může dítě dosáhnout tehdy, existuje-li v té které oblasti kompatibilita mezi světem rodiny a školy. Pro děti je tedy například výhodnější, má-li stejný socioekonomický status jako jeho učitel, tím pádem sdílí i jeho jazyk a kulturní preference. Stejně tak se ukazuje jako zvýhodňující, jestliže rodiče předávají dítěti podobné zprávy o procesu učení a jeho důležitosti, jaké dostává ve škole. Pomyslným vrcholem tohoto propojování zdánlivě nezávislých světů je potom přímá spolupráce mezi rodinou a školou: děti, jejichž rodiče do školního prostředí vstupují a dokáží se v něm pohybovat, jsou na své cestě za vzděláním opět favorizovány.

¹ Rámcové vzdělávací programy vymezují návazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání jednotlivých škol (Jeřábek, Tupý, 2005, s. 9). Tento program byl schválený MŠMT ČR a je platný od 1.9.2005.

² Průřezová témata by měla být pojítkem mezi všemi nebo větším počtem vyučovacích předmětů i mezi výukou, životem ve škole i mimo školu. Jejich "průřezovost" spočívá v tom, že naznačují společná místa (okruhy, náměty, činnosti) ve výchově a vzdělávání žáků, která jsou vhodná pro vytváření obecnějších postojů žáků k sobě samým, k ostatním lidem, přírodě, praktickému životu. Každý učitel je může v nějaké podobě realizovat nebo učitelé mohou při jejich naplňování vytvářet společné projekty apod. (Tupý, 1995)

³ Obrat „dost dobrý učitel“ je parafrází „dost dobrého rodiče“, jak jej užívá psychoanalýza, např. M. Kleinová či D. W. Winnicott. (Kořa, 1992, s. 29)

2 Cíle a popis výzkumného projektu

Cílem výzkumu bylo analyzovat pohled několika pedagogů z pražských základních škol na problematiku tzv. problémových žáků a problémových tříd. Co všechno se pedagogům vybavuje při výrazech problémový žák a problémová třída? Jak tento fenomén chápou, jak o něm přemýšlejí? Co v nich vyvolává za pocity? Jak s ním pracují?

Dílčími cíli bylo:

- hovořit s pedagogy o jejich pocitech, myšlenkách a prožitcích, které je ovlivňují v průběhu práce s výše zmiňovanými jednotlivci a kolektivy
- nalézt v jednotlivých rozhovorech shodné fenomény, a ty poté rozpracovat v diplomové práci a rozvinout vzniklé varianty
- popsat individuální pohledy
- zjistit, zda pro pedagogy existují funkční nástroje k řešení nastíněné problematiky
- hovořit s pedagogy o formách jejich vzdělávání a profesní podpoře v této oblasti
- hovořit o možnostech péče o svou osobu

Vzhledem k povaze šetření a cílům zkoumání byla zvolena kvalitativní metodologie. Cílem kvalitativního výzkumu je podle Dismana (1993, s. 286) porozumění a vhled do lidské dimenze dané sociální situace.

Jako metodologický nástroj byl vybrán polostrukturovaný rozhovor. Byl kladen důraz na osobitou výpověď každého respondenta. Ta byla upřednostňována před vytvořenou strukturou formulovaných otázek (viz příloha).

Někteří respondenti byli z řad mých známých. Další respondenti byli získáni na základě doporučení již dotazovaného pedagoga technikou sněhové koule (snow-ball technique). Ve třech případech bylo při hledání

respondentů osloveno vedení konkrétní školy. V těchto případech šlo o účelové, ale zároveň náhodné vytipování školy s žádanou strukturou a složením spádové lokality.

Výzkumné rozhovory měly délku 1 až 1,5 hodiny. Pokud s tím respondenti souhlasili, byl z rozhovorů pořizován audiozáznam a z něj poté doslovný přepis. Ve třech případech nebyl na požádání respondentů audiozáznam nahrán. Tyto rozhovory byly zaznamenány pouze písemnou formou.

2.1 Charakteristika respondentů

Celkem bylo osloveno dvanáct pedagogů z deseti pražských základních škol. V jednom případě se jednalo o školu s rozšířenou výukou jazyků. V ostatních školách probíhal klasický program základní školy.

Ve vybraném vzorku byly zastoupeny dvě školy (dva respondenti) s okolní vilovou zástavbou. Předpokladem bylo, že do těchto škol budou docházet děti s lepším socio-ekonomickým zázemím. Další škola (jeden respondent) byla z okrajové příměstské části Prahy. Dvě školy (tři respondenti) reprezentovaly dvě klasická pražská sídliště se zástavbou panelových domů. Čtyři školy (šest respondentů) byly rozmístěny v různých městských částech v centru Prahy.

Všichni dotazovaní vyučovali na druhém stupni základní školy (6. – 9. třídy). Jeden z respondentů již od září 2006 toto zaměstnání nezastával. Nadále se však věnoval problematice dětí a vzdělávání učitelů. Jednomu z dotazovaných zbývalo v době rozhovoru několik dní do odchodu z pedagogického zaměstnání. Podal výpověď, a dle svého vyjádření se již učitelskému povolání nechce nadále věnovat.

Mezi respondenty bylo devět žen a tři muži. Věk dotázaných se pohyboval v rozmezí 26 a 47 let, průměrný věk byl 34 let. Délka praxe v učitelské profesi se pohybovala mezi 2 a 20 roky, průměrná délka praxe byla 8 let. Téměř všichni respondenti měli ukončené vysokoškolské

vzdělání (různé pedagogické obory), jeden z respondentů měl neukončené vysokoškolské vzdělání a stále studoval. Jedna z dotazovaných byla studentkou postgraduálního studia na pedagogické fakultě, další při svém zaměstnání studovala druhou vysokou školu nepedagogického zaměření.

Respondenti vyučovali tyto předměty: matematika, zeměpis, anglický jazyk, německý jazyk, občanská výchova, hudební výchova, tělesná výchova, přírodopis, výtvarná výchova, český jazyk, dramatická výchova, osobnostní výchova, dějepis. Většinou v kombinaci dvou někdy i více předmětů. Dva z učitelů zastávali dále funkci školního metodika prevence, jeden z těchto dvou také výchovného poradce.

Zhruba ve třetině případů bylo patrné, že respondenti se na rozhovor připravovali a dopředu přemýšleli o možných tématech.

Přehled základních údajů jednotlivých respondentů:

pořad. č.	pohlaví	věk	délka praxe	vyučované předměty
1.	muž	32	3	anglický jazyk, občanská výchova
2.	žena	47	20	zeměpis, tělesná výchova
3.	muž	33	8	český jazyk, výtvarná výchova, občanská výchova, dramatická výchova, osobnostní výchova
4.	žena	27	2	tělesná výchova, zeměpis
5.	žena	28	4	občanská výchova, anglický jazyk
6.	žena	31	7	český jazyk, dějepis, německý jazyk
7.	muž	36	10	dějepis, český jazyk
8.	žena	39	13	přírodopis
9.	žena	42	15	český jazyk, hudební výchova
10.	žena	38	10	tělesná výchova, matematika
11.	žena	26	2	výtvarná výchova
12.	žena	29	6	matematika, zeměpis

2.2 Podmínky šetření

Všechny rozhovory byly realizovány v období od ledna do března 2007. Většina rozhovorů byla zaznamenávána pomocí diktafonu. Všem osobám byl nejprve výzkum představen informačním dopisem, který byl

adresně rozesílán elektronickou poštou. Poté byli jednotlivé osoby telefonicky osloveny, byl dohodnut termín a místo setkání. Rozhovory probíhaly většinou ve škole respondenta. V tom případě byla vždy vybrána nějaká klidná učebna, případně kabinet. Rozhovory se konaly v pracovním volnu respondentů. Ve třech případech se rozhovory odehrávaly v klidné kavárně či restauraci, jednou v pracovně tazatele.

3 Obsahová analýza výpovědí respondentů o problémech

Při zpracovávání výstupů bylo nutné dívat se na získané informace pohledem pedagogů samotných a současně očima nezávislého pozorovatele. Během prvních několika rozhovorů bylo možné v popisovaných problematických situacích vyzorovat problémy vznikající či odehrávající se na několika vzájemně se ovlivňujících rovinách. Byly identifikovány celkem čtyři takové skupiny. Striktní rozčlenění do jednotlivých kapitol je však mírně zavádějící, na problémy nebylo možné nahlížet vždy jen z pohledu jedné z rovin. Problémové jevy, které respondenti nejčastěji líčili a kterým se budu věnovat v následujících kapitolách, se dají rozdělit podle důrazu na problémy s jednicí nebo s třídními kolektivy. Proto je v následném textu toto členění ponecháno. V jednotlivých subkapitolách jsou pak popsány charakteristické skupiny problematických jevů. Důležité je číst následující kapitoly s vědomím vzájemné provázanosti, což bude zdůrazněno v závěrečném shrnutí.

Záměrem kvalitativní analýzy nebylo přesné vyčíslení ani prezentace všech sesbíraných informací. Jen pro ilustraci, celkem bylo v sesbíraných rozhovorech identifikováno asi 160 problémových momentů.

Pro větší přehlednost jsem se rozhodl doložit každý problém nebo problémový jev třemi mnou vybranými příklady. Jednotlivé příklady byly vždy vybírány tak, aby co nejlépe a současně zřetelně poukázaly na popisovanou problematiku. Zároveň bylo snahou prezentovat zajímavé a dle mého názoru podstatné výpovědi. Pro větší přehlednost jsou jednotlivé citace číslovány a psány kurzívou.

V příloze č. 2 je poté uveden doslovný přepis posledního z rozhovorů, který byl náhodně vybrán a znázorňuje průběh jednoho z šetření.

3.1 Problémy na úrovni jednotlivých žáků

Nejčastěji uváděli respondenti problémy v přímé souvislosti s konkrétními dětmi ve škole. Což může být ovlivněno povahou takto formulovaných otázek, ale i celým zaměřením výzkumných rozhovorů.

Popis problémových jedinců nebo problémových situací byl např. takovýto:

Příklad č. 1

Takový žák chodí do školy nepřipravený, nemá žádné pomůcky, nedá se s ním v hodině pracovat.

Příklad č. 2

Pak jsou problémové děti, kterých když se na něco zeptám, odpoví většinou: „Nevím.“ Když jim následně nabízím: „Můžeš dělat to a nebo to, pak mne napadá, že bys mohl dělat tohle.“ Vyjmenuji třeba pět věcí a oni jen: „To mne nebaví, to nechci, to neumím“ – a to je potom náročné.

Příklad č. 3

Vnímám hlavně zlobivce, to jsou děti buď hyperaktivní, třeba loni v 9. třídě byl kluk, který se v jakémkoli nestřeženém okamžiku sbalil a začal běhat po třídě. On si to báječně užíval. Já nikdy nevěděla, jestli mám křičet nebo ho honit.

Takovéto a mnohé podobné výroky byly prvními reakcemi respondentů v diskusi o problémech s žáky. Jako zřejmý výstup z takto formulovaných výpovědí je možné pokládat fakt, že chování jednotlivých dětí je pro učitele nejčastějším prvotním indikátorem školních problémů. Učitelé pozorují během vyučování známky nějaké abnormálnosti, která se většinou projevuje při kontaktu s jednotlivci, a konstatují, že se odehrává jev, který vnímají jako problémový.

Častějšími objekty podobných výpovědí byli chlapci, spíše než dívky, ty se v podobných všeobecných formulacích neobjevovaly.

3.1.1 Osobní dispozice jedince

Jiná sdělení již podhalují možné příčiny problémů, jež byly respondenty popisovány. Původ těchto příčin může objektivně pramenit z handicapů jednotlivých žáků. Nemají již všeobecný charakter, vypovídají o konkrétních osobách a jejich problémech ve škole, tak jak je vidí učitelé.

Příklad č. 4

Jeden žák v mé třídě má diagnostikovanou Lehkou mozkovou dysfunkci (dříve užívané označení pro ADD/ADHD – pozn. autora), neposlouchá, neudrží pozornost, leze mi na nervy, je to u něj dané geneticky, byl jsem na něj upozorněn, ale i tak to nezvládám.

Příklad č. 5

V první řadě se mi vybaví to, že problémový žák má problém s učením. A teď nemyslím s chováním, ale opravdu s učením, protože v matematice na to velice často narážím. Je hodně dyskalkuliků. Děti třeba neumí počítat přes deset. Když chtějí počítat patnáct plus dvanáct, tak na to potřebují kalkulačku. Tady to já vidím v matematice jako velký problém, velký handicap.

Příklad č. 6

Vím o poruchách učení a i o poruchách chování, jako výchovný poradce se tím hodně zabývám. Společně se školním psychologem tyto děti vybíráme a doporučujeme je do různých programů. Já osobně s nimi v hodinách špatné zkušenosti

nemám. Jako větší problém vidím, vztahové věci jako je násilí, šikana nebo ubližování ve třídách.

V rozhovorech učitelé o problematice dětí s diagnostikovanými poruchami chování a učení (viz kapitola 1.9) hovořili jen velmi povrchně. Téměř každý respondent tento fenomén pojmenoval a zařadil mezi problémy, se kterými se ve škole potýká. Zdá se, že na tomto místě sehrává svou úlohu fakt, že SPU a ADD/ADHD jsou již dostatečně v povědomí učitelů, přestože stále způsobují výše prezentované problémy. Důležitou úlohu sehrává jasně stanovená diagnóza, kterou formuluje školní psycholog nebo psycholog v pedagogicko-psychologické poradně. Ve výpovědích to sice nebylo jednoznačně vyjádřeno, zdá se však, že pro učitele je legitimnější přijmout objektivně diagnostikovatelné problémy dítěte, než ty, které mají nejasnou příčinu.

Konkrétněji a podrobněji o dané problematice hovořilo jen velice málo respondentů, většinou v případech, kdy se ve třídě sešlo více jedinců s diagnostikovanými poruchami. Jinak však respondenti o SPU a ADD/ADHD ve vztahu s problémovými žáky nehovořili. Daleko více se zaměřovali na popis jiných příčin a příznaků.

3.1.2 Rodinné zázemí

Další skupinou problémů identifikovaných u jednotlivých jedinců ve třídách jsou jevy, které mají svůj původ v rodinném zázemí dětí. Respondenti tyto problémy charakterizovali např. takto:

Příklad č. 7

U jedné žákyně vidím hlavně problém s rodinou. Ona je katastrofická a rodiče jsou stejně problémoví jako ona. Rodiče jsou příčinnou problémů. Na mamince, která za mnou chodí,

pozorují shodné problémy, jako řeším s dcerou. Problém je v rodině, a nedá se ve škole skrz rodinu řešit.

Příklad č. 8

Já si myslím, že to je špatným zázemím dětí. Mám ve třídě žáka, který má tatínka alkoholika. Maminka, aby byla nějakým způsobem schopná rodinu uživit, tak má asi dvě nebo tři zaměstnání. Na svého syna proto nemá vůbec čas. On dělá ve třídě všechno možné, jen aby na sebe upozornil, aby ten učitel s ním komunikoval.

Já jsem přišla na to, že on potřebuje „pohládit“. Potřebuje být pochválený, potřebuje takové to lidské teplo, které doma nemá. Proto on podle mne v hodinách, kde mu kolegové nevěnují dostatečnou pozornost, zlobí. Mně to např. v hodinách nedělá, protože on ví, že já mu tu pozornost věnuji. Ale učitel, který tohle neví a tu pozornost mu nevěnuje, tak se tam z něho může zbláznit, protože on na sebe různě upozorňuje, aby byl okřiknut, aby jeho jméno vůbec v hodině zaznělo.

Příklad č. 9

Uvědomila jsem si, že mám holčičku (teď je v 6. třídě), která vůbec nekomunikuje s dětmi, staví se úplně mimo dění ve třídě. Děti jí, až na pár výjimek, mezi sebe neberou. Řeknu to na rovinu, není příliš hezká, ale přitom úžasně maluje.

Ostatní děti si umějí říci o pozornost. Ona však na začátku roku jen seděla a nic nedělala. Šla jsem proto za ní a ptala se, jestli má pomůcky. Dodnes je nemá, protože tam je problém v rodině, asi před dvěma roky jí zemřel tatínek. Maminka jí pomůcky nezajistila a já nemohu od dvanáctiletého dítěte, které má takové sociální problémy očekávat, že půjde do obchodu a koupí si vodovky. Říkala jsem jí, že když bude něco

potřebovat, tak za mnou musí přijít, že jich je ve třídě hodně, proto si vždycky nevšímnu, zda něco nepotřebuje. Od té doby vždy na začátku hodiny chodí a ptá se, zda by si mohla půjčit barvy a štětec. Nejdříve jsem jí je vždy přinesla. Teď už jí říkám, že jsou ve skříni, tak ať si pro ně dojde sama. Budu ráda, až jí ani toto už nebudu muset říkat.

Tyto tři výroky se opět shodují v tom, že o jisté míře problémovosti hovoří v souvislosti se shodným činitelem. Tentokrát popisují kauzalitu mezi pozorovanou problémovostí jedinců a jejich rodinným zázemím (viz kapitola 1.11). Ve třetím případě je prezentován příklad s náznakem více příčinných faktorů. Kromě vlivu rodinného zázemí je možné z výpovědi vyčíst i problémy v začlenění do vrstevnické skupiny, která se tentokrát projevuje odmítavým postojem třídy. O tom všem až v následující kapitole.

Dle získaných výpovědí lze konstatovat, že špatné rodinné zázemí dětí pokládají respondenti často za z jejich strany vůbec nejhůře ovlivnitelný faktor. Tak jak to je prezentováno v prvním ze tří příkladů.

Je zřejmé, že škola nemůže svými ambicemi na významnější změny ve fungování rodiny aspirovat. Učitelé se tak v mnoha případech dostávají do obtížné situace, kdy pozorují problémy, které přímo souvisí se situací v rodinách.

Malá (2000, s. 319) uvádí: „Děti s poruchami chování a pozdější delikvencí – proti kontrolní skupině – mají v signifikantně vyšším procentu „rozbitý“ domov, nepřítomného otce a nepříznivé ekonomické rodinné problémy. Jsou nechtěné, neplánované, nemanželské, často se matka pokoušela o interrupci.“

3.2 Problémy na úrovni třídních kolektivů

Další oblastí, o níž měli možnost respondenti hovořit, byly problémy, které se projevovaly hlavně ve fungování celých tříd či skupinek dětí ve třídách. Význam individuálních dispozic žáků ustupoval do pozadí skupinovému dění a vztahům v kolektivu s učitelem (viz kapitoly 1.7 a 1.8).

Někteří z respondentů v příkladech preferovali pohled zaměřený více na individuální žáky, někteří hovořili více o problémech třídy jako celku. Je možné, že to může souviset se schopností některých učitelů více vnímat jednotlivosti a každé z nich věnovat důkladnou pozornost. Tito respondenti častěji zmiňovali individuální přístup v procesu učení a také často hovořili o podstatném vlivu rodiny každého žáka. V druhém případě zmiňovali respondenti mnohem méně příkladů s jednotlivými dětmi, pokud o nich hovořili, bylo to častěji ve spojitosti s rolí, kterou děti zastávají ve třídě, nebo s celkovým pohledem na dění ve skupině.

Právě problémy učitelů s celými třídami či menšími třídními skupinami budou nyní středem mého zájmu. Budu hovořit o problémech, které ovlivňují dění ve třídách, kde i učitelé jsou součástí vzájemných procesů (viz kapitola 1.8). Právě to odlišuje následující příklady od těch, které jsme měli možnost analyzovat výše. Učitelé v těchto případech popisují vlastní vztah se třídou či s dítětem, mnohem častěji je právě tento vztah hodnocen respondentem jako problematický či problémy vyvolávající.

3.2.1 Vliv vrstevnické skupiny na jedince

První takovou skupinou problémů byly jevy, ve kterých respondenti popisovali konfliktní vztah mezi skupinou dětí či celým kolektivem a jedincem či několika jedinci. Další alternativou byl pohled na

jednotlivé žáky utvářející kolektiv, kdy právě až ona skupina, daná dohromady, vytváří problematické situace.

Příklad č. 10

Ona většinou problémová třída se vyvine od problémových žáků. Jsou tam dvě tři individuality, které na svou stranu strhnou zbytek třídy.

Příklad č. 11

Záleží na tom, jak se třída sejde, problémy vyvstávají tehdy, když se k sobě dostanou děti, které si spolu z různých důvodů nerozumějí. Pak se to dá mírně ovlivnit, problémy se dají otupovat, ale ta škola je nikdy nevyřeší. Mělo by se víc pracovat s kolektivy, jako to třeba dělá Prev-Centrum.

Příklad č. 12

To byl kluk, který rok strávil ve škole v Psychiatrické léčebně v Bohnicích, měl nějakou psychiatrickou diagnózu, a pak ho pustili, že je stabilizovaný. Užíval nějaké léky, ale čas od času měl během vyučování opravdu šílené výstřelky. Třeba kolegyni onanoval v hodině. Hodně často vyhrožoval tím, že se zabije. Mně jednou řekl, že mne „vyprstí“. Víím, že ho k tomu navedli spolužáci ze třídy. To nebylo z jeho hlavy.

Tyto tři výroky se shodují v tom, že o jisté míře problémovosti hovoří v souvislosti se začleněním jednotlivců do třídního kolektivu (viz kapitoly 1.6 a 1.7).

Ve třetím příkladu popisuje respondentka přítomnost nespecifikované psychiatrické diagnózy, která podobně jako SPU a ADD/ADHD v předchozích příkladech klade na učitele zvýšené nároky.

V líčení respondentky je však pro naši analýzu podstatný ještě jeden moment. Kromě objektivní dispozice jedince v podobě psychiatrické

diagnózy hovoří zároveň o vlivu vrstevnické skupiny, která pravděpodobně dokázala specifických vlastností žáka využít k testování učitelky. V tomto případě lze tedy identifikovat vliv dvou různých původců popisovaného problémového jevu – osobní dispozici jedince a vliv vrstevnické skupiny.

3.2.2 Vztah učitelů ke třídě

Již v předchozích příkladech byl bezpochyby důležitý vztah, který si učitelé k jednotlivým třídám a žákům v nich vytvářejí. V následujících citacích hovořili respondenti přímo o svých pocitech, které vyvolával vztah ke konkrétním třídám.

Příklad č. 13

Netěšil jsem se na hodiny, kde jsem věděl, že jsou problémy. Kdy jsem sám sebe musel hodně dobře motivovat na žáky, na které nemohu reagovat tak, jak oni chtějí, abych reagoval.

Ted' se mi vybavuje jedna úplně konkrétní třída, ve které byla žákyně s poruchou chování. Byla znormována do takového lídra celého kolektivu, a program, který jsem měl připravený, bylo většinou velice obtížné realizovat.

Říkal jsem si v těch chvílích: „Tady se musím obzvlášť soustředit a zároveň být pozitivní.“ Protože co třída hned pozná, jsou obavy. A já myslím, že jsou znát minutu nebo dvě poté, co učitel vejde do třídy. Je pak poznat, že mu tam není dobře.

A to jsem poznával na sobě, nebylo mi v této třídě dobře. Přestože v jiných třídách jsem ten samý program zvládal bez větších osobních problémů.

Příklad č. 14

Loni v 9. třídě to zacházelo až tak daleko, že mě obstoupili 4 kluci, a plácali mne pravítkem přes zadek. To bylo hodně náročné, ustát to a nehysterčit. Přála jsem si držet od nich odstup, protože oni mne jako učitelku úplně nebrali. Chtěla jsem zůstat na takové rovině, kdy jako žena, ta případná partnerka (s hodně velkými uvozovkami), si zachovávám hranici a nevykolejí mne jejich chování.

Uvědomovala jsem si, že přesně tak se chovaly jejich spolužačky, které tyhle hranice nedodržovaly. Chtěla jsem, aby v tom byl zcela zřetelný rozdíl, že mohu být potencionální partnerkou, ale nebudu nikdy skutečnou. To prostě nejde, je tam podle mne hranice, kterou oni nesmí překročit, to já jim nedovolím. Ale oni zkoušeli skrz ty hranice hodně často přecházet.

Stávalo se to i v ostatních hodinách např. v hudební výchově, českém jazyku, tělocviku. V podstatě se to odehrávalo v hodinách, kdy měli učitelku ženu. Jejich třídní je podobný typ jako já, malinká, tmavovlasá, mladě vypadající.

Příklad č. 15

Teď mě napadá jedna učitelka, kterou mám hodně ráda. Je mladá a řeší problémový vztah s jednou třídou. Já ani pořádně nevidím do toho, co se mezi nimi děje. Mně nedělají věci, které jí ano. Např. přijde do třídy a nedokáže děti vůbec zklidnit, dělají jí naschvály, děje se to pouze v této jedné třídě, s ostatními nemá problémy.

Snažíme se jí s kolegyněmi pomoci, radíme, ale ono to úplně nefunguje. Ty děti to dělají konkrétně jen jí a nikomu jinému. Některé věci se asi naučit nedají. Já ani vlastně konkrétně nevím, co by měla dělat jinak. Je mi jí líto. Je dobrou učitelkou, ale asi kvůli tomu odejde. To je veliká škoda.

V těchto třech příkladech jsou prezentovány problémy, které učitelé vnímali při práci s konkrétní třídou. Hlavním centrem pozornosti respondentů je prožívaný vztah ke třídě. Charakteristickým prvkem je pohled na celou třídu či její podskupinu v přímé souvislosti se vztahem k učiteli. Ona problémovost se manifestuje ve vztahu k učiteli nebo ve vnímání tohoto vztahu učitelem.

Učitelé mohou mít na třídy různé pohledy, mj. záleží na jejich osobnosti a profesních zkušenostech. Znatelně to můžeme vnímat v následujících příkladech, kde se respondenti ze zcela odlišných úhlů pohledu dotýkají svého vztahu se třídami a žáky v nich.

Příklad č.16

Učitel nesmí ukázat svou slabost, neříkám, když udělá chybu...říct: „Ano, udělal jsem chybu, jsem člověk, a chybovat je lidské.“ Ale nesmíte ukázat své slabosti. Vaše slzy nemůže dítě vidět v okamžiku, kdy vy už nevíte kudy kam a začnete před třídou brečet z toho důvodu, že jste byli zahráni do kouta. V té chvíli nad vámi získají děti moc. A oni vás budou vytáčet dál a dál. Neříkám to teď ze své vlastní praxe, ale znám takového učitele, který se několikrát rozbrečel, a utekl ze třídy. Tam se už dá hovořit o tom, že ta třída ho šikanovala. Ten učitel tam chodil učit velice nerad a měl z toho veliké psychické problémy.

Nemyslím, že by učitelé byli nějakými chodícími roboty, kteří neprojevují své emoce. Naopak učitel musí být empatic. Jsou samozřejmě situace, kdy člověk své slzy může ukázat. Teď mi ze třídy odcházela holčička a šla na jinou školu, začala se před celou třídou se mnou loučit a dávala mi kytku a bonboniéru, tam mi slza ukápla.

Učitel musí přistupovat k dětem od začátku přátelsky. Všechno má samozřejmě své hranice. Nemůžete být přátelé se vším všudy a vzájemně si sdělovat všechny své osobní věci.

Pakliže budete vystupovat jako kamarád, a vytvoříte si mantinely, kam to kamarádství jde, tak se nikdy nedostanete do situace, že nebudete vědět kudy kam, nebudete zahráni do kouta, že začnete brečet nebo křičet.

Příklad č. 17

V každé situaci jsou ty hranice mezi učitelem a dětmi jinak nastaveny. Já si myslím, že to je něco, co se člověk nikdy nenaučí, protože s každým člověkem to bude jinak. U některých lidí je tam mnoho různých aspektů, mnohdy jsou tam vzájemné projekce^{IV}.

Některé děti mě občas vidí v roli jejich matky, já si také uvědomuji, že o nich občas přemýšlím, jako by mi byly opravdu velmi blízké. Je důležité umět si to uvědomit, kdy zrovna reaguji jako ta shovívavá máma nebo kdy reaguji jako ta hysterická máma. Důležité také je, jaké má dítě rodinné zázemí, a jak mne z tohoto důvodu může do některých rolí manipulovat. Jak chce a očekává, že se k němu budu chovat.

Na to jsou experti v jedné 8. třídě, se kterými bojuji od loňského roku. Ty ze mne dokáží udělat takovou fúrii. Vůbec jsem netušila, že se umím tak rozčílit.

Příklad č. 18

Já jsem si myslel, že si tu budu jen tak učit. A ono to vychovávání sebere spoustu síly. Problémový žák spolkne tak 60% energie z hodiny. Proto mám ten vztek, vlastně i kvůli těm ostatním, na které díky tomu nezbývá čas. Pak vznikají snadno konflikty, vzájemná averze mezi učitelem a dítětem. Já už tu averzi v sobě mám, ale snažím se ji skrývat, aby to žáci nepoznali.

Vysilují většinou tak dva či tři žáci, ale kdyby se ze třídy odstranili, tak to asi stejně nepomůže. Pak tu roli ve třídě

převezme někdo jiný. Prostě to takhle mezi nimi funguje, potřebují to. Ty role jsou pro ně důležité. Jak je předělat, to nevím. Bylo by asi dobré pracovat s celou třídou v třídnických hodinách.

Z výpovědí je patrné, že respondenti opravdu o svém vztahu s dětmi přemýšlejí. Mnohdy se zdá, že ona problémovost žáků, o které pojednáváme, je demonstrována hlavně až v neschopnosti učitelů navodit a udržovat s jednotlivci či celým kolektivem zdravý vztah. Charakteristika takového vztahu není jednoznačná. Nejedná se pouze o láskyplné podporování, které by mohlo značit přílišný liberalismus. Na druhou stranu ani o nesmlouvavé vedení, které by zavánělo přílišnou intolerancí. Co se však jeví jako patřičná významnost, je ona srozumitelnost všech vztahů, o jejímž hledání hovoří např. respondentka v druhém příkladu.

3.2.3 Navazování spolupráce

Někteří respondenti popisovali problémy se třídami v počátcích společné práce. Na začátku 6. třídy přecházejí děti z prvního na druhý stupeň základní školy. Změna je také v systému střídání učitelů. Do té doby učí ve třídě většinou jen jeden učitel. Najednou se jich na jednotlivé předměty střídá více. V některých případech dochází i během dalších let ke fluktuaci pedagogů mezi třídami.

Příklad č. 19

Zpočátku byla tato třída mnou i většinou školy vnímána jako velmi problémová, protože na ně nefungovalo nastavení pravidel, na které nebyli do té doby zvyklí. Oni dodnes neumí moc dodržovat pravidla komunikace v jiné rovině, než jak byla těch prvních pět let zařízena.

Bylo těžké se s nimi zpočátku domluvit. Na ně nefungovaly sankce, na ně fungovala pozitivní motivace a pozitivní zpětná vazba, což jsem zjistil až později. Vlastně jsem sankční prostředky nikdy moc nepotřeboval. U téhle třídy jsem je musel používat, ať už to byly vzkazy rodičům, zápisy do žákovských knížek, třídní důtky atd. Přitom všechny tyto sankce vůbec nefungovaly. Oni je prostě neznali a nepřijímali.

Jejich rodiče byli z vyšší socioekonomické vrstvy. Perfektně jsem se s nimi na všem domlouval. Vždy když jsem s nimi na třídních schůzkách hovořil a vysvětloval jsem v čem je problém, chovaly se po nich děti lépe. Sledovaly mne, na všem jsme se rázem lépe domlouvali. Říkal jsem si, tak tady musí být nějaká jiná cesta, a tu je potřeba objevit. Vlastně jsem se poté stal jejich společníkem a zkusil jsem to obráceně. Zkusil jsem to s pozitivní motivací, i když jsem zároveň musel někdy rázně vymezit hranice. Od doby, kdy jsem na to přišel, funguje naše spolupráce výborně.

Příklad č. 20

Pro mne je to vždy osobní rovina. Třídy, do kterých se mi nechce, jsou ty třídy, které jsem přibrala po někom během druhého stupně základní školy. Když je dostanu po někom hned na začátku v 6. třídě, tak si je vypracuji tak, abychom si na sebe zvykli.

Většinou v takových třídách cítím odpor, řeším to nejčastěji prací, nedebatuji s nimi, úplně se od toho odstřihnu.

Na někoho platí vlídný a klidný přístup nebo chtějí naopak přitvrdit. To mi pak je většinou hodně nepříjemné. Snažím se řešit věci po dobrém.

Na těchto dvou příkladech je patrné, že při sžívání se se třídou, je nezbytný dostatek času a prostoru pro objevování již zaběhlých mechanismů fungování třídního kolektivu v procesu vyučování. Respondenti, kteří hovořili (tak jako v prvním příkladu) o zlepšení obtížné situace, dávali tuto změnu vztahu se třídou do souvislosti s lepším poznáním dětí a oboustranným vyjasněním pravidel vzájemného fungování. V případech, kdy učitel přijde vyučovat do třídy narychlo bez důkladné přípravy (např. po nenadálém odchodu kolegy nebo v případě jeho dlouhodobé nemoci), se ukazuje, že sžívání se třídou je náročnější než za normálních okolností. Z čehož lze usuzovat, že mají-li pedagogové patřičný čas a prostor a nejednají v tísní okolností, sžívají se se třídou daleko lépe, než když tomu tak není.

Pro podporu toho tvrzení uvádím tentokrát třetí příklad až závěrem. Ilustruje, jak se v ideálních podmínkách jedna z respondentek seznamuje s novou třídou.

Příklad č. 21

První, co já udělám, když dostanu novou třídu, tak se kouknu do katalogových listů, v čem bylo hlavně dítě úspěšné, čím jsou rodiče, jestli má nějaké pochvaly nebo důtky. První dvě tři hodiny věnuji tomu, že se navzájem poznáváme. Že si říkáme, co nás baví a nebaví, co nás zajímá atd. Dělán si poznámky, abych věděla, že tady toho žáčka toho baví fotbal, tak mu musím dávat příklady, které se týkají fotbalu. Tady tím se zabývám především v 6. třídě, protože děti mám od šesté do deváté. Každé dítě si snažím nějakým způsobem přihrát na svou stranu. Ono pak ví, že to s ním myslím dobře a že mi na něm záleží, i když jsem přísná a něco po něm vyžaduji a občas ho trestám, když něco nedodrží.

3.2.4 Nastavení podmínek školou

Do této chvíle jsem poukázal na tři různé roviny, ve kterých mohou vznikat problémy: osobní dispozice jedince, rodinné zázemí žáka, vliv třídního kolektivu a vztahy v něm.

V některých případech se však objevila ještě jedna podstatná rovina, která dotváří celý systém možných příčin problémů. Jedná se o nastavení vhodných podmínek školou. Problémy, které způsobuje, se projevují jak v chování tříd tak i jedinců v nich. Systémově pramení z nastavení základních procesů v celé škole. Původ problémů v tomto případě nemusí tolik souviset ani s jednotlivými žáky a učiteli, ani s celými třídami a vztahem učitele k nim. Souvisí s prostředím a atmosférou školy a s nastavením základních pravidel a norem v celém celku (viz kapitola 1.2).

Pro lepší obraznost jsem tentokrát sáhnul po vlastním příběhu, který jsem zažil při práci na jednom středním odborném učilišti. A to z toho důvodu, že jsem mezi výpověďmi respondentů příklad, na kterém bychom si jev mohli lépe ukázat, nenašel. Možnému důvodu bude věnován prostor v navazující části.

Příklad č. 22

Byl jsem pozván řešit do jednoho středního odborného učiliště problémy studentů s užíváním návykových látek. Existoval předpoklad, že ve škole je i dealer drog.

Před celým programem jsem diskutoval s ředitelkou, zástupcem ředitelky a výchovnou poradkyní. Z rozhovoru byla patrná otevřenost k řešení problémů. Nicméně zřejmá byla i bezradnost, která okolo celé situace ze strany školy panovala. Vedení si nebylo jisto, jaký postoj k experimentům a užívání studentů zaujmout. Nejistota při hledání optimálního postupu příliš k vyřešení situace nenapomáhala. Nebyla vyjasněna stanoviska školy. Ve škole neexistoval plán, jak v takových

případech postupovat. Zda budou zjištěné prohřešky rázně trestat, či zda se budou snažit jedince podporovat s cílem možného zlepšení jeho situace.

Při samotném programu byly pozorovány další signály, svědčící o nefunkčnosti školního systému pravidel. Studenti přicházeli do hodin až po zazvonění, nikdy jsme se všichni nesešli společně na začátku hodiny. Na tento jev jsem byl předem vedením školy upozorňován, byla to vžitá norma, přestože školní řád hovořil jinak. Během hodin byla morálka většiny studentů poměrně uvolněná, o přestávkách chodili studenti kouřit, v budově to měli samozřejmě zakázané, chodili však ven před hlavní vchod. Omlouvali tím své pozdní příchody do hodin. V diskusi jsme o tom se studenty hovořili. Byli si vědomi, že porušují školní řád, nikdo však po nich jeho dodržování důsledně nevyžadoval. Jen občas se to některému učiteli nelíbilo, systémové řešení však nepřicházelo. Nahodilé tresty nesli studenti jako velikou křivdu a nespravedlnost.

Hovořili jsme i o jiných pravidlech. Studentům se nelíbilo, že i každý učitel „si dělá, co chce“. Nikdy nevěděli, co mohou od koho očekávat. Pravidla se dodržovala jen občas, i jejich vymáhání probíhalo nahodile. Atmosféra ve škole se tvářila jako velmi liberální. To se studentům zamlouvalo, když jsme však o zaběhlých mechanismech fungování školy hovořili, dospěli k závěru, že jde často spíše o oboustrannou anarchii. To se již studentům líbilo méně. V té chvíli je chování pedagogů znejšťovalo. Paradoxně i samotní učitelé a vedení školy si s chováním svých studentů nevěděli rady. Byl to začarovaný kruh.

Takto vzniklý problém má své příčiny v rovině, kterou mohou jednotliví učitelé jen stěží sami ovlivnit. Jeho řešení spočívá ve změně přístupu celé instituce, již jsou učitelé součástí.

Domnívám se, že toto je jeden z důvodů, proč o podobném jevu respondenti mnohokrát nehovořili. Náznak problémů s obdobnými rysy popisovali pouze dva z respondentů. Učitelé mohou být příliš vtaženi do fungování systému jehož jsou součástí. Vhled a reflektování daného problému vyžaduje odstup, který v jejich případě zákonitě schází.

Není snad proto náhodou, že jedním z respondentů, jenž se problematikou nastavení systému celé školy v rozhovoru sám zabýval, byl onen učitel, který již půl roku ve školství nepracuje. Nepopisoval však v této souvislosti žádný konkrétní problém.

Příklad č. 23

Ve chvíli, kdy hovoříme o problémové třídě, máme často na mysli dodržování pravidel nebo jejich absenci nebo neexistenci; anebo jejich uchopení nebo zmanipulování učitelem. Problém samozřejmě leží na samotné škole nebo na učitelích. Je potřeba to řešit a mít v tom jednotu z hlediska celé školy: Proč to je? Jak to vzniklo, a co se tam vlastně děje?

Učitel nesmí se třídou vytvářet jiná pravidla, než jaká má dohodnutá v rámci školy. Protože pak je samozřejmě problém, když by jiný učitel tato pravidla třídy překračoval. Je to hodně systémová věc školy.

Jedné z respondentek jsem se při vhodné příležitosti na téma celoškolských pravidel přímo zeptal.

Příklad č. 24

Jsou jasně dána nějaká pravidla, která by měl každý dodržovat. Jestliže je tady na škole úzus, že každý žák by měl být přezutý a neměl nosit čepici na hlavě, tak i když vy s tím nemusíte souhlasit, tak byste to měl u žáků vyžadovat, protože je to ve školním řádě. Ale nejsou tam třeba věci, zda žák může tykat či vykat učiteli. Někteří učitelé, většinou výchov a na

prvním stupni, si nechávají dětmi tykat, a někteří si nechávají vykat. V tom už je více volnosti, záleží to na osobnosti učitele.

3.3 Systematický pohled na problémové jevy

Vše, co jsem až doposud analyzoval, spolu neoddělitelně souvisí. Na jednotlivé jevy nelze nahlížet jen z jednoho nebo dvou úhlů pohledu. Je důležité přemýšlet o nich systémově. Každý jedinec má své přednosti, ale také handicapy. Přichází z odlišného rodinného zázemí. Projevy jeho chování jsou zvýrazněny skupinovou dynamikou třídy a vztahem s učitelem. Celé dění je zároveň zarámováno celkovým fungováním školního systému. Vždy je nutný obraz z hlediska všech čtyř analyzovaných rovin, teprve takovýto pohled může zpřehlednit celý problém.

Je možné nastínit ještě jiný pohled na tuto problematiku. Osobní dispozice žáka (jeho přednosti či handicapy) a vliv rodinného zázemí na jeho způsoby chování, lze chápat jako na škole a učitelích nezávislé činitele. Původ těchto příčin nepochází ze školního prostředí.

Naopak vše, co má z větší části svůj původ ve školním prostředí, jako je např. skupinová dynamika tříd, vztahy mezi žáky a učiteli, celkový systém hodnot ve škole, vztahy a komunikace mezi pedagogy, lze v tomto smyslu chápat jako na škole závislé činitele.

Poslední příklad v této kapitole dokládá složitost a provázanost výše jmenovaných vlivů.

Příklad č. 25

U mne ve třídě mají potřebu si vždy někoho najít, a na něj pak vše shazovat. Za tři roky už je to čtvrté dítě. Teď zrovna je to holčička, taková hodná ale přecitlivělá dívka, která se

neumí moc bránit. Neučí se dobře. Myslím, že je pro ni škola se zaměřením na jazyky moc obtížná. Navíc je to dcera mé kolegyně, což si myslím, že také není dobře. Já bych nikdy své děti nedala do školy, kde zároveň učím, to bych asi šla učit jinam. Od ostatních učitelů dostává podle mne lepší známky. Já se snažím jednat se všemi žáky rovnocenně. Ode mne má známku, kterou si opravdu zaslouží, ale v jiných předmětech tomu tak podle mne není. A to ostatní děti samozřejmě vidí, a není jim to jedno. Pak se k ní nechovají hezky a nemají ji rády. Jsou to takové celkem nenápadné narážky vůči její osobě.

Ve chvíli, kdy už začala zůstat častěji doma, jsem s ní i s ostatními dětmi o problémech hovořila. Jí se do toho rozhovoru moc nechtělo, ale nakonec se to podařilo trochu vyjasnit. Poté se situace ve třídě zlepšila. Ale teď už si tam našli zase někoho jiného, komu začali ubližovat.

Tento úryvek rozhovoru je po obsahové stránce zajímavý tím, že v něm lze pozorovat všechny čtyři roviny, které, každá poněkud odlišně, mohou být příčinami celého komplexu problémových jevů. Lze pozorovat několik vzájemně působících skutečností, které dohromady utváří mozaiku popisovaných problémů. Sama respondentka vyjadřuje názor, jestli má vůbec dívka schopnosti zvládnout studium na škole s rozšířenou výukou jazyků. Zpochybňuje tedy její intelektovou kapacitu.

Na úrovni třídního kolektivu je popisována zášť namířená vůči dívce s možnými prvky šikany. Respondentka hovoří o tom, že tento jev se ve třídě pravidelně opakuje, nebývá namířen výhradně proti této dívce.

Z výpovědi je patrná nejednotnost, nedůslednost a možná i nevraživost a rivalita v učitelském sboru (viz kapitola 1.2). K tomu přistupuje komplikovanost rolí, které zúčastnění zastávají. Dívka je současně dcerou své matky a zároveň žačkou matčiných kolegů a kolegyň. To vše působí také na dívčiny spolužáky. Proto se dá v tomto případě hovořit a vlivu všech čtyř rovin – osobní dispozice jedince

(schopnost zvládnout výběrovou školu), vliv třídního kolektivu (šikana), vliv rodinného zázemí (matka přítomna ve škole) a nastavení podmínek školou (atmosféra v učitelském sboru).

3.4 Shrnutí

Tato kapitola byla zaměřena na problémové jevy, které pozorovali učitelé mezi žáky ve školách. Začátek všech rozhovorů byl vždy zaměřen na popis samotných problémů (jednotliví žáci, celé třídy atd.)

Přesné údaje bylo obtížné vyčíslit, ale čtyři respondenti hovořili výrazně více o jednotlivých žácích, spíše než celých třídách. Popisovali problémy týkající se dětí s SPU nebo ADD/ADHD a také způsobené nepříznivým rodinným zázemím dítěte. Těmito tématy jsou charakterističtí zejména chlapci, kteří jsou mj. popisováni jako divocí, odmlouvaví, hyperaktivní, neustále něco zapomínající, překračující pravidla.

Tři učitelé hovořili naopak ve větší míře o problematických třídách a problémech spojených se skupinovým děním v kolektivu.

Ostatní respondenti, kteří uváděli příklady problémového jedince, dále často ten samý problém rozvíjeli i popisem problémové třídy. To jen podporuje teorii systematického pohledu, která byla nastíněna v závěru kapitoly.

Pokud respondenti hovořili o problémových třídách, uváděli problémy spojené se skupinovou dynamikou, vztahy mezi dětmi, porušováním pravidel a nastavených hranic atd. Tři učitelé popisovali problémové situace zaměřené na počátek spolupráce se třídou.

Významná časová dotace byla ve všech rozhovorech věnována popisu vztahů jednotlivých respondentů ke třídám. Celkem devět respondentů začalo o svém vnímání těchto vztahů spontánně hovořit. Z toho je patrné, jak je téma prožívání vztahů s dětmi pro učitele podstatné.

Ukazovalo se, že minimálně pro polovinu respondentů byly hlavními příčinami problémů na škole nezávislé činitele, např. individuální dispozice jedince nebo rodinné zázemí dětí.

Z analýzy rozhovorů vyplývá, že pro učitele jsou vnější (nezávislé) činitele srozumitelným a tudíž uchopitelným vysvětlením příčin problémů. Naopak na učitelích závislé činitele, např. vztah učitele s dětmi, nastavení podmínek školou a do určité míry i skupinová dynamika ve třídách, byly respondenty popisovány jako doprovodné fenomény již vzniklých problémů, spíše než příčinami samotnými.

^{iv} Projekce je příkladem obranného mechanismu, jímž se podle psychoanalýzy lidské Já brání ohrožení způsobem, kdy promítá vlastní pocity a přání na jinou osobu (srv. Matoušek, 2003, s. 132).

4 Analýza potřeb respondentů

Předchozí rozbor ukázal na nezbytnost věnovat se učitelům samotným, zejména jejich potřebám, které jsou nemalé.

Že je učitelské povolání náročné, ale nedoceněné, můžeme slyšet z mnoha úst. Ze sesbíraných rozhovorů vyplývá, že učitelé se sami vnímají přetížení pedagogickými, ale i nepedagogickými povinnostmi.

V předchozím textu jsem hovořil o komplexním pohledu na problémové jevy. Naznačil jsem, že takovýto pohled vyžaduje nadhled nezaujatého páru očí. Pokud přitom přihlédnou k dalším výpovědím, jeví se zřejmé, že pro takovýto nadhled nemají učitelé při výkonu svého povolání odpovídající prostředky a dostačující kapacitu.

Příklad č. 26

Třídnictví je hodně spojené s formálními povinnostmi jako jsou např. omluvenky. To nedělám nic jiného, než že píši do třídní knihy a kontroluji žákovské knížky. Píši rodičům emaily, telefonuji, kde jsou děti, co je s nimi, proč nechodí na vyučování, zjišťuji, jestli jsou nemocní. Pak se dělají různé výkazy, musejí se sbírat data pro pedagogickou radu, např. kdo zlobil. Je to kancelářská práce.

Možná teď mluvím pod vlivem tohoto týdne, protože mě hodně devátáci naštvají právě kvůli omluvenkám. Měla jsem je na dvě hodiny a byli opravdu protivní. Takže jsem se na ně potom chystala v další hodině - spucovat je. Ale měla jsem ještě připravených spoustu těch formálních věcí, právě to vyplňování v třídní knize. Ve chvíli, kdy se takovéto okolnosti setkají, si pak přijdu dezorientovaná a neorganizovaná. Mám děti vychovávat, mám na ně udělat „bububu“ za to, že nenosí včas omluvenky, a

ještě u toho musím sedět a zapisovat do té třídnice a žákovských.

Příklad č. 27

Ted' je to horší v administrativě, je moc papírů a tabulek, které musíme zpracovávat, např. Rámcový vzdělávací program, který ted' musíme vymýšlet. Ale kromě toho přicházejí stále nové povinnosti, které zadává škola. Ta je pod velikým tlakem, chce mít samozřejmě vše pojištěné, a tak musíme pořád zpracovávat nějaké papíry. Je to na úkor vlastní přípravy hodin, na úkor přemýšlení o práci s dětmi. To je to, co se hodně ve škole děje, řeší se blbosti na úkor přímé práce s dětmi.

Příklad č. 28

Měla by být větší motivace, lepší ohodnocení, více peněz, aby se mi vyplatilo do té námahy investovat vlastní energii, více času na třídnictví, které všichni řeší mimochodem, a přitom je to to nejdůležitější.

Ve škole by měl být jeden člověk jako sociální pedagog, který by měl na starosti problémové děti a třídy. Měl by na starosti a pracoval by i s rodinami těchto dětí. Je potřeba s nimi prostě trávit více času.

Fontana (2003, s. 366) popisuje: „Výzkumy, které ve Velké Británii hodnotily učitele vzhledem ke třem dimenzím: orientace na dítě, radikalismus, a citovost, ukázaly, že u studentů učitelství se během let jejich přípravy projevovala tendence ke zvyšování skóre ve všech třech dimenzích; ovšem poté co mladí učitelé nastoupili na své první místo, se skóre opět snížily. To nasvědčuje tomu, že realita pracovního života vede učitele k tomu, že se stávají méně soustředěnými na dítě, konzervativnějšími a realističtějšími. Snad to není ani tak tím, že by ztráceli svůj idealismus, ale spíše tím, že brzy zjistí, že pracují

v podmínkách rozhodně ne ideálních a že tedy musí hledat nějaký druh kompromisu s vlastními ideály. Často se potýkají s nevyhovujícím prostředím a vybavením, s nadměrně velkými třídami, s přetíženými osnovami a s dětmi, které vyžadují pomoc specialistů. Mohou také zjistit, že pracují s kolegy, jejichž smýšlení a metody se od jejich vlastních velice liší.“

Se všemi těmito činiteli a mnohými dalšími se učitelé střetávají na pracovištích a jsou nuceni se s nimi vyrovnávat.

4.1 *Stres ve vztahu s dětmi*

Kořa (1998, s. 34) cituje z deskriptivní studie o učitelském stresu (C. V. Dedrick, R. R. Hawkes, J. K. Smith). „Je zde uvedena stupnice nepříjemných skutečností, které mohou narušit práci učitele. Tato stupnice obsahuje stejné položky u mužů-učitelů a žen-učitelek, ale pořadí důležitosti je odlišné. Nám pro naši potřebu stačí obecná stupnice, která je jakýmsi průměrem obou. V ní jsou uvedeny zjištěné stresové faktory v následujícím pořadí 1. studenti rozvracející výuku, 2. nedostatek času, 3. apatie studujících, 4. neučební povinnosti (přetížení administrativou apod., 5. nedostatek financí, 6. nedostatek podpory od rodičů, či společnosti, 7. nemožnost individuálně pracovat se studenty s odlišnými vlohami, 8. nedostatek pozitivních ocenění od nadřízených, 9. nedostatek informací o výchovně vzdělávacích rozhodnutích se strany vedení, 10. nedostatek porozumění pro vynikající výchovně vzdělávací činnost, 11. nedostatek podpory od kolegů v práci.“

Zaměření této práce je mnohem užší, přesto je zamyšlení nad výše jmenovanými body podnětné. Jejich výčet není krátký. Také moji respondenti se vyjadřovali k situacím, které pro ně byly mnohdy vysoce stresující.

Příklad č. 29

Mám děsný strach, vždycky děsný strach a vztek, protože bych to dítě zabila. Mít vařečku, tak ho seřežu.

Cítím vztek, bezmoc, vztek na děti, když ji (pozn. autora - dívku ve třídě) dohnali k tomu, že se bojí vejít do třídy. Bojím se, že to jako třídní učitelka nezvládnou. Je to nepříjemné.

Příklad č. 30

Tady nefungovalo v té chvíli nic. Já jsem v některých chvílích také cholerik, taková temperamentní, takže jsem potřebovala vyventilovat to napětí, které ve mně v té chvíli bylo. Převrátila jsem lavici a skříň. Ve chvíli, kdy se to stalo, se mi ulevilo. Zároveň jsem pociťovala, že to je strašný trapas. Nevěděla jsem, jestli se tomu mám smát? Chtělo se mi v té chvíli odejít ze třídy a vykašlat se na ně, ale zůstala jsem. Oni pak úplně ztichli a začali všechno sbírat. Do konce hodiny seděli a byl naprostý klid. Po hodině jsem šla rovnou za ředitelem. Chtěla jsem mu říci, co se mi stalo. Rozplakala jsem se u něj.

Příklad č. 31

Pro začínajícího učitele to je šok. Pro někoho, kdo se s tím někdy už setkal pak trápení, protože tomu dítěti vlastně my nemůžeme nijak pomoci. Nerozkrájíš se na dvacet kousků, byť bys třeba chtěl. Já nevím jak jiní lidé, ale to bych musela být maximálně cynická, abych před takovými věcmi uměla zavírat oči. A myslím si, že to neumí většina mých kolegů v práci.

Každý z respondentů, pokud hovořil o konkrétních problematických situacích, projevoval na verbální či neverbální úrovni známky značné angažovanosti. Zejména problematika vztahů s dětmi u nich vyvolávala velikou dávku emočního vypětí. Jakoby v těch

momentech znovu prožívali popisované situace. Zejména u respondentek – žen bylo patrné enormní citové vypětí. V těch chvílích respondentky často vzdychaly a zastavovaly řeč, jako kdyby se jim znovu celá situace odehrávala v mysli.

Zároveň o takto zátěžových situacích vyprávěly se zaujetím a potřebou hledat, co by mohlo stav pozitivně ovlivnit. V některých momentech se do rozhovorů vracela bezradnost.

4.2 Péče o sebe

Závěrem všech rozhovorů jsme hovořili o možnostech péče o potřeby respondentů. Někdy to byla diskuse o reflektování pedagogické činnosti s kolegy nebo možnosti zapojení vedení školy do péče o své zaměstnance. Dotazoval jsem se také na zkušenosti se supervizí.

V některých případech se téma opět mimovolně přesouvalo od potřeb respondentů k potřebám dětí. Jakoby učitelé upřednostňovali potřeby žáků nad svými.

V mnoha případech si však své potřeby uvědomovali. Respondentka, která v jednom z předchozích příkladů uváděla, že z přemíry napětí převrhla lavici, a poté šla do ředitelny, dále vysvětlovala:

Příklad č. 32

Ve škole vlastně nikoho, komu bych se svěřila, nemám. Tehdy jsem šla za ředitelem, protože jsem to potřebovala někomu říci. A i jsem si říkala: „Potřebuji tu vyšší instanci, potřebuji toho ředitele, aby jim šel případně vynadat.“ Když jsem přišla do té ředitelny, tak jsem se ptala, jestli zvládne můj pláč, a on mi odpověděl, že to asi ne. To od něj nebylo úplně podpůrné. Ale v tu chvíli už mi tekly slzy.

Když se sejdeme jako kantoři, tak nemůžeme mluvit o ničem jiném, jsme toho plní. Často to je tak, že si vzájemně

jenom stěžujeme. Jeden hrůznější příklad stíhá druhý. Vlastně to už potom k ničemu není. Neproběhne tam žádná katarze. Neproběhne takový nějaký nadhled nad tím vším. Jakoby byl do toho člověk pořád ponořený. Už mne mnohdy ani nebaví se s učiteli setkávat, je to stále to samé dokola.

Za školní psycholožkou bych nešla ani omylem, ta je mi krajně nesympatická. Mám ale jednu kolegyni, která mi něčím připomíná mámu. Je hodně otevřená, o školních záležitostech se s ní dá hovořit, aniž by mne hodnotila. Ona je osobou, za kterou si jdu občas postesknout. Jinak se přiznám, že se takovému povídání mezi kantory, když se třeba potkáme na chodbě, vyhýbám. Protože klademe jeden na druhého další starosti a přenášíme na sebe naštvanost, není to moc přínosné.

V podobném vyznění hovořili i ostatní respondenti. Nikdo nepopisoval systémově zanesený způsob reflexe procesů a situací, kterými učitelé v každodenním shonu procházejí. Popisovali spíše nahodilé řešení a povídání s kolegy či doma s partnery.

Příklad č. 33

U nás ve škole jsme, ať už s našimi problémy nebo s problémy žáků, chodili za zástupkyní ředitelky.

Na druhou stranu vím o školách, kde by nikdy učitelé neřekli vedení školy, že mají problémy. Možná ani některým kolegům ne. Spíš je to sdílené po kabinetech, oborech, prostě po přátelských vztazích v té profesi. Je škoda, že tam prvek pomoci není zanesený systémově.

Příklad č. 34

Řešení takových problémů mne vysává, a hlavně když do toho přijdou i problémy ze soukromí. Nevím, jak to ten učitel má zařídit a poradit si s tím.

Stále se ve škole strašně vydávám z energie, mám ale i vlastní problémy. Energii ale jen vydávám, hodně mě to vysává, potřebovala bych také někdy dostávat.

Pomáhá mi v tom spousta kamarádek ve škole, se kterými si o tom mohu popovídat. Rozumím si s nimi. Nemusím to pak ventilovat doma. Mohu si s nimi popovídat o problémech s žáky či o třídách.

Za vedením chodím také, ale jen kvůli vážným věcem, jež je nutné řešit. Jen tak si popovídat o problémech za nimi nechodím. To samé platí i o školním psychologovi. Pro zaměstnance tam v tomhle podpora moc není. Mít problémy, nezvládat děti, je bráno jako slabost. Vlastně se automaticky předpokládá, že si s tím umíme poradit přirozeně sami.

Jeden z respondentů podal výpověď ze zaměstnání, a měl před sebou poslední týden ve škole. Na otázku, co by se ve škole mělo změnit mj. odpověděl:

Příklad č. 35

Vedení školy by mohlo pracovat lépe, rád bych viděl lepší manažerský výkon. Chybí mi dostatečná péče o potřeby školy. Měli by se starat o učitele a také dohlédnout, aby ti se více věnovali dětem. Sami by pak měli jít příkladem. Je to o čase, penězích a vůli. Se třídami by se mělo pracovat pečlivěji. Ale musí k tomu být vytvořeny podmínky.

Z výpovědí byla patrná potřeba o svých problémech diskutovat. Nejčastěji respondenti využívali možnosti vzájemné podpory s blízkými kolegy. Dva z respondentů to shledávali jako kontraproduktivní. Další eventualitou byla diskuse s rodinnými příslušníky respondentů, tato možnost se však objevovala ojediněle. Možnost spolupráce na těchto tématech se školním psychologem byla respondenty zcela nevyužita.

Pokud škola vůbec psychologa zaměstnávala, tak byla pravděpodobně jeho činnost chápána spíše jako služba dětem než pedagogům.

Z některých rozhovorů vyplývalo, že existuje určitá možnost problémy řešit s vedením školy. Respondenti však tuto možnost využili většinou jen v krajních situacích. Byla patrná opatrnost, kterou ve vztahu k vedení školy pociťovali.

Vysvětlením může být teze o spíše hodnotícím než podporujícím školním systému. Žáci jsou hodnoceni svými učiteli, ti jsou hodnoceni vedením školy (např. systém hospitací) a rodiči. Vedení školy je hodnoceno celou společností (např. obcí). V tomto systému opravdu není příliš prostoru pro otevřené sdílení nezvládaných problémů. Něco takového jako systémově využívaná případová či týmová supervize se v rozhovorech ani jednou neobjevilo. Pokud byla supervize zmiňována, jednalo se vždy o náhodnou možnost jednotlivých respondentů s někým o problémech hovořit, tak jak to popisuje jedna z respondentek v následujícím příkladu.

Příklad č. 36

Ve škole úplně schází supervize. Já bych byla hrozně ráda, kdyby něco takového existovalo. Díky tomu, že jsem na doktorandském studiu, tak mám možnost hovořit o školních problémech se svým školitelem. Nacházím v tom oporu. Děti je strašně moc a interakcí s nimi také. Člověk se v tom strašně rychle ztrácí. Někdy mi to přijde až nebezpečné.

Přední britští odborníci Hawkins a Shohet (2004, s. 19) přitom zdůrazňují: „Naše zkušenost říká, že supervize může být velmi důležitou součástí péče o sebe a umožňuje zůstat otevřený novému učení, a je také nepostradatelnou součástí neustálého vývoje pomáhajícího, jeho sebeuvědomění a odhodlání dále se vyvíjet. V některých profesích je však supervize po získání kvalifikace prakticky přehlížena. Domníváme se, že nedostatek supervize může přispívat k pocitům opotřebovanosti,

rigidity a zaujímání obranné pozice. V profesích, které vyžadují, abychom toho ze sebe tolik vydali, se přitom mohou objevit velmi snadno. V krajním případě opotřebovanost a sebeobrana přispívají k syndromu, který je novějšími autory označován termínem „vyhoření“. Supervize může pomoci tento proces zastavit přetrnutím bludného kruhu tvořeného pocitů vyčerpání, jež vedou k úpadku standardů práce, z čehož vznikají pocitů viny a vlastní neschopnosti.“

4.3 *Vzdělávání učitelů*

Asi s polovinou respondentů jsme v závěrečné fázi rozhovoru hovořili o jejich představách, spokojenosti či nespokojenosti s přípravou studentů na učitelské povolání s důrazem na jejich připravenost na práci s dětmi a zvládání těžkých situací. Se všemi respondenty jsme se k tomuto tématu nedostali, někteří k němu neměli co říci.

Názory těch, kteří se k tématu vyjadřovali, se dají rozdělit do dvou různých kategorií. První popisovali nedostačující připravenost nastupujících pedagogů a zároveň názor, že nejlepší přípravou je stejně až práce samotná. Druhá skupina respondentů komentovala zlepšující se úroveň pedagogických fakult, které začínají více vyučovat praktické dovednosti potřebné v praxi. Tyto dvě skupiny pohledů se mnohdy vzájemně nevyklučovaly. Respondenti popisovali zlepšující se práci fakult, ale zároveň jejich omezené možnosti.

Značný důraz kladli někteří respondenti na zaučování nově přicházejících kolegů přímo ve škole. Někteří hovořili o nesystematické koordinaci této práce.

Pro větší přehlednost je v následujícím textu o vysokých školách hovořeno jako o fakultách, základním školám je ponecháno označení škola.

Příklad č. 37

Až ta práce samotná ovlivní mladé lidi, kteří přicházejí. Je důležité, aby novým pomáhali ti zkušenější.

Ono asi nikdy nejde přijít do života ze studií úplně připravený. Každá škola je připraví přímo až v tom procesu. Studentské praxe mohou trochu pomoci, ale jsou příliš krátké. Trvá dlouho, než se člověk v práci zapracuje.

Příklad č. 38

Studentům chybí určitě zkušenosti, jsou přeteoretizováni. Já to vidím v tělocviku. Mají problémy s organizací, s praktickou částí toho vzdělávání. Nedokáží tu teorii uskutečňovat, úplně jim chybí praxe v práci se skupinou. Chybí jim vychovávání a praktická část vzdělávání.

Když přijde někdo nový, dostane rovnou plný pracovní úvazek. Má sice většinou k sobě někoho staršího, ale spíš je to neformální vztah. Někoho si nějak přirozeně najde, ten mu pak pomáhá. Myslím, že tohle by také mohlo být zařízeno lépe.

Příklad č. 39

V mnohých ohledech si myslím, že se fakulty posunuly. Studenti, kteří přicházejí na praxe, hodně přemýšlejí a žákům již nabízejí témata na práci ve skupinách. Mám pocit, že v tom se fakulty opravdu posunuly kupředu. Ve chvíli, kdy studenti umí používat metodu projektového nebo kooperativního učení, tak je znát, že fakulty udělaly veliký krok dopředu i v přípravě studentů na práci se sociálními dovednostmi dětí. V těchto aktivitách se komunikuje, důležité jsou vztahy, děti se toho vlastně učí daleko více, než když učitel jen předkládá nějaký produkt, který oni mají převzít.

Příklad č. 40

Ze své vlastní zkušenosti vím, že vysokoškolská didaktika tady o tom vůbec není. Když jsme měli psychologii nebo pedagogiku, tak to bylo ryzí memorování nějakých definic. Praktická výuka vůbec neprobíhala. Ovšem neříkám, že to přetrvává. Já teď spolupracuji s pedagogickou fakultou. Víím, že dokonce některé katedry mají takzvané klinické semestry. Studenti během nich chodí do škol, kde absolvují náslechy, a pak se hlavně přímo v praxi učí učit. Právě nyní tady máme takovou studentku. Studuje angličtinu. Už od září k nám chodí na náslechy a má i své třídy na prvním stupni. Myslím, že to je hodně dobré, protože ten student získá vhled do učitelského povolání.

4.4 Shrnutí

Tato kapitola byla zaměřena na prožitky a potřeby, které jsou s nimi spojené. V rozhovorech o problémových situacích se objevovala slova jako strach, trápení, vztek, naštvání, profesionální selhání, bezmoc, nemožnost řešení, nezvládnutí situace atd. Tato slova doprovázely projevy vyčerpání a ztráty energie.

Na druhou stranu musím podotknout, že všechny tyto výroky byly opravdu vztahované k problematickým situacím. Respondenti hovořili o své profesi také v daleko pozitivnějším vyznění.

O potřebě aktivně řešit problémy s dětmi hovořili všichni respondenti. Šest jich přímo uvádělo, že nejčastěji hovoří o svých problémech se svými kolegy a kamarády z pedagogického sboru, a to většinou mezi čtyřma očima. Dva z těchto respondentů zmiňovali i negativní stránku této formy reflexe. Hovořili o ztrátě nadhledu a zahlcení tématy všech diskutujících. Další dva z respondentů uváděli, že většinou

o problémových situacích hovoří doma s partnery či jinými blízkými osobami. Pět z respondentů popisovalo, že své problémy řeší i s vedením školy. Ve čtyřech případech však dodali, že tomu tak je jen v nezbytně nutných a závažných případech.

Nezjišťoval jsem, zda mají všichni respondenti možnost hovořit o problémech se školním psychologem. Nikdo z respondentů však neuvedl, že by tuto možnost využíval. Tři z nich naopak popisovali, že k psychologovi u nich ve škole nemají důvěru.

Pokud bylo během rozhovorů zmíněno téma supervize, bylo to vždy z podnětu tazatele. Pět z respondentů přímo uvedlo, že jim systémově zavedená supervize ve škole chybí. Další dva se vyjádřili, že si něco takového ve školství nedovedou představit.

Mezi další potřeby zařazovali respondenti zvýšení motivace lepším finančním ohodnocením, aby se jim vyplatilo investovat svou energii.

Jednoznačně se ukázalo, že by respondenti přivítali snížení administrativní součásti své pracovní náplně. Mohli by tak věnovat více času přímé práci s dětmi. O tom hovořilo deset respondentů.

Diskuse

Soubor respondentů nebyl pořizován s cílem provést reprezentativní statistické šetření. Z toho důvodu jsem v textu podával pouze slovní interpretaci uvedených charakteristik, a v souhrnech pak doplnil jednoduché vyčíslení některých jevů. Nezjišťoval jsem statistickou významnost, protože jak vyplývá ze způsobu provedení i z rozsahu výběrového souboru, bylo by problematické validní interpretaci nabídnout. Nelze také s dostatečnou spolehlivostí předpokládat, že by mohly být závěry plně generalizovány. Přesto se domnívám, že mohou vést k zamyšlení a stimulovat k dalšímu zkoumání.

Problémy ve školách vznikající na jedné z popisovaných úrovní se projevují a proměňují i na ostatních úrovních. Celý tento systém je poměrně nepřehledný, a právě tato nepřehlednost mnohdy pedagogy přivádí k pojmenovávání vzniklých situací. Právě v tomto kontextu vzniká ono označení problémový žák, problém ve třídě či problémová třída.

Z jednotlivých výpovědí je patrné, že každý pedagog si utváří svůj osobitý pohled na vztah ke třídám. Jak již bylo řečeno, ze získaných výpovědí nelze nijak generalizovat, jaké chování je správné a jaké špatné. Každý z respondentů akcentoval jinou složku pedagogických dovedností a vlastností své osobnosti. Cílem mého pohledu nebylo hodnocení přístupů jednotlivých respondentů, ale studie toho, co se v problematických situacích odehrává.

Ukazovalo se, že minimálně pro polovinu respondentů byly hlavními příčinami problémů na škole nezávislé činitele, např. individuální dispozice jedince nebo rodinné zázemí dětí.

Z analýzy rozhovorů vyplývá, že pro učitele jsou vnější (nezávislé) činitele srozumitelným a tudíž uchopitelným vysvětlením příčin problémů. Naopak na učitelích závislé činitele, např. vztah učitele s dětmi, nastavení podmínek školou a do určité míry i skupinová dynamika ve třídách, byly respondenty popisovány jako doprovodné fenomény již vzniklých problémů, spíše než příčinami samotnými. Mně jako externímu

pozorovateli naopak připadalo, že respondenti nebyli v tomto směru schopni přiměřeného nadhledu a že tyto fenomény lze často mezi možné příčiny problémů řadit.

Tím nechci snižovat význam kterékoli z příčin. Chci však poukázat na vzájemnou kauzalitu a potřebu širšího pohledu na zkoumané jevy. Tento nadhled učitelům ve školách schází. To může podněcovat pocit bezmoci, že s podobnými jevy se ve školním prostředí nedá nic dělat. Tento dojem byl z některých výpovědí opravdu patrný.

O uvedené příklady se dá opřít hypotéza, že individuální problémy s žáky a celými třídami ve školách jsou výrazně podporovány nesprávným a nejasným nastavením systému ve školách a hlavně nesrozumitelnými vztahy učitelů k dětem. Respondenti právě na vztahy kladli značný důraz. Emocionální zabarvení výroků hodnotících úspěšnost vztahů s jedinci či s celou třídou svědčili o jejich významné důležitosti.

Napadá mne v tomto směru spojitost s ostatními pomáhajícími profesemi, ve kterých je právě vztah s klientem jedním z podstatných pilířů spolupráce a možné pomoci. Pokud budeme brát zároveň v úvahu skutečné možnosti školy měnit objektivní dispozice žáků a jejich rodinné zázemí, jeví se možnost zlepšovat vztahy uvnitř školního systému jako možná cesta kupředu.

Existence systémově zavedené formy supervize by podle mne potřebu takového zlepšování mohla uspokojit. Netroufám si však vyhodnotit, zda by supervize ve školství mohla fungovat, zda je na takovou formu práce škola připravena. Převážně hodnotící systém na všech úrovních (žáci, učitelé, vedení školy), může poukazovat na fakt, proč si supervize ve školství svou pozici zatím nezískala.

Závěr

Pedagogická profese, chápaná jako výchova i vzdělávání dětí, je náročným povoláním. Snahou této práce bylo hovořit o situacích a jevech, které učitele vyčerpávají. Analýze byly podrobeny rozhovory s učiteli na téma problémový žák a problémová třída.

Ukázalo se, že respondenti sami dávali nejčastěji příčiny problémových jevů, které zažívají se svými žáky, do souvislosti s na škole nezávislymi činiteli. Hovořili o individuálních dispozicích jedinců, kteří jsou různými směry limitováni (SPU, ADD/ADHD, psychiatrická diagnóza atd.). Což může způsobovat následné problémy ve škole. Další příčinu hledali respondenti často ve špatném rodinném zázemí svých žáků. V těch případech podotýkali, že tyto jevy mohou samotní učitelé ve školním prostředí jen stěží regulovat.

Na druhou stranu se v popisu respondentů objevily i momenty, které lze definovat jako na školním prostředí závislé činitele. V těch případech byla často řeč o vztahu učitele se svými žáky, problémových jevech, které vznikají přímo ve školním prostředí, ať již v jednotlivých třídách nebo celé škole. Tyto činitele však respondenti jednoznačně nevyhodnocovali jako příčiny problémových situací. Přesto se značná část rozhovorů věnovala právě těmto okolnostem.

Závislé i nezávislé činitele, jež ovlivňují problémy ve škole, lze charakterizovat a vymezit na čtyřech různých úrovních.

Nezávislé činitele:

- osobní dispozice žáka - osobnostní charakteristika, schopnosti, dovednosti, limity a handicapy
- rodinné zázemí žáka - problémy v rodině, konfliktní prostředí

Závislé činitele:

- fungování třídního kolektivu a vztahu s učitelem - skupinová dynamika, vztahy mezi dětmi, vztahy k normám školy a k učitelům
- nastavení podmínek školou – vymezení norem a pravidel, spolupráce v pedagogickém sboru

Z výpovědí respondentů bylo patrné, že je pro učitele obtížné komplexně pracovat se systémovým obrazem problematických situací. A to zejména pro jejich pracovní zahlcení a značně nefunkční formy reflexe intrapersonálních i interpersonálních procesů v pedagogické činnosti. Tato nefunkčnost se projevovala v nedostatečně reflektovaných závislých činitelích ovlivňujících problematické jevy ve školách (např. vztah s žáky, reakce na stresové situace, komunikace v pedagogickém sboru).

Byly prezentovány stresující faktory, o kterých respondenti hovořili, a způsoby, jakými si učitelé pomáhají v jejich odreagování a ventilaci. V diskusi o již zmiňovaných způsobech reflexe se ukázalo, že ve školách by mohla být využita supervize, tak jak je prezentována v jiných pomáhajících profesích, jelikož komplexní nadhled, který supervize poskytuje, u profese učitelů na základních školách schází.

Závěrem je třeba připomenout, že práce si nekladla za cíl postihnout komplexně téma problémových jevů v pražských základních školách. Jednalo se o pohled několika, více méně, náhodně vybraných pedagogů, jejichž příspěvky byly analyzovány autorovými očima. Přesto si dovoluji konstatovat, že šlo o pokus, který má svou validitu a vypovídací hodnotu.

Seznam literatury

- Caspari, Irene. *Troublesome Children in Class*. 1. vyd. London : Routledge & Kegan Paul Ltd., 1976, 144 s. ISBN 0 7100 8261 4 (c)
- Disman, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost. Příručka pro uživatele*. Praha : Karolinum, 1998, 374 s. ISBN 80-7184-141-2
- Fontana, David; *Psychologie ve školní praxi*. Přel. (z angl.) Balcar, Karel) 2. vyd Praha : Nakladatelství Portál, 2003, 384 s. ISBN 80-7178-626-8
- Geréb, György. *Psychická klíma v škole*. Přel. (z maď. do slovenštiny) Ivanics, Štefan. 1. vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1978, 104 s.
- Gillernová, I.; Hermochová, S.; Šubrt, R. *Sociální dovednosti učitele. Cvičení z metod aplikované sociální psychologie*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 1990, 109 s. ISBN 80-7066-039-2
- Hawkins, Peter; Shohet, Robin. *Supervize v pomáhajících profesích*. Přel. (z angl.) Hartlová, Helena. 1.vyd. Praha : Nakladatelství Portál, 2004, 202 s. ISBN 80-7178-715-9
- Hortl, Vladimír; Hrdlička, Michal; Malá, Eva. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. 1. vyd. Praha : Nakladatelství Portál, 2000, 492 s. ISBN 80-7178-472-9
- Hrabal, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele*. Praha : Karolinum, 2002. 123 s. ISBN 80-246-0436-1
- Christenson, S.L.;Anderson, A.R. Comentary: The Centrality of the Learning Context for Student's Academic Enabler Skills. *School Psychology Rewiev*, Vol. 31, No. 3, 2002, s. 378-399. ISSN 02796015
- Jeřábek, Jaroslav; Tupý, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělání žáků s lehkým mentálním postižením*. 1.vyd. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005. 126 s. ISBN 80-87000-02-1
- Kopřiva, Karel. *Lidský vztah jako součást profese. Psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese*. 2. vyd. Praha : Nakladatelství Portál, 1997. 147 s. ISBN 80-7178-150-9
- Kořa, J. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha : Pedagogická fakulta Karlovy univerzity, 1998, 146 s. ISBN 80-86039-72-2. 1. kapitola, Profesionalizace učitelského povolání, s. 6 - 42.

Kratochvíl, Stanislav. *Skupinová psychoterapie v praxi*. 3.vyd. Praha : Nakladatelství Galén, 2005, 297 s. ISBN 80-7262-347-8

Langová, Marta; Kodým, Miloslav. *Psychologie činnosti a osobnosti učitele*. 1.vyd. Praha : Československá akademie věd, 1987, 139 s.

Matoušek, Oldřich. *Slovník sociální práce*. 1. vyd. Praha : Nakladatelství Portál, 2003, 287 s. ISBN 80-7178-549-0

Matoušek, Oldřich; Kroftová, Andrea. *Mládež a delikvence*. 1. vyd. Praha : Nakladatelství Portál, 1998, 335 s. ISBN 80-7178-226-2

Nedvědová, Alena. *Problémové děti s poruchami učení a chování*. 1. vyd. Plzeň : Pedagogické centrum Plzeň, 2002, 45 s., ISBN 80-7020-105-3

Pol, Milan; Lazarová, Bohumila. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy. Řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. 1. vyd. Praha : Agentura STROM – Jana Hrubá, 1999, 78 s., Škola 21, Praxe ředitele sv. 4. ISBN 80-86106-07-1

Reid, Ivan. *The Sociology of School And Education*. 1. vyd. London : Fontana Press, 1986. 320 s.

Rabušicová, Milada; Šed'ová, Klára; Trnková, Kateřina. *Škola a (versus) rodina*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 2004. 176 s. ISBN 80-210-3598-6

Spousta, Vladimír. *Základní výchovné činnosti třídního učitele*. 1.vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1993. 80 s. ISBN 80-210-0552-1

Škvorová, Jaroslava; Škvor, David. *Proč zlobím? lehká mozková dysfunkce LMD/ADHD*. 1. vyd. Praha : Nakladatelství Triton, s.r.o., 2003, 130 s., ISBN 80-7254-407-1

Štěch, S. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 1998, 146 s. ISBN 80-86039-72-2. 2. kapitola, Dilemata a ambivalence učitelského povolání, s. 43 – 59.

Vágnerová, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. 1.vyd. Praha : Nakladatelství Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0

Tupý, Jan. *Průřezová témata*. 19. 10. 2005
URL: <http://www.rvp.cz/clanek/60/338> [citováno 16. dubna 2007]

Přílohy

Rámcová osnova výzkumných otázek

- a) Proč jste se rozhodl(a) přihlásit se na tento rozhovor?
- b) Jak dlouho už učíte? Kolik Vám je let?
- c) Proč jste si vybral(a) toto povolání?
- d) Jaké je vaše vzdělání? (formální i neformální)
- e) Jaké předměty vyučujete?
- f) Čím jsou podle Vás tyto předměty pro děti zajímavé?
- g) Co na nich může být pro děti obtížné?
- h) V jakých ročnících v současnosti učíte? A v minulosti jste učil(a)?
- i) Když se teď na chvíli zamyslíte nad třídami, které učíte nebo jste učil(a), popište třídu na kterou si jako první vzpomenete. Co byste o ní řekl(a)?
- j) Vybavují se Vám nějaké konkrétní děti?
- k) Napadají Vás ještě nějaké další třídy či děti?
- l) Co se vám vybavuje, když slyšíte slovní spojení „problémový žák nebo žákyně“? ...(brainstorming)
- m) O jaké problémy se jedná?
- n) Co se vám vybavuje, když slyšíte slovní spojení „problémová třída“? ...(brainstorming)
- o) O jaké problémy se jedná?
- p) Stalo se Vám někdy či stává se Vám, že se na některé hodiny pravidelně netěšíte? Řekněte mi o tom něco. Jaké to pro Vás je? Proč si myslíte, že se to děje?
- q) Existuje něco nebo někdo, kdo Vám v té chvíli může nějak pomoci?
- r) Dá se o takovýchto situacích hovořit s někým ve škole? Za kým byste s tím šel(a)?
- s) Kdybyste měl(a) tu možnost, co byste ve své škole změnila?
- t) Myslíte, že by pedagogové měli být v této oblasti (problémové situace) speciálně vzděláváni nebo spíš spoléháte na vrozené schopnosti a praxí získané dovednosti?

Přepis rozhovoru č. 12

Proč jste se rozhodla přihlásit se na tento rozhovor?

Protože za mnou přišla moje dobrá kamarádka (jméno vynecháno – pozn. autora), když potřebuji něco já od ní, tak ona mi pomůže, když je to naopak tak pomohu já jí. Tak ona přišla, potřebovala bych, a já jsem řekla, jo.

Dala mi ten papír, řekla ať si ho přečtu, a když jsem o tom přemýšlela, co bych tak asi říkala, tak samozřejmě to ve mně něco evokuje, protože s těmi žáky se běžně setkávám při výuce.

Jak dlouho už učíte? Kolik Vám je let?

Šestým rokem, 29 let.

Proč jste si vybrala toto povolání?

Já jsem celým svým bytím chtěla studovat práva, na práva jsem se nedostala, jako záchranu jsem si dala pedagogiku. Protože součástí přípravy na práva byla i matematika, zeměpis a všeobecný přehled. Tak mi přišlo že nejbližší kombinací k tomu, co jsem chtěla vždy studovat, je matematika a zeměpis. Ta kombinace ten rok byla pouze v Ústí nad Labem, tak jsem šla do Ústí.

Jaké je tedy vaše vzdělání?

Mám vystudovanou matematiku, zeměpis pro střední školy.

Dále se mi povedlo dostat na tu právnickou fakultu, takže současně s tím, co tady učím, tak studuji v Praze Právnickou fakultu.

Kurzy, které mě doted' rozvíjejí jsou...prošla jsem kurzem dramatické výchovy, kritického myšlení, lektoruji nový školní vzdělávací program (co se týče matematiky), prošla jsem i školením právě na problémové žáky, kteří mají problémy s dysleksií, dyskalkulií – především dyskalkulii a dysortografií. Protože tady na škole učím počítače, tak jsem si dodělávala počítačové kurzy, které byly jen formalitou, abych tady mohla učit informatiku.

A v kterých ročnících učíte?

Od 6. do 9. – druhý stupeň, a tento rok učím navíc počítače ve 4. třídě.

Čím jsou podle Vás tyto předměty pro děti zajímavé?

Když budu hovořit o zeměpisu, tak ten je oslovuje tím, že ...já učím tak, že by ty krajiny měly poznávat přes obrázky, abych podnítila to, aby cestovaly, aby se dozvěděly něco o nových kulturách. Zahnuji tam i multikulturu, protože na naší škole je 6% cizinců, takže ten zeměpis je pojatý multikulturně. Prostě si s dětmi hodně hraji a v matematice podporuji jejich logické myšlení.

Co na nich může být pro děti obtížné?

Většinou v 6. třídě, když dostanu ty děti, musí si zvyknout na styl práce. Jinak se mluví v zeměpise, jinak se mluví v matematice, protože v matematice po nich chci, aby se vyjadřovaly v matematickém jazyku, kdežto zeměpis je hodně o povídání.

Vy jste mluvila o tom, že v 6.třídě si zvykají na styl práce, v jakém smyslu?

Celý první stupeň oni mají vlastně jen jednoho učitele na všechny předměty, kdežto v šesté třídě pro ně začíná být šok, že na každý předmět je jiný učitel, takže oni si musí zvyknout jednak na tuhle změnu. Potom další změna je, že každý učitel chce po nich něco jiného. Takže oni musí být připraveni na to, že třeba u mne je zasedací pořádek takový, musí se chovat tak. A jinde si třeba na začátku hodiny sednou do kroužku, a zase začíná ta hodina jinak. Pro ně je nejtěžší to, aby se v té 6. třídě přizpůsobili tomu jednotlivému učiteli. Samozřejmě, že i učitel jim. To musí být oboustranné. Ale pro ně je tahle změna, takový ten šok většinou první pololetí v šestce. Přetrvává, protože šestáčky jsou docela zmatení. Protože pořádně nevědí, kam mají jít, protože se stěhují i z místa na místo, takže pro ně je to ten první půl rok chaos v hlavě. Pak si to sedne. Pak to je v pohodě.

Co se vám vybaví, když slyšíte spojení problémový žák?

V první řadě se mi vybaví to, že má problém s učením. A teď nemyslím s chováním, ale opravdu s učením, protože v matematice na to velice často narážím, že je hodně dyskalkuliků. Teď je jich hodně, ty děti neumí třeba počítat přes deset. Když chtějí počítat patnáct plus dvanáct, tak na to potřebují kalkulačku. Tady to já vidím v matematice jako velký problém, velký handicap.

Potom samozřejmě problémové dítě je vázáno s chováním, neplní si pracovní povinnosti, bije své spolužáky... že si prostě neplní úkoly.

Jak to v matematice s tou dyskalkulií řešíte?

Pokud se budeme bavit o aritmetice, což je početní počítání, tak to se dá řešit pomocí kalkulačky, že nebudu chtít, aby děti věděli kolik je deset krát deset, nebudu po nich chtít, když se v 8. třídě berou mocniny, tak nebudu po nich chtít, aby věděli kolik je 8^2 , protože oni jsou schopní si to ještě třeba numericky zapamatovat, ale nejsou schopní to potom dál nějak používat nebo odvozovat. Takže samozřejmě tohle to se dá řešit kalkulačkou, ale problém nastává v okamžiku, kdy se z aritmetiky stává algebra, kde je místo číslice písmeno. A protože oni neumí...dyskalkulik... nebo další, proč je člověk dyskalkulik, on nemá ten logický nadhled u té matematiky. Takže pro něj zaměnit číslo za písmeno, je nepředstavitelný zlom (a to je i pro v uvozovkách normální dítě). A vím, že v tomto okamžiku v osmičce prostě už musím volit jiné příklady pro tyhle děti, protože oni nemají šanci jinak to zvládnout normálně, to normální učivo.

Takže potom mají individuální přístup?

Mají individuální plány, musí mít své individuální příklady.

Potom jste začala hovořit o problémech v chování, které se vám spojilo s tématem problémového žáka, mohla byste o tom říci více? Co je tam za problém?

Problém v chování je, když pomineme, že to dítě má další diagnózu jako je třeba LMD...takže, já nevím, sedí v lavici s nohama nahoře a je mu úplně jedno, že učitel vešel do třídy, že pokřikuje po spolužácích, že se často pere, neříkám o hodinách, tady to vidím o přestávce (že se pere). O hodinách často vyrušuje. Upozorňuje na sebe nějakým negativním slova smyslu. Potom, že chodí do hodiny nepřipravený, nemá žádné pomůcky se sebou, takže potom se s ním nedá v hodině pracovat. To je pro mě problémový žák. Jestliže to někdo udělá jednou, tak to se stane každému, ale jestliže třeba bereme

rýsování, a to rýsování je měsíc a půl, a on si ani jednou nepřinese rýsovací potřeby, tak to je problém. To je prostě pro mne problémový žák, protože on nemůže se mnou pracovat tak, jak já potřebuji.

Vybavují se vám zatím o čem povídáte konkrétní děti?

Vybavují, určitě.

Proč myslíte, že se to vlastně děje?

U někoho to беру jako roztržitost, a to v pravém slova smyslu, protože je tady žák, který je abnormálně nadaný, ale bohužel pro mne, ne na matematiku. A ačkoli to má v diáři a na kapesníku, tak stejně ty věci nedonese, protože díky své roztržitosti ty věci zapomíná. Příkladem toho je, že nosí jednu bačkoru, protože tu druhou už si zapomněl vyndat z batohu. Je to problém, ale takový pro mne úsměvný problém.

A pak tady jsou ti žáci, kteří jsou záškodníci (dá se říct), protože se perou o přestávce, a potom jsou i nepřipravení v těch hodinách, protože jim je de facto všechno jedno.

Čím myslíte, že to je?

Já si myslím, že to je špatným zázemím. Mám ve třídě přímo žáka, který má tatínka alkoholika, a maminka, aby tatínka nějakým způsobem byla schopná uživit, tak má asi dvě nebo tři zaměstnání, takže na něj nemá vůbec čas a on dělá všechno možné jen, aby na sebe upozornil. Aby ten učitel s ním hovořil. A já jsem přišla na to, že on potřebuje pohladit, on potřebuje být pochválený, potřebuje takovéto lidské teplo, které doma nemá. A proto on z mého pohledu zlobí, protože mně třeba na hodině nezlobí, protože on ví, že já mu tu pozornost věnuji. Ale ten učitel, který tohle neví a tu pozornost mu nevěnuje, tak tam se z něho může zbláznit, protože on na sebe různě upozorňuje, aby byl okřiknut,

aby jeho jméno vůbec zaznělo v té hodině, i když v negativním slova smyslu.

Vy jste teď hovořila o tom individuálním přístupu každého učitele, jako že něco vidí a něco nevidí, jak vůbec myslíte, že toto funguje v učitelském sboru? Jestli se o těchto věcech bavíte?

Určitě si o tom povídáme, radíme se, jenže každý člověk je prostě individualita. Vy se musíte do toho dítěte vcítit, musíte být empatický. Pakliže vy vidíte jen to on je problémový, on je zlobivý, a nepřenesete se nad to a neřeknete si, no ale proč on tohle dělá, a jen ho vidíte z toho pohledu, že on je sígr. Tak to dítě nikdy nezlomíte a nikdy k němu nenajdete cestu. A pakliže se tady přes to nějak myšlenkově přehoupnete a začnete přemýšlet, proč on to vlastně dělá, začnete se pít a ptát se jeho kamarádů, co on tak dělá odpoledne, jaké jsou jeho koníčky, tak v ten okamžik vy tam prostě lámete, bouráte tu pomyslnou stěnu žák – učitel. A vlastně tam může teprve dojít ke komunikaci a ten problémový žák se začne zařazovat do kolektivu a přestane být pro vás jako pro učitele problémový, ale pro jiného bude pořád problémový, protože on tam tu zeď pořád má. On to prostě nepřeskočil - tu zeď.

Co problémová třída jako kolektiv?

Zase to je na osobnosti toho učitele, někdo tu třídu dovede zmáknout, zaujmout ji a někdo ne. ...Já je teď tedy neučím, je to v současnosti 9. třída. Některý učitel s nimi jede naprosto bez problémů a říká, jak jsou zlatí, jak jsou výborní. Některý učitel tam odtud odejde úplně hotový, protože ty děti, se mu v přeneseném slova smyslu, houpají na lustru. Dělají si prostě v těch hodinách, co chtějí. A je to o osobnosti těch jednotlivých problémových žáků, že jsou schopni nabořit to vyučování takovým způsobem, že se k nim přidají ti ostatní, kteří jsou normální, když to tak řeknu.

Pořád se tam vrací to téma osobnosti? Teď jste hovořila o osobnosti dítěte, a předtím o osobnosti učitele.

Stoprocentně, když přijde nový učitel na školu, tak mi přijde, že to je normální, že děti začnou testovat, co ten daný učitel vydrží. A jestliže odhalí slabosti toho učitele, tak mu to dají pořádně sežrat. A neuznají ho. Nesmíte se prostě, před dětským kolektivem rozbrečet. Nebo nefunguje absolutně, že na někoho křičíte - intenzívně. Když třeba jednou křiknete: a teď už bude ticho, abychom mohli jet dál, tak to jde. Ale většinou křik nebo řvaní na děti nefunguje, a naopak ještě děti začnou víc křičet, a nevnímají vás, jsou absolutně mimo.

Tušíte, proč se to tak děje?

Protože když křičíte, tak ukazujete svou slabost, že už nevíte, kudy kam. Já si myslím, jako zvíře řve, když už neví, kudy kam, tak člověk řve, když už neví, kudy kam. Z mé vlastní praxe vím, že pro mne je daleko lepší než křičet, tak přestat mluvit. Víím, že ze začátku, třeba v té 6. třídě, než ty děti zpacifikuji, vycepuji, tak oni dál si povídají, než ono jim dojde, že já jsem přestala mluvit, protože nechci, aby oni si povídaly. A potom v těch vyšších ročnících vědí, že když já přestanu mluvit, tak že se děje něco špatně, že oni překročily nějakou mez.

Myslíte, že si učitel může dovolit dostat se do situace, kdy neví, kudy kam?

Nemůže, já si myslím že...nebo nemůže...já si myslím, že učitel má být profík. A že on má za každé situace všechno zvládnout. I kdyby v té chvíli nevěděl nějakou důležitou věc, která by mu vypadlo, tak on musí být natolik flexibilní, aby z té situace vybruslil a aby ten úkol třeba přebral na to dítě a řekl třeba: to je dobrý nápad, tak si tenhle dotaz na

příští hodinu vyhledej, a zodpovíš si ho sám. Učitel nesmí ukázat svou slabost, neříkám, když udělá chybu. Říct, jo, udělal jsem chybu, jsem člověk a chybovat je lidské. Ale nesmíte ukázat své slabosti. Jak říkám, nesmíte před dětským kolektivem...pokud to tedy není nějaká taková situace, kdy...ted' mi ve třídě odcházela holčička a šla na jinou školu, začala se před celou třídou se mnou loučit a dávala mi kytku a bonboniéru, a tak mi slza ukápla. Ale nemůže vaše slzy vidět dítě v okamžiku, kdy vy už nevíte, kudy kam. A začnete před nimi brečet z toho důvodu, že jste byli zahráni do kouta a nevíte, kudy kam.

Stává se vám někdy, že se na hodiny s nějakou konkrétní třídou netěšíte?

Děje se mi to ted' i u jedné konkrétní třídy, že jako matematik se netěším do jedné 6.třídy, protože to jsou děti z mého pohledu matematicky nevzdělavatelné. Tady strašně nadávám na to, že existuje víceleté gymnázium, protože z té třídy odešlo asi 11 dětí na gympl a opravdu tam zbyly VIP kousky, které mají problém třeba s tím přechodem přes desítku. Sice to nemají v diagnóze, že jsou dyskalkulici, ale oni mají problém třeba s tím tři krát dva, a jestliže je jeden ve třídě, tak už je to hodně velká práce, jenže v téhle třídě už jich je asi patnáct, kteří mají problémy s malou násobilkou, a o velké a ni nemluvím. To jsou vyložené početní hodiny, kdy se musí trénovat násobení, dělení. Tam jdu vždy s náladou už pod psa. Jim to samozřejmě nedávám najevo, že jsem úplně hotová z toho, že zase budu učit kolik je deset děleno pěti, ale samozřejmě ta nálada uvnitř mne není nikterak radostná, prostě jsem si vědoma toho, že tam s nimi nejde objevovat tu krásu té matematiky, které se každý bojí, přitom ta matematika není tak hrozná a provází nás celým životem. Protože bez matematiky se neobejdeme.

Nejde to s nimi tak hladce, a některé hry, které já mám připravené, tam nefungují, protože ty děti to neumí vypočítat, oni na ten další výpočet neumí navázat. S nimi se mi volí velice špatně nějaké matematické hry.

Já nemám ráda učit matematiku frontálně, ale na případě nějakých her, když jsme dělali zlomky, tak si všichni přinesli koláče, a různě jsme je tam púlili, čtvrtili, osminkovali. Oni je mohli při té hodině i jíst, což je moje pravidlo, že se při hodině nejí, a oni teď mohli při matematice jíst, což si náramně užívali. Je důležité děti při matematice zaujmout, aby netušily, že se učí, a přitom se učí.

Tady v té třídě je pro mne obtížné vymýšlet nějakou zábavu, aby se bavily a současně učily.

Existuje něco nebo někdo, kdo Vám může ve škole pomáhat v obtížných situacích s dětmi?

Já hodně zastávám, že by se děti neměly tahat do ředitelny, protože to dělá každý a ne vždy to funguje, a naopak potom to dítě jde a má takové to – vy si to se mnou neumíte vyřídit a musíte do ředitelny. Já jim říkám, dětem, že nebudeme naše problémy tahat někam jinam, že si je tady vyřešíme mezi čtyřmi očima, i když to občas bude nepříjemné. A pořád se o to snažím.

Takže si s nikým o problémech nepovídáte?

Ale to jo, s kolegyněmi, kamarádkami o třídách mluvíme, ale to není takové to řešení, radíme si, to ano, ale pak už to je většinou stejně na mně.

Ještě něco byste doplnila?

Ani ne.

Už nám nezbývá moc času. Mohu se Vás ještě zeptat na Školní vzdělávací program, ve kterém musí učitelé dělat spoustu věcí navíc, hovoří se v něm o několika kompetencích, které by měly být naplňovány,

zároveň v něm zůstalo to veliké penzum vědomostí. Matematika mi připadá jako dobrý příklad toho objemu vědomostí, co si o tom myslíte?

Ty kompetence, ono to se učí celou tu dobu, akorát to nikdy nebylo nazváno kompetencemi. Třeba je kompetence k tomu, řešit problém, to se přeci dělá v matematice od nepaměti. Akorát teď se to jmenuje: kompetence - řešit problém nebo problémovou situaci. Takže naplnění těch kompetencí, prostě zvládá každý učitel, ať projde ŠVP nebo neprojde ŠVP. Prostě ty kompetence každý učitel naplňuje, aniž by si to uvědomoval. Ale teď tou reformou si to začne uvědomovat, že ty kompetence naplňuje. Takže já v tomhle nevidím nic, co by konkrétně učitel matematiky neměl zvládnout, protože on ty kompetence normálně naplňoval s tím rozdílem, že nevěděl, že je naplňoval. Matematika není jen o počítání, protože v té matematice si můžete krásně hrát, tam přes zeměpis, dějepis se dostanete kamkoliv. Je potřeba, aby tam učitel tu provázanost hledal. O tom je ta reforma. Jsou tam mezipředmětové vztahy, a vy byste měli vědět co, který učitel, v kterém předmětu, ten daný ročník, učí. Protože si nádherně můžete nahrávat.

Já si myslím, že o ŠVP je hodně špatná informovanost. Já jsem na tuto školu přišla, a už jsem byla v pátáku na vysoké škole, vlastně mi nepřijde nenormální takhle učit. Mně přijde, že to je standard, ale vím, že na jiných školách, se učí jinak. My tu nezavíráme dveře ve dvě hodiny, ale třeba odcházíme odsud v pět nebo šest hodin, někteří třeba až v osm večer. Učiteli, kterému je bráno to, že může ve dvě odejít ze školy, tak je mu tohle na obtíž, protože jemu stačí to, co ví. Ten špatný učitel se nechce dále rozvíjet, proto hudlá tady na to.

Je ještě něco, co byste chtěla říci?

Ne to už je asi všechno, vše co jsem chtěla, už jsem asi řekla.