

**Univerzita Karlova v Praze**

**Filozofická fakulta**

Katedra pedagogiky

# **Bakalářská práce**

Kateřina Rybářová

**Úzkost a strach ve škole**

Anxiety and Fear at School

Praha 2014

Vedoucí práce: Mgr. Tereza Bariěkzahyová, Ph.D.

**Podkování:**

Děkuji vedoucí bakalářské práce Mgr. Tereze Bariekzahyové, Ph.D. za vedení práce, cenné rady a připomínky. Rovněž děkuji svým respondentům, kteří mi poskytli důležité informace, bez kterých by tato práce nevznikla.

**Osobní prohlášení**

Prohláším, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla vyufita v rámci jiného vysokoškolského studia ani k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 25. 06. 2014

í í .í í í í í í í í í í í í í ..

Kateřina Rybářová

## Abstrakt

Bakaláská práce s názvem Úzkost a strach ve škole si klade za cíl zjistit, jak se cítí být samotní pedagogové připraveni a schopni je odhalit a odhalit situaci úzkostného dítěte ve škole, jehož úzkost je způsobována konkrétními školními situacemi. Zabývá se otázkou, jak jako zdroj úzkosti a strachu, kdy popisuje konkrétní situace, které tento jev mohou způsobovat. Další aktuální problematikou, která je v textu nastíněna je pedagogicko-psychologická diagnostika a s ní související diagnostické kompetence u učitele. Teoretické poznatky jsou podpořeny výzkumem, prováděným mezi pedagogy a obohaceny o dva případové studie, jež ukazují kazuistiky lidí, kteří zažili strach a úzkost ve škole, způsobenými specifickými školními situacemi. Sledují, s jakým děním se setkali a uvádějí i možné následky, které tato neblahá zkušenost na dětech zanechala. Příprava pedagoga na vysokých školách v oblasti pedagogicko-psychologické diagnostiky se ukazuje jako nedostatečná a pro praxi obtížně aplikovatelná. Situace úzkostného dítěte ve škole tak u učitele není spíše intuitivní, než profesionální. S rozvojem informačních technologií se nekonvenčním pedagogům dostávají do rukou metody na poznávání dětka a celého kolektivu, které když se ale nesprávně použijí a interpretují, mohou situaci úzkostného dítěte zhoršit, dokonce na něm zanechat trvalé následky. Je tedy velmi podstatné na tuto problematiku, která je u nás ještě stále nedostatečně prozkoumána, bakalářskou prací upozornit.

### **Klíčová slova:**

úzkost, strach, tréma, úzkostnost, fobie, úzkost ve škole, sebepojetí, školní úspěšnost, pedagogicko-psychologická diagnostika, diagnostická způsobilost u učitele, interpersonální vztahy

## **Abstract**

The objective of this thesis "Anxiety And Fear At School" is to further research how and when teachers feel ready and able to recognize an anxious child at school and as well to be able to work with a child whose anxiety may be caused by a specific situation at school. The thesis researches school as a potential source of anxiety and fear and describes specific situations which may cause or contribute to this phenomenon. In addition, a current issue which is outlined in the text is pedagogical-psychological diagnostics and related diagnostic competence of teachers. Theoretical findings are supported by research conducted amongst teachers. Two case studies of students which have experienced fear and anxiety at school, connected to specific school situations are provided. These case studies observe the solutions in those situations, as well as the impact of the experience on the students in question. The education of teachers at universities in the field of pedagogical-psychological diagnosis can in certain cases be insufficient and sometimes can also be difficult to apply in real life situations. This can lead to some situations of an anxious child at school being dealt with intuitively rather than professionally. The availability of electronic information can provide untrained teachers with a wealth of information about methods on how to better get to know a student's personality as well as the overall class. However on occasion, when such methods are interpreted and applied incorrectly, it potentially could worsen the situation of an anxious child and even cause permanent emotional damage. This thesis draws attention to this important issue, which currently seems not to be sufficiently explored in the Czech Republic.

### **Key words:**

anxiety, fear, stage fright, anxiety, phobia, anxiety at school, self-concept, school success, pedagogical and psychological diagnostics, teacher competence to diagnose, interpersonal relations

# OBSAH

Úvod.....	7
<b>I TEORETICKÁ ÁST.....</b>	<b>9</b>
<b>1 VYMEZENÍ POJM .....</b>	<b>9</b>
1.1 Strach a úzkost .....	9
1.1.1 Strach.....	9
1.1.2 Úzkost.....	10
1.1.3 Fobie .....	11
1.1.4 Tréma.....	11
1.1.5 Úzkostnost (anxiozita).....	12
<b>2 VZNIK ÚZKOSTI A STRACHU .....</b>	<b>14</b>
<b>3 PROJEVY ÚZKOSTI A STRACHU.....</b>	<b>17</b>
3.1 Projevy úzkosti a strachu ze –koly v chování flák a student .....	17
<b>4 TŮKOLA JAKO ZDROJ ÚZKOSTI A STRACHU.....</b>	<b>19</b>
4.1 eho se fláci a studenti bojí .....	20
4.2 TŮkolní fobie.....	21
4.3 Spirála uhýbání ó vyhnutí se neúsp chu .....	22
4.4 D ti, které jsou strachem a úzkostí ze –koly ohrožené více nejl jiné .....	22
<b>5 JAK ZVLÁDNOUT ÚZKOST ó RADY .....</b>	<b>25</b>
5.1 Jak vést d ti trpící trémou podle Vym tala .....	26
<b>6 PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ DIAGNOSTIKA .....</b>	<b>28</b>
6.1 Pojem pedagogicko-psychologická diagnostika .....	29
6.2 Etapy diagnostického postupu podle Hrabala.....	30
6.3 N které diagnostické metody.....	31
6.4 Diagnostické kompetence u itele.....	33
6.5 Diagnostická zp sobilost.....	34
6.6 Zásady diagnostického procesu .....	35

<b>II PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>37</b>
<b>7 METODOLOGIE VÝZKUMU .....</b>	<b>37</b>
7.1 Výzkumný vzorek .....	37
7.2 Výzkumné otázky.....	38
7.3 Výzkumná metoda.....	39
<b>8 VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ .....</b>	<b>41</b>
8.1 Profesní připravenost učitelů .....	41
8.2 Schopnosti učitelů v kritických situacích úzkostného fláka .....	43
8.3 Detekce dětí se úzkostí ve škole .....	45
<b>9 ZÁVĚR VÝZKUMU.....</b>	<b>47</b>
<b>10 KAZUISTIKY .....</b>	<b>49</b>
10.1 Kazuistika . 1 o případ Kamily.....	49
10.2 Kazuistika . 2 o případ Samuela.....	52
<b>11 DISKUZE A DOPORUČENÍ .....</b>	<b>56</b>
<b>Závěr .....</b>	<b>58</b>
<b>Seznam použitých zdrojů .....</b>	<b>61</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>64</b>
PŘÍLOHA . 1 .....	65
PŘÍLOHA . 2 .....	66
PŘÍLOHA . 3 .....	71
<b>Seznam použitých zkratk .....</b>	<b>84</b>

# ÚVOD

Škola je kolektivní instituce, kde žáci stráví minimálně devět let svého života. Nabývají zde nejen poznatky z nejrůznějších teoretických oborů, ale osvojují si i praktické a sociální dovednosti. Škola je také významný socializační inštitel. Nesnaží se tedy jen předávat kulturu, ale také zařadit jedince do společnosti. Jinou ambicí tohoto zařízení je také kompenzovat nedostatky z rodinného prostředí a postupné uvolňování rodinných pout. Co když se ale školní prostředí stane pro dítě zdrojem velkého strachu a úzkosti?

Touto otázkou se zabývá tato bakalářská práce s názvem Úzkost a strach ve škole. Hned v úvodu je nutné zdůraznit, že cílem práce není poskytnout pohled o jednotlivých úzkostných poruchách, které u dítěte způsobují nejrůznější inštitelové v životě, ale pouze podat informaci o problematice žáka a studenta, jejichž úzkost a strach je způsobován konkrétními školními situacemi. Bakalářská práce popisuje nejen konkrétní momenty, které strach u žáka způsobují, ale i následky, je-li má velká úzkost na dítě a jeho vnímání sebe sama.

Práce se dělí na část teoretickou a praktickou. Cílem a otázkou teoretické části je problematika úzkosti a strachu ve škole, deskripce konkrétních stresorů, které mohou strach způsobit a upozornit na možné následky, které mohou mít dopad na dítě proflívající dlouhodobou úzkost. Dalším cílem je pak nastínit tématu pedagogicko-psychologické diagnostiky, která je aktuální otázkou ve změnách pojetí národního školního systému. Je totiž nutné poznat dítě i celý kolektiv, ve kterém učitel působí, hlavně kvůli správné přípravě a naplňování školního vzdělávacího programu, zejména klíčových kompetencí.

V úvodu teoretické části jsou vymezeny základní pojmy, se kterými je dále pracováno. Jsou popsány rozdíly v pojmech strach a úzkost. Strach má jasnou příčinu, zatímco úzkost je emoce, která vzniká, když nelze jednoznačně lokalizovat zdroj nebezpečí.

Další kapitola se zabývá vznikem strachu a úzkosti a pojmem sebepojetí, které je velmi důležitá pro duševní rovnováhu a zdraví. To, jak sami sebe vnímáme, proflíváme, myslíme, souvisí s naší životní spokojeností. Tato kapitola se opírá hlavně o teoretické poznatky z díla Jana Vymětalá *Úzkost a strach u dětí*.

Jedním z podstatných témat práce je úzkost a strach ve škole. V této části se tená dozví konkrétní příčiny strachu ve škole, projevy úzkosti u žáka a studenta a charakteristiku jedince, kteří jsou úzkostí a strachem ve škole ohroženi více, než jiní. Jsou také nabídnuty některé možnosti vyrovnání se s trémou a úzkostí. Často citovaní jsou zde zahraniční autoři Krowatschek a Domsch a jejich kniha *Do školy beze strachu*.



Posledním tématem teoretické části práce je pedagogicko-psychologická diagnostika, která je stále více aktuální. Se změnami v oblasti školství jsou na pedagogy kladeny vyšší požadavky a nároky. V souvislosti s tímto faktem hovoříme o diagnostické kompetenci učitele. Zde citujeme jedinou práci českých autorů Hany Krykorkové a Martina Chvála z knihy *Pedagogika pro učitele*, kteří se touto otázkou jako jedni z mála u nás zabývají.

Teoretická část je výzkumná a odpovídá na hlavní cíl práce, kterým je zjistit, jak se cítí samotní pedagogové při přípravě a schopnosti učít, ale i odhalit situaci úzkostného dítěte ve škole, jehož úzkost je způsobována konkrétními školními situacemi. Teoretické poznatky pro výzkum a jeho zpracování byly čerpany zejména z knihy *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* autorů Romana Vašíčka a Kláry Měrové. Byly voleny kvalitativní výzkumné metody polostrukturované interview a dvě kazuistiky.

# I TEORETICKÁ ÁST

## 1 VYMEZENÍ POJM

Na úvod práce je nutné vymezit n kolik základních pojm , se kterými bude dále pracovat. Takovými pojmy jsou strach, úzkost, fobie tréma a úzkostnost.

### 1.1 Strach a úzkost

Strach a úzkost jsou psychické jevy, které nás provázejí celý ná– flivot a jsou signalizátory nebezpe í. Neexistuje mezi nimi ostrá hranice a jeden psychický jev p echází v druhý. P esto lze najít ur ité znaky, kterými lze tyto jevy od sebe odli–it.

Vym tal (2004, s. 11) poukazuje na to, že úzkost a strach se významn podílejí na formování ná–í osobnosti a socializaci ó tedy na osvojování lidských kvalit jako jsou vztah k druhému i morálka. Úzkost a strach jsou emoce, mají tedy pro jedince i celé lidské spole enství, motiva ní sílu a usnad ují nám adaptaci na nové podmínky flivota. Problémy ale nastanou, pokud se vyskytnou v nadm rném a situaci nep im eném mnofství.

V této ásti podkapitoly tedy oba jevy vysv tlíme, jelikož s nimi bude bakalá ská práce dále pracovat.

#### 1.1.1 Strach

Vym tal (2004, s. 12) definuje strach jako nep íjemný proflitek vázaný na ur itý objekt nebo situaci, které v jedinci vyvolávají obavu z ohrožení. Je tedy reakcí na poznané nebezpe í a má signální a obrannou funkci.

Hartl a Hartlová (2000, s. 567) ve svém Psychologickém slovníku podávají definici strachu, kde ho charakterizují jako šnelibou emoci, nep íjemný proflitek s neurovegetativním doprovodem, zpravidla zblednutím, chv ním, nepravidelným dýcháním, bu–ením srdce, zvý–ením krevního tlaku a pohotovosti k obran i útoku. Na rozdíl od úzkosti jde o normální reakci na skute né ohrožení nebo nebezpe í.

Ohrožení m fle být bu vn j–í (nap . provoz na ulicích velkom sta), nebo vnit ní (nap . obava, fle na n co nesta ím), p i emfl oba tyto faktory mohou být propojeny, vyvolávat tedy strach navzájem. Dále m fleme rozli–ovat mezi strachem *reálným* (pochopitelným, racionálním) nebo *nereálným* (nepochopitelným, nep im eným, iracionálním) (Vym tal, 2004, s. 12 - 13).

š*Reálný strach má být z diktátu, pokud p íslu-nou látku nezvládlo a na -kolu se nep ípravilo, reálné obavy m fle mít i z následné reakce rodi na -patnou známku. Nereálný (iracionální) bývá tréma, kdy se do -koly dokonale p ípraví, ale p esto se obává selhání a obavy jsou natolik silné, fle jeho výkon výrazn sníží, i dokonce fle být zcela selfeō* (Vym tal, 2004, s. 13).

Ov-em to, co m fle být pro jednoho racionální, nemusí být pochopitelným pro druhého. Tedy pojem racionální a iracionální strach se stávají pouze subjektivn vnímané, nelze je posuzovat z objektivního hlediska.

Drvota (1971, s. 20) rozli-uje dv formy strachu, které jsou odvozeny od instinktivních reakcí na-ích dávných p edk p í út ku a obran . Mluvíme zde o strachu aktivním a pasivním. Pasivní forma strachu je geneticky star-í a projevuje se obranným reflexem šstav ní se mrtvýmō (tzv. Totstellreflex). P í velmi silném strachu se u lov ka m fle objevit afektivní stupor, kdy doty ný v d sledku strnulosti p í zvý-eném svalovém nap tí se není schopen pohnout, promluvit, jakýmkoliv gestem nebo mimikou reagovat na danou situaci i odpovídat na otázky.

Fylogeneticky mlad-í aktivní forma strachu je lov ku blif-í. Je doprovázena zrychlením dýchání a pulzu a zvý-ením svalové innosti. Tato reakce odpovídá instinktu chránit se út kem, nebo stavu pohotovosti mobilizace organismu v situacích, jejichfl charakter a míra nebezpe nosti dosud nebyla vyhodnocena, a kdy dosud není rozhodnuto o tom, zda si doty ný vybere boj i út k (fight or flight).

Strach m fle mít dv stránky, kdyfl je úm rný, zlep-uje ná- výkon, pomáhá nám rychleji se u it, lépe se soust edit. Kdyfl ale strach p esáhne únosnou míru, d láme více chyb, ná- výkon se zhor-í nebo m fleme úpln selhat.

Se strachem, se na rozdíl od úzkosti lépe terapeuticky pracuje, protofle má jasnou p í inu, tedy je srozumitelný.

### **1.1.2 Úzkost**

š*Na rozdíl od strachu, je pro úzkost typické, fle si blífle neuv domujeme konkrétní objekt nebo situaci, které jí vyvolávají, a proto bývá vedle nap tí doprovázena bezradností, pop . panikou. Je tedy reakcí na tu-ené a neznámé nebezpe í a bývá zpravidla nep íjemn j-í nefl strach, nebo o ekávání nemilé události je obvykle hor-í nefl událost samaō* (Vym tal, 2004, s. 13).

Hartl, Hartlová (2000, s. 659) uvádí, že úzkost je nepříjemný emoční stav, provázenými obdobnými psychickými i somatickými znaky jako strach, ovšem přičina není známa, jde o štrach z ničeho. Úzkost je tedy strach bez předmětu, jedinec má strach a neví z čeho, má pocit, že by s ním měl něco dlat, ale neví co.

Úzkost je komplexní psychosomatický proflitek i zkušenost. Základní charakteristikou úzkostného jedince je, že vnímá nebezpečí tam, kde je zdravý člověk nevidí, a pokud tam ani takové nebezpečí není, tak si je vybájí (Honzák, 2005, s. 23).

Jak je patrné z těchto definic, úzkost je emoce, která vzniká, když nelze jednoznačně lokalizovat zdroj nebezpečí. Člověk tedy třeba hledá, nebo nemůže najít aktivitu k jejímu ovládnutí. Úzkost sama o sobě je tedy nepříjemná hlavně proto, že si ji často nemůžeme zdvodnit, racionalizovat, protože neznáme její původ. Úzkost mnohdy přechází ve strach a naopak.

Podle Honzáka (1995, s. 40) se přičina úzkosti, nebo vyvolávající moment nachází v oblasti myšlenkové, psychologické, zatímco zdroj strachu má původ v oblasti reálného a konkrétního světa.

### 1.1.3 Fobie

Fobie označuje chorobný strach (ale také nesnášenlivost a nenávisť) z okolností i situací, které standardně tyto pocity nevyvolávají (Honzák, 2005, s.79).

V Psychologickém slovníku je fobie definována jako šchorobný strach z určité osoby, zvířete, předmětu, jevu nebo situace provázený úzkostí. Strach je u fobie někdy natolik silný, že zasahuje do každodenního života. Dle psychoanalytik jde o zvládnutí úzkosti jejím přesunutím na objekt nebo situaci, které se lze vyhnout. Z behaviorálního pohledu jde o reakci, kterou se jedinec vyhýbá určité situaci. Jde o výsledek vlastního chybného učení nebo převzetí reakce strachu jiných osob. rodičů, blízkých osob apod. (Hartl, Hartlová, 2000, s. 166).

Fobiemi trpí mnoho lidí, uvádí se, že asi 1/3 z nás trpí nějakou silně jednoduchou fobií. V literatuře je popisováno mnoho druhů fobií. Pro zajímavost, strach ze smrti se nazývá thanofobie.

### 1.1.4 Tréma

Psychologický slovník (Hartl, Hartlová 2000, s. 626) definuje trému jako šnepříjemný pocit například ve veřejném vystoupením nebo po podání výkonu (týká se to například zkoušek ve

-kole). Jde o přípravu a mobilizaci organismu, nepříjemné pocity mizí se zahájením činnosti, výkonu. Jestliže nemizí, případně se postupně ujmí a znemožní ujmout výkon, jde o patologický strach.

Tréma je spojena se zvýšeným vzrušením, napětím a strachem, který se váže k negativnímu očekávání a obavami ohledně vlastního výkonu a to v osobně významných situacích. Tréma je jev běžně se vyskytující a má ambivalentní charakter, který může kolísat mezi pozitivním pólem (aktivizací) a negativním pólem (demobilizováním), v závislosti na stupni trémy (Kondáček, 1979, s. 29).

Tréma není vrozená, ale vzniká na základě určitých dispozic a působením dalších faktorů. Vymětal (2004, s. 53) poukazuje na to, že silní trémisté bývají lidé zvýšeně konstitucionálně úzkostní. Je to projev přetřené emotivity a úzkosti.

Rozhodující pro míru trémy je zejména to, jakou hodnotu my osobně přikládáme dané situaci, naše aspirační úroveň, také to, jak hodnotíme svoje možnosti a jak se cítíme být v situaci kompetentní, frustrační tolerance a jiné osobnostní vlastnosti, ale i například způsob sebehodnocení, tedy prověření našich znalostí a způsobů sankcionování v případě neúspěchu. Tréma také souvisí s naším sebepojetím a sebevdoměním, může být uměle vyvolána i zvnějšku, například rodiči a pedagogové kladou nepřiměřené nároky vzhledem k jeho možnostem a schopnostem.

### 1.1.5 Úzkostnost (anxiozita)

ŠAnxiozita je stav bezpředmětného strachu, kdy jedinec cítí vnitřní napětí, neklid a obavy bez znalostí objektu, který je vyvolává. Je to hlavní příznak úzkostných poruch a některých psychóz (Hartl, Hartlová, 2000, s. 51).

Úzkostnost je dána konstitucionálně, avšak i interpersonální zkušeností člověka zejména v počátečních letech života. Jedná se o osobnostní rys, tedy trvalejší charakteristiku člověka, která představuje míru pohotovosti k bojácnému chování a úzkostnému proflívání (Vymětal, 2007, s. 19).

Jak bychom měli zaznamenat z definic těchto rozdílných autorů, úzkostnost bychom měli chápat jako stav, ať už je tento pojem ale vysvětlován jako osobnostní rys.

Verena Kast (2012) mluví o úzkosti jako o vlastnosti (trait-anxiety, A-trait). Upozoruje, že lidé s hlubokou základní úzkostí vidí všude hrozbu a všude očekávají nebezpečí. S touto základní úzkostí jsou obvykle spojeny zábrany v projevování agrese a proto tyto lidi je nesnadné přesvědčit a za svým rozhodnutím si stát. Člověk s velkou základní úzkostí, má v této věci sklon k rozvíjení neurčitých úzkostí (s. 42).

Praško (2003, s. 34) upozorňuje, že zážitky, jako například předčasné odloučení od matky (hospitalizace, předčasný nástup do M<sup>TM</sup>) mohou být pro dítě silným stresorem, který vede k nedostatečnému pocitu bezpečí. Ve výchově se pak uplatňuje nápodoba úzkostného rodiče, přílišná–trestající, kritizující výchova, nebo výchova k perfekcionismu.

Úzkostnost se ale může rozvinout i v pozdějších letech, na základě nějakých silnějších psychických traumat, přehnané orientace na výkon, seberealizace, ale také přetrvávající dlouhodobého stresu a nadměrných obav o zdraví (Janíček, 2008, s. 28).

## 2 VZNIK ÚZKOSTI A STRACHU

Úzkost a strach jsou biologicky prastaré a podílejí se na p efití jedince a tím i lidského druhu. Umohl ují nám adaptaci na okolní sv t, p ispívají k formování osobnosti lov ka a jejich projev v psychice, mimice, chování a v t lesné oblasti je dán biologickými dispozicemi a zku-enostmi získanými b hem flivota, tedy i vlivem prost edí a u ení.

Pokusy o vysv tlení mechanismu t chto jev najdeme v odborné literatu e spousty. Úpln nejnov j-í teorie vycházejí z neurofyziologických laborato í. Zajímavé jsou nap . zobrazovací vy-et ovací metody ó po íta ová tomografie, magnetická rezonance atd. Výhodou t chto metod je, fle jsou k vy-et ovanému -etrné, ale zárove dovolí zkoumat celý mozek (strukturu i funkci) (Vym tal, 2004, s. 17).

*š Jsou jífl známy mozkové struktury tvo ící neuronální okruhy úzkosti a strachu (limbický systém, prefrontální k ra ad.). Ovliv ují neuroendokrinní a svalové motorické reakce, p i emfl vegetativní zm ny objevující se v souvislosti s úzkostí a strachem jsou zprost edkovány sympatickým a parasympatickým nervovým systémem. Tyto struktury jsou sou asn funk n (a za ur itých okolností i morfologicky) m nitelné psychologickými podn ty, tedy i psychoterapií ō (Vym tal, 2004, s. 17).*

Tento poznatek tedy jasn hovo í o tom, fle proti strachu a úzkosti se dá strategicky psychologicky postupovat a tedy dosáhnout zm n k lep-ímu. Je v-ak d leflité zejména u d tí, které je-t natolik p esn nedokáflou formulovat svoje pocity a trápení a úzkost je u nich projevována zejména psychosomaticky (více nefl u dosp lého, který ovládá více strategických postup na zvládnutí úzkosti) potífl a p í inu odhalit a p íkládat jí náleflitou váhu. ím d íve se totífl úzkost za ne lé ít a psychologicky proti ní bojovat, v etn u ení d tí strategiím na sebezklidn ní, tím lep-í jsou pak vyhlídky pro budoucnost, se kterými se budou pojit dal-í náro né situace. Práv u t chto jedinc je -ance na úsp -n j-í zvládnání a e-ení nelehkých okamflík v flivot , tedy v t-í odolnosti jejich organismu v í zát flovým situacím, protofle budou mít vytvo ené zafixované strategie na jejich zvládnání

Není dosud p esn známo, jaký vliv má na úzkost a strach vrozenost (i d di nost) a do jaké míry je ovliv uje prost edí. V-echny sloflit j-í formy du-evního flivota jsou totífl polygeneticky podmín né. I exprese gen je modifikována prost edím (Vym tal, 2004, s. 18).

Autor dále upozor uje, fle vlastnosti projevující se u lidského jedince v extrému jsou nejspí-e více podmín né vrozeností nefl vlastnosti mén nápadné. *š U lidí mimo ádn , extrémn úzkostných budeme p edpokládat zvý-ený podíl vrozenosti a íkáme, fle mají výrazn j-í vrozenou dispozici i konstitu ní vlohu k úzkostnému proflívání a jednání. Vliv*

*prostředí a u člověka zvlášť vliv sociálního prostředí bývá rozhodující u neextrémních případů. Výchova a individuální zkušenost překrývají vrozené dispozice a určují, ať na výjimky, obsah i formu jednotlivých strachů* (Vymětal, 2004, s. 18 - 19).

Hlubinná psychologie má za to, že lidské pohnutky jednání nejsou zřejmě a přímo poznatelné. Úzkost považují zastánci tohoto směru za jeden z faktorů ovlivňující utváření osobnosti. Je to odpověď organismu na nebezpečí a vzniká jako následek oddělení o separace od těla matky při porodu. Jako příklad úzkosti považují strach ze smrti. Obranné mechanismy jsou také předmětem jejich zájmu, zejména pak vytváření vnitřních pudových impulzů člověka. Vytváření je obranný mechanismus, jímž se zbavujeme negativních impulzů a zkušeností tím, že je zapomeneme, tedy vytváříme do nevědomí. Tento proces má ochrannou funkci, na druhou stranu přetváření vytváření zvyšuje úzkostnost. Pro uchování duševního zdraví jsou proto vhodné jiné způsoby, jak se s těmito momenty vyrovnat (Vymětal, 2004, s. 19).

Obranných mechanismů jsou desítky (např. projekce, sublimace, racionalizace, regres, popření, vytváření atd.) a jejich úkolem je chránit nás, tedy udržovat psychickou stabilitu. Tyto mechanismy pracují automaticky a bez naší vůle.

Podle jiné teorie úzkost a strach vznikají převážně na základě naší individuální zkušenosti se světem, kterou získáváme uvnitř, hlavně nápodobou. Humanistická psychologie pracuje s termínem sebepojetí (tzv. selfkoncept), které obsahuje hodnocení a prožívání sebe sama a okolí. Každý máme o sobě a okolí nějakou představu, a jak mu rozumíme, jsme orientováni. Dá se tedy říci, že naše subjektivní svět i okolí, co nás obklopuje, je v naší nevědomí a zkušenosti nějak uspořádán. Jestliže pak narazíme na něco neznámého a neobvyklého, bývá tento proces najednou provázen strachem a úzkostí. Stejně tak při podobných dříve zážitcích, které nebyly zahrnuty do sebepojetí, vnitřně nezpracovány a mají pro nás charakter nevyřešené zážitkovitosti vedoucí k vnitřnímu rozporu. Vytvářejí úzkostnou tenzi a nazývají se inkongruence (rozpory) (Vymětal, 2004, str. 21-22).

Jako příklad inkongruence můžeme uvést například situaci ve škole, kdy učitel opakovaně kárá dítě slovy: „Jsi lajdák a nešikovný, proto ješ opětně nezvládl písemku“. Dítě z toho vnímá útoky na svoji osobu, může se cítit provinilé, šloupě, špatně, šedost ujetí. Inkongruence spočívá v jeho rozporu být uznávaný, stejně jako ostatní, neselektivně akceptovaný ze strany učitelky a tím, co ve skutečnosti zažívá.

Sebpojetí je velmi důležitá pro duševní rovnováhu a zdraví. To, jak sami sebe vnímáme, prožíváme, myslíme, souvisí s naší životní spokojeností. Sebpojetí vzniká s rozvojem našeho Já okolo druhého roku života a mění se až do dospělosti. V nevědomí vlastního



Já je dáno naší zkušeností se sebou samým v různých situacích, ale utváří se také prostřednictvím druhých lidí. Cítíme se tedy takovými, za jaké nás považují druzí lidé, jak s námi jednají a jak nás posuzují (Vymětal, 2004, s. 75).

## 3 PROJEVY ÚZKOSTI A STRACHU

Projevy strachu zahrnují tělesné a duševní příznaky, mezi které patří například:

**Tělesné příznaky:** nespavost, zvýšený krevní tlak, poruchy srdečního rytmu, nechutenství, noční potlivost, zvracení, funkční neuróza, bolesti hlavy, škrabání v krku, pocení, červenání se, průjmy nebo zácpa, alergická reakce

**Duševní příznaky:** zvýšená úzkostnost, poruchy paměti, zvýšená nervozita, nesoustředěnost, hodnost starostí, nekontrolovatelné záchvaty vzteku, výkyvy nálad, stranění se kolektivu, vznešlost (Krowatschek, Domsch, 2007, s. 11).

U dětí ale nemusíme jednoznačně poznat, co se vlastně děje, co je trápí, protože strach se u každého může projevat jinak. U dětí i rodiči si kolikrát vysvětlují podivné chování svého dítěte jinak a špatně. Neumí odhadnout, v čem v dítěti je problém.

### 3.1 Projevy úzkosti a strachu ze školy v chování školáka a student

Projevy úzkosti v chování dětí a mladistvých se mohou velmi lišit. U dětí i rodiči si je často špatně interpretují, nebo úplně jinou vidí jinde. Může se vyskytnout jen jeden z uvedených projevů, nebo se jich může v chování odrazit více.

- **Psychosomatické obtíže** – zvracení, bolesti hlavy, průjmy, nechutenství, poruchy spánku.
- **Problémy s usínáním, nebo ranním vstáváním**, také probouzení se ze spánku, hrůzotvorné sny apod. -> často natahují ranní rituály, pomalu se oblékají, snídají apod. Jsou bez motivace jít do školy a cítí se unavení.
- **Vzdorovitost, agresivita, agresivní chování.** Zvláště toto chování bývá u dětí špatně interpretováno, u dětí často zvýší na takového jedince tlak a nastává bludný kruh. Děti, které reagují na svůj strach agresivním chováním, jsou ve svízelné situaci, často totiž neví, jak problém řešit jinak. Tyto jedinci vyžadují především pochvalu, podporu a porozumění.
- **Sebeopovrhování.** Agresivita je zde obrácena ne proti okolí, ale proti sobě samému. Toto chování je velmi těžké rozpoznat, protože se jedinec v tichu na nic nestaví a ubližuje si v ústraní. Formy sebeopovrhování jsou různé například vytrhávání vlasů, okusování si nehtů, narážení hlavou do zdi, ale také škrabání rány na kůži. Tato forma je

astá zejména u mladistvých. Soustředí se na bolest a uvolňující se endorfiny vedou u těch, kteří se sebepokojují, často k pocitům štěstí.

- **Základní.** Zde dominuje strategie vyhýbání se neúspěchu. Fiáková prožívá silnou úzkost a strach z různých situací ve škole, zejména ze zkoušení, takže raději šute o.
- **Uzávnost.** Dítě p sobí více introvertní, nepřítomná, jako by bylo ve vlastním světě. Moc nekomunikuje a nesvuje se.
- **Regrese.** Dítě se projevuje vývojem na nižším stupni, než se nachází. Můžeme sem za dítě např. noční pomoci, i když dítě předtím jistotu udržovalo.
- **Koktavost, zadržování vdechu.** Např. u dětí, na které jsou kladeny vysoké nároky a mají citlivé rodiče. Mohou ale vznikat i v důsledku traumatu, úleku.
- **Tiky.** Projevují se nejčastěji v obličeji, jsou většinou způsobeny tím, že je dítě nadměrně přetříváno, nebo na něj okolí klade nepřiměřené nároky.
- **Depresivní ladění.** Student je smutný, zasmušilý, apatický, uzavřený.
- **Užívání návykových látek,** nebo podezření na ně. Týká se to zejména studentů v období puberty.
- **šNeurotické návyky.** Např. okusování nehtů, cucání palce, trhání vlasů i nadměrná masturbace (Krowatschek, Domsch, 2007, s. 18 a 20).

## 4 TĚKOLA JAKO ZDROJ ÚZKOSTI A STRACHU

Těkola je v první řadě záležitostí, které poskytuje kolektivní výuku. Vstup do těkoly ovšem může přinést dítěti dramatické problémy, o nichž rodiče nemusí mít v obecné tušení. Při nástupu do první třídy jde o zážití malého těkoláka do zcela nového prostředí a získává novou sociální roli žáka. Navíc toto zážití je řízeno disciplínou a řádem, na němž si někteří jedinci musí zvykat a přizpůsobit se, protože na to doposud nebyli zvyklí. Těkola také kromě předávání vědomostí, znalostí, návyků a postojů, umožňuje socializaci vytvářením kamarádských svazků a v obecně vztahů s vrstevníky. Těkola se tedy nesnaží jen předávat kulturu, ale také záležitosti jedince do společnosti. Jinou ambicí tohoto zážití je také kompenzovat nedostatky z rodinného prostředí a postupné uvolňování rodinných pout.

Každý zná lehkou třému, například obavy zejména ze situací, jako jsou zkoušky ústní i písemné, když máme před sebou přednést referát, nebo zaklepat na dveře třídního kabinetu. Takovýto úmírný strach ale v obecně nemusí být nářek, naopak je to hnací motor, mobilizujeme své síly a podáváme lepší výkony. Rychleji a snáze se nám učí a jistý strach je nám pomocníkem i v dodržování společenských norem (například chováme se slušně, protože máme strach z ostudy). Když je ale strach a třéma neúměrná, například výkon se spíše horší, protože strach nás úplně ochromí, nebo je tu tendence vyhnout se neúspěchu a ponížení, takže raději utečeme. Malé děti v třídě utíkají do nemoci, starší pak zářekou.

Žáci mohou být doslova ochromeni strachem a nedokážou si vybavit nic z toho, co se naučili. U někteřých se objeví tělesné nebo psychosomatické obtíže, jako například bolest břicha, nevolnost, bolest hlavy, tlak na hrudi atd.

Hodně dětí má nejvtíže úzkost ze selhání. Někteří žáci jsou úzkostnější, kvůli svému temperamentovému založení, u jiných bývá úzkost vyvolána například tlaky z okolí, hlavně očekáváními z rodiny.

Ívan a Krejčíová (2006) udávají, že špatlogickou se úzkost stává, je-li nadměrná, přetrvávající a interferuje-li se s běžným fungováním dítěte, brzdí-li jeho další vývoj v jedné či více vývojových oblastech. Žáci starších dětí mají úzkostné poruchy obvykle již krystalizovanější klinicky obraz oproti dříve spíše difuzní povaze úzkosti (s. 226).

U dětí s úzkostnou poruchou, bývá často znáta velká nejistota, mívají oslabené sebehodnocení, neustále se obávají budoucích událostí, zejména pak vlastního selhávání. Bývají aťž perfekcionistické a extrémně konformní, na druhou stranu někdy ze strachu ze selhání například povinnosti do těkoly dlouho odkládají a pak propadají panice (uvedeno tamtéž).

Podle Krowatscheka a Domsche (2007, s.7) trpí neúmyslným strachem ze školy okolo 5 % věč d t í a mladistvých.

V n kterých literaturách se uvádí, že stále více studentů trpí stresem ze školy. Je to p edevším tím, že je na n kladen velký tlak, rodi e i okolí d t í oce ůjí zvlášt za jejich dobré známky, za ty špatné trestají. D sledkem je, že se žáci cítí špatn ve škole, mnoho z nich podává špatné výkony a do budoucna ztrácejí motivaci, do školy by tedy nejrad ji nechodily v bec. Spoustu z nich pak vzdá další vzd lávání nap . na st edních a vysokých školách, i když na to mají inteligenci p edpoklady. V práci pak nemají zájem o jakékoliv sebevzd lávání i ú asti na škole.

## 4.1 Šeho se žáci a studenti bojí

Hodn žák má strach, že p í ústním zkoušením nebudou moci odpov d t na otázku. Strach je tak ochromí, že nejsou schopni p emýšlet a pak skute n selflou, i když se látku dobře nau il.

N kte í jedinci mohou trp t tzv. vyhybavou poruchou, která p etrvá do školního v ku, kdy u nich p evaňuje silný strach z cizích lidí (d t í i dosp lých). Pak se brání každému kontaktu s neznámými lidmi, t eba se svými vrstevníky. Silná sociální úzkost pak brání normálnímu vývoji v rámci věch sociálních vztah ů a v osvojování věch sociálních dovedností. Pokud se tento stav do puberty nezlepší, m že se vyvinout ašl v sociální fobii ( í an, Krej í ová, 2006, s. 226 - 227).

Je velmi d ležitě, aby p í p íjetí nového d t te do kolektivu, u ítel na zm ny t ídu dop edu p ipravil, zvlášt jedná-li se o n jaké d t s postižením, protože práv pedagog nastavuje klima pro p íjetí.

Celkem ástým problémem je **syndrom vyho ení** (burn out). U ítelé jím trpí ást ji nešl pracovníci jiných profesí. Zvlášt pokud mají ve t íd žáka, se kterým si neví rady. Spole n s d t em m že totiž poci ovat neúsp ch i u ítel, m že mít pocit vlastního selhání. Pozd ji se takovýto pedagog o situaci p estane zajímat, p estane jí e-it, m že upadnout i do apatie a klade si otázky typu, proč by do toho m l vkládat svojí energii, sv j as, své srdce? M že si myslet, že žák mu to d lá naschvál, aby ho vyto il.

## 4.2 Třkolní fobie

Jedná se o stav, kdy se dítě bojí specifických situací i konflikt ve škole, například vlastního selhání, učitel nebo kontakt s ostatními spolužáky, přítomnost separace (například prázdninové tábory apod.). V těchto případech je nezbytné zvažovat, zda strach žáka není opravdu oprávněný, například v případě únikových reakcí, nebo hyperkritickým postoji učitele. Signály výrazné úzkosti chybí často u zákoláctví, které je často zejména od prepuberty, dominuje především nezájem a nechuť k učení (Krejčíková, 2006, s. 228). Děti, které trpí touto poruchou, jsou obvykle tiché, inhibované, ve škole podávají dobré výkony, přesto trpí neustálým strachem ze selhání, bývají až perfekcionista. Protofe hladina úzkosti u těchto jedinců bývá celkově zvýšená, trpí i útoky jiných úzkostí a strachem.

Nejčastěji se obtíže objevují ráno před odchodem do školy, zejména typy somatické i poruchy spánku. Rodiče často zauímají hyperprotektivní postoje, dítě nechávají doma a tím se úzkost zvyšuje, stejně tak budoucí tendence k somatizaci (s. 229).

Autoři dále doporučují, že pravidlem každé terapie by měl být okamžitý návrat dítěte do školy, třeba zprvu na zkrácenou dobu, pobyt dítěte je pak prodlužován. Nezbytná je těsná spolupráce se školou a s lékařem, pokud má dítě somatické příznaky. V samotné terapii je pak důležitá otevřenost, nic nezastírat a být rodině neustále k dispozici. Doporučuje se kombinace rodinné, behaviorální a individuální dynamické psychoterapie.

U chronických forem může porucha přetrvávat ještě v období dospívání a do dospělosti. Mohou být narušeny vztahy s vrstevníky, také negativně ovlivněny školní výkony studenta a posíleny somatizační tendence (s. 229).

Pelikán (2007) poukazuje ve svém díle *Hledání těžit výchovy* na teorii dominanty Uchtomského. Podle této teorie totiž vzniká při silné emoci v mozkové kůře velmi silný, dominantní vzruch, který vyvolá únikem v okolí opak, totiž tzv. *nadhraniční útlum*. Převědeme-li tuto teorii do oblasti učení na školním problému, nacházíme vysvětlení toho, co se děje při třímě (s. 137).

Na základě různých podnětů vzniká třéma, která vyvolává silné emocionální pocity. Může být způsobena například strachem z učitelů, obavami ze selhání, z neúspěchu apod. Soustředění se na tyto podněty může vyvolat nadhraniční útlum v sousedních oblastech mozkové kůry. Tím se ale utlumí i v domosti uložené v mozku příčiny. Žák si poté nemůže nic vybavit, nedokáže reagovat na učitelovy podněty a dojde k selhání (Pelikán, tamtéž).

Jako řešení tohoto problému autor navrhuje nácvik koncentrace pozornosti. Tím, že se žák naučí plynulejší pozornost, dojde i k utlumení podnětů vyvolávajících úzkost, protože student se naučí na ně nemyslet a vypudit je tak ze svého vědomí (Pelikán, 2007, s. 138).

### 4.3 Spirála vyhýbání a vyhnutí se neúspěchu

První reakcí na úzkost bývá u spousty lidí útek. Může mít ochrannou funkci, například úzkost nám zná í takové nebezpečí, že pomůže jedině útek. Když je potěbně nejdříve utéct, aby na sobě jedinec mohl dál pracovat, zesílit a zařít si dle potřeby, ať se pak znovu objeví podobné i stejné nebezpečí. Nemůžeme být však stále na útku! Dostáváme se pak do situací, které jsou pro nás opět nepřehledné, a to zvyšuje naši úzkost ještě více. Když jsme stále na útku, nemůžeme své rozhodování korigovat korektivními úzkostnými profity (Kast, 2012, s. 43).

**Korektivní úzkostný zářitek** probíhá, když se rozhodneme pro odvalu k úzkosti. Znamená to, konfrontovat se se situací, které se bojíme (například když se student bojí zkoušky, překoná strach a zkoušku zvládne. To v nás vyvolá pocit víry ve vlastní schopnosti a pak se v takové situaci již nebude bát méně, navíc se posílí jeho sebevědomí.) Takové zářitky jsou tedy v našem životě nesmírně důležité. Jsou tedy pro to, abychom se buď naučili bát, nebo naučili odvaze.

Když ale na úzkost reagujeme neustále strategiemi vyhýbání a útku, korektivní zkušenosti neprofitujeme. Výsledkem tedy potom je, že se ocitáme v tzv. **spirále vyhýbání a vyhnutí se**, která je pro nás více a více nebezpečná, my se stále obáváme a máme více úzkostí, tedy musíme dál utíkat a uzavírat se před světem. Vyhýbání v nás vyvolává životní pocit, že jsem nekompetentní, neschopný, omezený. Máme tedy ještě méně odvahy k úzkosti, více se tedy musíme tomu a onomu vyhýbat. Je to uzavřený kruh, který můžeme uzavřít pouze náležitým životem (Kast, 2012, s. 44 - 45).

### 4.4 Děti, které jsou strachem a úzkostí ze školy ohrožené více než jiné

Nelze s přesností dopředu říct, které konkrétní dítě bude po nástupu do školy a v dalších ročnících trpět strachem a úzkostí v této instituci, jsou však určité předpoklady, kterými dítě citlivěji a uhlavě ve specifických školních úkolových situacích, nebo v zapojení mezi vrstevníky. Ne všechny tyto předpoklady však nutně musejí znamenat problém, tedy že dítě pocítí uveřejněný diskomfort.

Do rizikových faktorů a vlastností patří:

- **Konstituce a zvýšená úzkostnost.** Jedinec je celkově citlivější na podněty ze svého okolí. Tyto děti vidí v úde hrozbu, v úde očekávají nebezpečí.
- **Osoba se zdravotním postižením.** Tím je myšlen člověk s mentálním, tělesným, zrakovým a sluchovým postižením, s vadami řeči, se současným postižením více vadami, s autismem a s vývojovými poruchami učení nebo chování.
- **Osoba se zdravotním znevýhodněním.** Sem patří zejména dlouhodobé nemoci, nebo lehčí zdravotní poruchy, které vedou k poruchám učení a chování.
- **Osoba se sociálním znevýhodněním.** Sem můžeme zařadit rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožené sociálně patologickými jevy, nebo nařízenou ústavní výchovu nebo uloženou ochranou výchovně i postavení azylanta na území ČR.
- **Perfekcionista styl výchovy.** Na děti jsou kladeny nepřiměřené nároky, jedinec má pak obavu ze selhání, za které je mnohdy nepřiměřeně trestáno. Například když udělá chybu, je za ní kritizováno, označováno jako neschopné a mnohdy rodiče nemají porozumět, jak zrovna tuhle věc jejich dítě mohlo zkažit. Takové děti mají pocit nedostatečnosti a méněcennosti.
- **Perfekcionismus.** Dítě na sebe klade nepřiměřené vysoké nároky, trpí vnitřními stresy ze selhání, podle výkonu posuzuje svojí hodnotu. Chce ve všem vynikat, když nezná podrobnější detaily učební látky, hrouští se. Mnohdy tráví hodiny nad učebnicí a nemá žádný volný čas. Může se pak stát, že se izoluje od vrstevníků a trpí pocitem osamělosti.
- **Nízké sebevědomí a umění bránit se konfliktům.**
- **Napodobování chování úzkostného rodiče.** I když rodič na dítě třeba nepřehnané nároky neklade, ale sám je velmi úzkostný a klade je na sebe, dítě může jeho chování napodobovat a v určitých situacích volit takovou strategii v chování.
- **Rodina s jediným dítětem.** Rodiče na svého potomka mohou klást nepřiměřené nároky a orientovat se na výkon. Například říkají: „Jsi náš jediný syn/dcera, tak nám nedělej ostudu, chceme být na tebe pyšní!“ Také si mohou plnit skrz dítě své sny, přetlačují ho, přitlačují do spousty kroufků, zkrátka chtějí z něj mít šuperdítě. Zato když je v rodině více dětí, nároky se většinou šroťloží mezi ně.
- **Rodina s hodně dětmi.** Rodiče se nestíhají věnovat tolik individuálnímu dítěti zvláště, tedy problémy ve škole a pocitem strachu nejsou dostatečně řešeny. Člověk pak neví, jak se



s nimi sám vypořádat a situace se může postupně zhoršovat. Jedinec také může mít tendence k somatizaci, která je posilována právě tím, že jen když je dítě nemocné, je mu věnována pozornost.

## 5 JAK ZVLÁDNOUT ÚZKOST Ó RADY

Když nás přepadne úzkost je podle Honzáka (1995) užinné myslet na něco jiného, dlat na něco jiného, než co nás úzkost uje. Můžeme si třeba říkat básničku, zapamatovat násobit dvouciferná čísla, pořídit všechny červené předměty v okolí apod. Chce to ovšem trénink a vyžaduje to velké úsilí.

Autor také doporučuje tzv. šlmoulátko. Každý si ho může vyrobit sám, dobrý je materiál z dřeva. Jedná se o nepravidelně zaoblený předmět, který se vejde do dlaně a je používán pouze ke šlmoulení. Touto činností se zahřívá dlaně a přestávají tedy být úzkostně chladné. Do mozku je vyslán pozitivní signál o šneúzkostném stavu. Navíc celkový neklid dostává šmotorický svod svalové aktivity (s. 60).

### **Rodiče a pečovatelé dítěte**

Stejně jako děti přejímají od rodičů sebejistě a důvěřivé chování, přejímají i úzkostné chování. Úzkostliví rodiče nejsou pro dítě dobrým vzorem chování. Pozorovat a vést své dítě může jen ten, kdo zná své vlastní úzkosti (Krowatschek, Domsch, 2007, s. 45).

Dítě musí být bezpodmínečně rodiči akceptováno, tedy bez výhrad a kladení podmínek. Jedinec pak může lépe poznat svojí hodnotu, tedy netrpí pocitem méněcennosti a tomu dává sílu překonat svou nejistotu a strach.

Děti potěbují mít pocit, že jim dospělý pomůže, když něco nejsou schopni samy vyřešit. Ovšem nebezpečí spočívá v tom, když se naučí vzdát v cíli, než se zkusí zvládnout samy. Pro dítě je důležité získat zkušenost, že to s úspěchem dokáže. Pak si více věří.

Samostatnost získáváme z malých kroků. U malých dětí se začíná tím, že si samy sbalí batoh, samy se obléknou, nebo převezmou drobné úkoly v domácnosti. Podporujeme je jen, když si samy neví rady (Krowatschek, Domsch, 2007, s. 47).

Je důležité dítě podporovat, ale nepřebírat problémy. Úzkostné děti mají často tendenci vyhýbat se nepřijemným situacím, například zaklepat na dveře kabinetu a vyjít si na paní učitelky, nebo zavolat a přihlásit se do kroužku atd. Rodiče mají často tendenci problémy za své ratolesti vyřešit. Dítě se tím ale nenaučí, že takovou situaci by mohlo zvládnout samo. Tím se zvyšuje jeho pocit nekompetentnosti, klesá sebevědomí a také se zvyšuje strach.

Bázkivé d t i asto ve svých myšlenkách d lají automaticky tyto dv chyby: podce ují své vlastní schopnosti, p ece ují hrozby a d sledky t ch situací (Krowatschek, Domsch, 2007, s. 67).

Další velice jednoduchá technika je metoda odreagování. Je ale smysluplná, když strach není příliš velký a my se nemusíme zrovna soustředit na nějaký úkol, nebo situaci (např. při psaní písemky). Dá se poufít například obávanou zkouškou. U snídaní s dítětem mluvíme o jiných tématech, o fotbale, co budeme dělat o víkendu apod. (s. 68).

## 5.1 Jak vést dítě trpící trémou podle Vymětalá

1. Především je nutné přehodnotit náš postoj nutící dítě k výkonu, tedy soutěživé a konkurenční myšlení. Svéto nejsou závody ani zápas! Dobrý flivot nespočívá v premiantství a dokonalosti. Místo toho můžeme v dítěti podporovat spontánní zvědavost a přestování pozitivních vztahů s vrstevníky. Důležitým přístětvím je pro dítě vysokou hodnotou a často chybí. Nejdříve musíme začít u sebe, chceme-li dítěti pomoci a to není snadné.

2. S dítětem, které trpí trémou je nutné jeho postoje a jejich změnu předeem prohovorit. Nesmí zde být fládná dvojjazyčnost, ale dítě musí opravdu cítit, že vysoký výkon a dokonalost, není to hlavní, čím dítě pomůžeme. Více ratolest chválíme, povzbuzujeme a tím zvyčujeme jeho sebeúctu, protože vidí, že jsme s ním spokojeni.

3. Je třeba upravit flivotosprávu dítěte tak, aby nepřehánlo přípravu na kolu, protože dítě perfekcionistické a úzkostné mají tendenci trávit nad domácí přípravou mnoho času a tím přepínat své síly. Nezbyvá jim tak čas na odpočinek a volný čas. Uíme je zásadám správného učení, zejm. vkládání úast jejich přestávek do přípravy a osvojování v tších, smysluplných celků (neulpíváme na detailech). Také příprava na vyučování nemusí být superdokonalá, dítě v případě jeho obav podporujeme, můžeme jej vyzkoušet, pochválit a dále se k látce nevracet.

4. Vhodná je spolupráce mezi rodiči a učitelem v tom směru, aby dítě ve tíd povzbudili a nepodporovali jeho snahu po dokonalosti například tím, že jej budou dávat za příklad a vzor pro ostatní. flák se pak snaží tomuto vzoru vyhovět, což není u trémistů vhodné. Pokud tréma dítě z etelně ve výkonu blokuje, lze převést formu ústního zkoušení na písemné (nebo naopak), například dítě vyzkoušet mimo třídu.

Autor na záv r upozor uje, že pokud dít ti chceme jeho trému zmírnit, švzítö, musíme mu za ní n co nabídnout, obohatit jeho flivot tak, aby bylo – astn j-í. Kdyfl v dít ti jeho vysoké pofladavky na sebe a strach ze selhání nepodporujeme, obvykle samy ásem odcházejí (podle Vym tala, 2004, s. 164-165).

# 6 PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ DIAGNOSTIKA

V rámci problematiky úzkosti a strachu ve škole je potřeba se zabývat také pedagogicko-psychologickou diagnostikou, protože pomocí ní má učitelé odhalit, kde se s dítětem něco děje, kde ho něco trápí. Pedagogicko-psychologická diagnostika neznamena jen zjištění úrovně věkových dovedností, schopností a znalostí například pomocí běžného zkoušení a testů, které učitel provozuje, ale skrývá v sobě celou škálu metod a postupů, které když se využijí a interpretují správně, mohou být k užitku. Na druhé straně se v rukou nepoučeného a nevyškoleného učitele mohou stát také nebezpečným nástrojem, který může stav žáka nebo studenta zhoršit, poškodit jeho osobnost, dokonce na jedinci zanechat trvalé následky. Proto je velmi důležité tuto problematiku nastínit a zabývat se jí.

Učitelé pedagogicko-psychologické diagnostiky jsou především učitelé, vychovatelé, pedagogové, pedagogičky psychologové a psychologové pracující v pedagogicko-psychologických poradnách (Krykorková, Chvál, 2007, s. 299).

Učitel je osoba, která je s žákem dennodenně v kontaktu a má jedinou možnost ho pozorovat ve specifickém prostředí, školních podmínkách, mezi ostatními vrstevníky a v nejrozličnějších úkolových situacích. Pokud je tedy učitel alespoň trochu citlivý a oplývá empatií, na jeho žácích a studentech mu záleží, protože by měl být velice pravděpodobně, že zachytí alespoň drobné varovné signály, které by něco mohlo být s dítětem v nepořádku. Mnohdy je právě pedagog jedinou osobou pro dítě, protože rodina nemá možnost svého potomka v podmínkách školy zachytit, je s ním v interakci jen doma, v rodinném prostředí, kde se problém nemusí vyskytovat, příznaky mohou být slabé, nebo vůbec žádné a dítě se z nejrozličnějších důvodů nesví.

Podle Krykorkové a Chvála (2007) se pedagogicko-psychologická diagnostika uskutečňuje v referenčním rámci výchovně vzdělávacího procesu, v kontextu vlivu pedagogického a sociálního dění a slouží jako nástroj pro odkrývání dispozic, rezerv a potenciálních možností, které vystupují jako inženýry rozvoje osobnosti žáka. Jde však také o ty inženýry, které rozvoj osobnosti blokují a vystupují jako jeho inženýry inhibující (s. 299).

Téma pedagogicko-psychologické diagnostiky je velice aktuální a zejména v pojetí národního školního systému si přímou vynucují v novatě jí pozornost. Změny jsou a zákonitě musí být postupné, pomalé, ale jisté.

S rozvojem informačních technologií se uitelům dostávají do rukou testy, které jsou dostupné v tísňině na webu, ale pŕvodnĕ byly urĕeny jen pro psychology, kteŕí mají na jejich zpracovávání, interpretaci a pouŕívání patŕi né znalosti. Uitel v-ak ze zvdavosti chce takovýto test vyzkou-ĕt a jeho vŕsledky ŕasto necitlivĕ pĕd v-emi fláky zve ejní. Týká se to napŕ. sociometrie, kterou chce pedagog zmĕit, sociopreferen ní vztahy ve skupinĕ, vzájemné sympatie a antipatie lenĕ. Vŕsledek v-ak ve ejnĕ zve ejní, dokonce je tĕeba i vystaví na nást nku. Jestliffe se ve tĕídĕ vyskytuje -ikana, uitel jí tím spĕ-e podpo í, nefl zastaví. Mŕfle také velice snĕffit sebev domí citlivĕ j-ích jedincĕ, protoffe se ŕdozv dĕoŕfle je n jaký flák nemá rād. N kte ŕí také mohou cítit zradu, protoffe uitel zve ejnil informaci, o které si mysleli, fle bude tajná, více se tedy zablokují a pedagogovi se nikdy nesv í, protoffe zradil jejich d v ru. N kdy má pedagog ŕskreativní chvilkuo a vymyslí hru, pomocí které se snaŕffí odhalit citlivĕ údaje o dĕtĕi, jeho my-lenkách, vztazích atd. Hra se v-ak vymkne kontrole, protoffe není tato metoda odzkou-ená, pedagog si najednou nevĕ rady. Situace nelze vrátit zpĕt a zlo je tedy dokonáno. Následky se pak odstra ují velmi nesnadno.

Koluchová (1991) udává, fle: ŕve -kolství se za ala uplat ovat psychologická diagnostika ve v t-ím m ĕtku afl v 70. letech, v souvislosti s rozvojem pedagogicko-psychologického poradenství. Hlavními partnery psychologĕ pracujících ve -kolství jsou pedagogové, tedy uitelĕ r zných stupĕ a typ -kol, a vychovatelĕ, a to jak ve funkci odesílajících dĕtĕk vy-ĕt ení, tak potom ve funkci spolupracovníkĕ v poradnĕo (s. 73).

Dittrich (1992) upozor uje, fle -koly jifl musí nebo budou musĕt ĕ-it i dal-í otázky diagnostiky v tĕchto oblastech: vnit ní diferenciacĕ -koly a flákĕ ve tĕídách, pĕijímací ízení, práce s talentovanými fláky a poznání dĕtĕte v bec. Vzr stající podíl rodi ovské ve ejnosti na chodu -koly jí bude nutit, aby více ŕosv tov o p sobila na rodinu, vysv tlovala a odbornĕ referovala rodi m o flákovi. Pedagogicko-psychologická diagnostika m fle, jako nositel informací, nástrojĕ poznání fláka a sledování pedagogických jevĕ ve tĕídĕ právĕ k tomuto úĕlu poslouffit (s. 6).

## 6.1 Pojem pedagogicko-psychologická diagnostika

Hrabal (1989) podává ve svĕm díle definici pedagogicko-psychologické diagnostiky: ŕPedagogicko-psychologickou diagnostiku chápeme jako poznávání a hodnocení individuálních zvlá-tností a specifiky osobnosti vychovávaného jedince (a výchovných skupin) s orientací na prognózu a vyústĕní v návrhy na optimalizaci jejich rozvojeo (s. 9).

## 6.2 Etapy diagnostického postupu podle Hrabala

Hrabal upozorňuje, že v tomto textu jsou sice etapy dleňeny podle p ehlednosti, ale v praxi často probíhají sou asně, nebo šcyklicky, tj. pokrok v následující etap ěp sobuje dodate né zm ny v p edcházející.

### a) Formulace a up esnění diagnostické otázky a vstupní hypotéza.

Otázka je obvykle konkretizací n kterého z obecných problém ů a v úvodní podob ě si ji p edev-ím klade bu ů uitel sám, nebo rodi e, p ípadně i flák. Na základ ě p edb flných údaj ů dané otázky tvo ří diagnostikující p edb flnou hypotézu, tj. dává zna ěn obecnou hypotetickou odpov ě, často více alternativních odpov ědí, p edev-ím volí sm ěr hledání a dal-í diagnostický postup.

### b) Zam ěné získávání diagnostických údaj ů, volba vhodných metod.

Dal-í údaje je třeba získat zam ěným úsilím. Mají-li mít získané údaje smysl pro diagnostiku, musejí umoflnit po analýze odpov ě na diagnostickou otázku, tj. musejí mít zjistitelný vztah k významným ůnitel m a dispozicím, jejichfl ů ast na zkoumaných ůinnostech fláka p edpokládáme. Tedy údaje musí být validní a p im ěn stabilní. Pot ebná data je mořno získat jako výsledky "p irozené" a pedagogické diagnostiky, ale také speciálními psychologickými metodami. Diagnostikující se rozhoduje ufl výb ěrem metod bu pro psychometrickou, nebo kazuistickou strategii, nej ast ji v-ak pro kombinaci obou.

### c) Zpracování, ut říd ění, analýza diagnostických údaj ů.

Analýza je nutná proto, fl získané informace jsou p evářn ě komplexní, což platí nejen pro pedagogické údaje, ale i pro výsledky v t-iny psychologických metod, nap . testu a dotazník ů. Podle druhu zvolených metod má analýza bu kvalitativní, logickou povahu, anebo kvantitativní charakter, zpravidla spojený s pouřitím statistiky.

### d) Interpretace a hodnocení je cílem analýzy.

Jde o to, porozum ět vztahu dispozic ů a vn ěj-ích ůnitel ů a zhodnotit data z hlediska diagnostické otázky a hypotézy.

**e) Konečná syntéza a závěr, diagnóza a prognóza jsou odpovědí na diagnostickou otázku.**

Uspokojivá odpověď předpokládá vytvoření dynamického individuálního modelu osobnosti diagnostikovaného žáka i s důležitými vztahy k prostředí, zvláště sociálnímu. Je-li diagnóza správná, umožní uje pochopit současný stav, jeho genezi a pomůže určit směr výchovných a sebevýchovných opatření, případně vývojovou prognózu.

**f) Diagnostický závěr, doporučení má zpravidla hypotetickou a často i alternativní podobu.**

Teprve výsledek navržených výchovných postupů a rozhodnutí nebo psychologických intervencí je definitivním ověřením správnosti diagnózy; proto má rozhodující význam zprávná informace. Při neúspěchu výchovných opatření je třeba – je-li to možné – revidovat hypotézy, znovu provést data nebo je rozřídit, změnit diagnostický postup a navrhnout nové opatření, ale i sledovat opatření alternativní, které bylo navrženo dříve. Závazná opatření by se proto, zvláště pokud jsou těžko změnitelná, neměla realizovat předčasně a definitivně, není-li to nezbytně nutné (Hrabal, 2002, s. 36-37).

### **6.3 N které diagnostické metody**

Cílem této práce není do hloubky se zabývat pedagogicko-psychologickým diagnostickým metodám a jejich měření a metodice získávání údajů, proto budou metody jen velmi stručně nastíněny.

Mezi klasické metody dostupné pedagogickým pracovníkům patří Dittrich (1992) tyto:

- **Pozorování** (extrospekce o pozorování jiných a introspekce o sebepozorování).
- **Rozhovor** (volný, či strukturované diagnostické interview), spolu s pozorováním je nejčastěji používanou metodou. Používá se buď jako diagnostický rozhovor, který má určitou předem připravenou osnovu, nebo nestrukturovaný, který doplňuje různé další metody. Výhodou je osobní kontakt a možnost případně rozbor aktuální situace, nebo výpovědi respondenta. I zde je však potřeba dodržovat určitá pravidla!
- **Dotazníky** (písemné dotazovací metody). Můžeme zjistit základní informace o žácích, jejich zájmy, postoje, názory, citové a sociální vztahy atd. Doporučuje se dotazníky užívat je – t s jinými diagnostickými metodami, aby se vyloučily některé nevýhody.



- **Didaktické testy**, které jsou zaměřené na úroveň vzdělávání a rozvoje. Sledují konkrétní v domosti, dovednosti, návyky, postoje, zájmy, nadání, způsob chování apod. Hodnotí také úroveň myšlení nejen obecně, ale i oborově (např. technické myšlení, kreativitu aj.), schopnost pamatování, úroveň vnímání, pozornosti, estetické schopnosti apod. (Friedmann, online).
- **Metody analýzy výkonu a výtvoru** (ústní a písemné, grafické zkoušky), analýza výsledků práce žáků, analýza písemných prací na dané téma). Analýza probíhá na dvou úrovních, obsahové a formální. Měly by zahrnovat i třeba o analýzu písma, kresebných výtvorů, hry atd.
- **Sociometrické metody**, jsou tvořeny různými diagnostickými metodami, nejznámější je pro učitele dostupný sociometrický test (dle J. L. Morena) a sociometricko-ratingový dotazník (SO-RA-D), které slouží k diagnostice sociability žáků, resp. ke zjištění míry vlivu a oblíbenosti (sympatie) žáků ve skupině.
- **Analýza pedagogické dokumentace**, je cenná zvláště tehdy, pokud bychom-li chtěli sledovat vývoj dítěte a jeho výchovných a vzdělávacích obtíží. Tyto materiály se doporučuje konfrontovat se s děním v rodině. Měly by zahrnovat i žákovské portfolio, jde o práci za určitý časový úsek.
- **Anamnestické a retrospektivní metody** (filivotopis). V praxi je to především anamnestický rozhovor a písemné dotazování. Jejich pomocí zjistíme: data o samotném dítěti, rodinnou anamnézu (za pomoci rodičů), vlastní vývojovou anamnézu žáka. Používá se zejména u žáků s výchovnými a vzdělávacími obtížemi (Dittrich, 1992, s. 13-16).

Nesmíme opomenout také **klasické zkoušení, testování a hodnocení žáků** (i klasifikace), které u učitele i studentovi poskytují způsob vazby o aktuálních v domostech, efektivnosti, se kterou se žák připravil na test, a jak postupně odstranit případné nedostatky. I zde je na učitelovi, jak test připraví, nebo jakou formu zkoušení si zvolí, aby to bylo způsobem vazbou pro něj samého, zároveň nejlepší volba pro jednotlivé děti, které ve třídě má. I národní zákon nám umožňuje klasické známkování pomocí pětibodové stupnice, nebo hodnocení slovní, i kombinací obojího.

V praxi se nej častěji při diagnostikování objevují tyto problémy:

- a) Nedostatek dovedností a nedostatečné kompetence diagnostika.
- b) Užívání (nevhodných) diagnostických metod.
- c) Povrchní interpretace (např. kresby) - důležitá naděně z toho, co lze jednoduše z metody vyčíst.
- d) Haló efekt a předem determinovaná odpověď. (Potvrzují si, že má j odhad byl správnější).
- e) Soukromé teorie osobnosti. (Komu nejde matematika, nemůže mu jít ani fyzika).
- f) Rychlé stanovení diagnózy, jednorázovost vyšetření, chybní supervize apod. (Friedmann, online).

## 6.4 Diagnostické kompetence u itele

Pojem škompetence je celkem nový, pro ve ejnost i samotné pedagogy v t-inou abstraktní a nesrozumitelný. V n kterých psychologických slovnících není je-t vysv tlen, p esto je jeho chápání v sou asném vzd lávacím systému nezbytn nutné. Tento pojem se totiž v sou asnosti objevuje ve v-ech relevantních -kolských dokumentech. Hlavn v Rámcovém vzd lávacím programu, tvo í škí ové kompetence hlavní cíle vzd lávání. U itelé s ním tedy musí pracovat, jenže jak zpracovat a rozvíjet n co, co je nejasn srozumitelné? Krykorová a Chvál (2007) upozor ují, že cílovou kategorií v procesu osvojování klí ových kompetencí je sebereflexe, je tedy pot eba ji utvá et a formovat.

Pojem kompetence bychom mohli definovat jako ur itou zp sobilost, spí-e soubor zp sobilostí, dovedností a schopností.

Helus vymezuje u itelovi kompetence ve svém díle (2001, str. 38) a jeho p ístup k definování kompetencí vychází z naléhání na zm nu -koly, osvojení si princip osobnostního p ístupu k flák m a vytvo ení strategií komplexní eduka ní pé e. Rozli-uje ty i východiskové **kompetence u itele:**

1. Kompetence pedologická spo ívající v kvalifikované orientaci na vzd lávací p edpoklady studenta. Nejde tak o stanovené a nem nné p edpoklady n emu se nau it, jako spí-e vytvá et podmínky, organizovat, motivovat a využívat studentových potencialit. Ze strany u itele vyzdvihuje schopnosti vzhledu a cít ní, jakofi i zvládnutí diagnostických operací a efektivní pedagogické intervence.

2. Kompetence oborová didaktická zahrnuje zvládnutí vdeckých základů vyučovacího předmětu a realizaci výuky v konkrétní třídě. Spadá sem i didaktická tvorivost aktualizovat učivo pro žákovy samostatné poznávací činnosti nutné pro rozvoj myšlení, filivotní orientaci, samostatnost, názory a představení.

3. Kompetence pedagogicko-organizační spoívající v řízení vztahů a filivota třídy, tak, aby vznikalo efektivní edukační prostředí s podpurným klimatem, kde se žáci mohou a chtějí učít. Rozvinutí této kompetence lze spatřovat například ve využíování možností lokality, kde se nachází škola, zapojování rodičů do výuky a spolupráci učitelů různých vyučovacích předmětů.

4. Kompetence kvalifikované pedagogické sebereflexe sledujeme na analýzu vlastního smýšlení a jednání se žáky, která se spojuje se schopností projektovat své celofilivotní vzdělávání.

Pojem **diagnostické kompetence** definují Kryrková a Chvál (2007) jako šsoubor v domostí, schopností a dovedností, které umožní diagnostikování žáka, například úkolových situací na jednotlivých úrovních založeného diagnostickým porozuměním, odpovědností a oprávněností při provádění diagnostických činností (s. 302).

Šťastně při diagnostice bude v nezetelných případech zřejm dáno učitelovou vnímavostí, citlivostí a mírou porozumění pro problém, kterému v každém případě je ku pomoci kvalifikované pedagogicko-psychologické poradenské pracovníč (Kryrková, Chvál, 2007, s. 302).

adový učitel proel zatím jen takovou základní osvětou z oblasti pedagogicko-psychologické diagnostiky. Budoucí pedagogové zatím nejsou na vysokých školách dostatečně v této oblasti připravováni, problematika pedagogicko-psychologické diagnostiky je jen součástí n kterých předmětů, jako jsou psychologie a pedagogika, v t-inou tedy nedostatečně a pro praxi neaplikovatelné.

## 6.5 Diagnostická zp sobilost

šDiagnostickou zp sobilost chápeme jako jev komplexní, který spojuje odborné v domostí z oblasti pedagogicko-psychologické diagnostiky s diagnostickými činnostmi prováděnými na jednotlivých diagnostických úrovních a který je vymezen základními

pedagogicko-psychologické diagnostikování (Krykorková, Chvál, 2007, s. 315).

Diagnostik si musí vždy uvědomit účel a cíle diagnostiky. Aby věděl, za jakým účelem ji užívá a co má komu přinést. Při diagnostikování jde o vnik do soukromí člověka, zde tedy nastupují etické zásady. Odpovědní musí zvážit výběr a způsob použití diagnostiky, zda ji vůbec použít a za jakých podmínek (Friedmann, online).

Autor také upozorňuje, že u nezkušených pracovníků hrozí riziko oslnění výsledky testu a následně možná patologizace chování. Při diagnostiku mimo vyškolené odborníky (lékař, psycholog, pedagog, sociální pracovník) provádí také vedoucí různých zájmových útvarů a samozřejmě rodiče. Ideální postup je práce odborníka, který pracuje s poznatky získané od laika.

Pro ochranu klienta (člověka) slouží především kvalitní profesionální příprava pracovníka, etické kodexy profese a zásady práce s diagnostickými metodami (například standardy pro pedagogické a psychologické testování) (Friedmann, online).

## 6.6 Zásady diagnostického procesu

- Poznávání člověka (třidy, kolektivu) je dlouhodobý proces, je nutno zaznamenávat všechny změny.
- Při poznávání je nutno spolupracovat s ostatními pozorovateli (ostatní učitelé, vedoucí zájmové činnosti, trenéři, spolužáci, rodiče atd.).
- Dále hledat příčiny sledovaného jevu, což velmi obtížné (etiologie, což nauka o příčinách).
- Dodržovat hledisko individuálního postupu.
- Diagnostický závěr vždy spojit s návrhem pedagogických opatření, což citlivá záležitost, ale perspektivně poskytuje učiteli potřebnou vazbu (cit. Friedmann, online).

**Na závěr** je nutno podotknout, že problematice pedagogicko-psychologické diagnostiky by měla být věnována hlubší pozornost, zejména v oblasti pregraduální přípravy studentů učitelské profese, stejně tak v dalším vzdělávání pedagogů. S přípravou školního vzdělávacího programu, který se řídí pokyny Rámcového vzdělávacího programu, bude se správným naplňováním cílů vzdělávání i klíčových kompetencí nutné, co nejlépe umět poznat dítě i celý kolektiv, ve kterém učitel působí, aby byl tento program co nejlépe připraven s ohledem na individuální specifika člověka i pracovního kolektivu. Vhodné by bylo, vyzkoušet

si práci s r znými diagnostickými metodami jifi v rámci vysokoškolského studia. Inventáře možných úkol jsou dostupné v mnoha literaturách.

## II PRAKTICKÁ ÁST

Výzkum v této ásti práce se zabývá otázkou pedagogicko-psychologické diagnostiky v procesu výchovy a vzdávání. Zamúje se na pregraduální p ípravu u ítel v oblasti této problematiky a dalším vzdáváním p í vykonávání u ítelské profese. Ptá se na subjektivní pocit pedagog , zejména pak na jejich schopnosti e-ít a odhalit situaci úzkostného dít te ve škole, jeho úzkost je zp sobována specificky školními situacemi. Téma je obohaceno také o dva p ípadové studie, které zkoumají p íb hy lidí, kte í si jako fláci základních škol, profili dlouhodob j-í situaci úzkosti a strachu ve škole a ukazuje, s jakým e-ením ze strany pedagogických pracovník se setkali.

Troufáme si tvrdit, že takto položené otázky u nás je-t nebyly empiricky prozkoumány, proto snad dá tato práce podn t k dalšímu bádání v dané problematice.

## 7 METODOLOGIE VÝZKUMU

### 7.1 Výzkumný vzorek

Výzkumu se zú astnili ty i pedagogové, u íci na základních školách v Praze a na Kladn . Každý respondent pocházel z odli-né školy a m l jinak dlouhou pedagogickou praxi. Před zahájením samotného výzkumu museli v-ichni ú astníci podepsat Informovaný souhlas (k nalezení v p íloze), který je seznamoval s pr b hem a ú elem výzkumu a sliboval jim naprostou anonymitu a ochranu osobních dat. Pro interpretaci v bakalá ské práci byli respondenti ozna eni písmeny A, B, C a D.

Respondentka A je flenského pohlaví, u í na Praze 6 na 1. stupni Z<sup>TM</sup> má dvacetiletou praxi. Respondentka B je téfl ena, u í ufl dvacet p t let na Z<sup>TM</sup>Kladno obory Matematika ó Fyzika. Respondentka C, také flena, má patnáct let praxi, u í na Praze 6 na prvním stupni. Respondent D, jediný mufl, vystudoval obory eský jazyk ó D jepis a nyní u í t etím rokem na Praze 5.

Na pr b h rozhovoru bylo pot eba minimáln t icet minut a klidné prost edí, kde se bude u ítel cítit neohrožen a v bezpečí. V samotné škole v-ak nejsou tyto podmínky spln ny, proto po domluv s u íteli probíhaly rozhovory v jejich domácím prost edí, i v oblíbené kavárn . Jednotlivé záznamy z rozhovor jsou k nalezení v p íloze.

V-ichni ú astníci zodpov d li ve-keré položené otázky, cofl bylo d leflité pro vyhodnocení dat z výzkumu. Samotný pr b h se obe-el bez komplikací, ale odpov d t na

n které z položených otázek bylo pro n které respondenty náročné, což sami poznali. Byli tedy ujištěni, že se nejedná o fláknutí, pouze o jejich vlastní názor a zkušenosti.

Tento výzkumný vzorek byl vybrán se souladem cíle práce, zejména proto bylo nezbytné nasbírat odpovědi právě učitelů pedagogů. Každý pedagog byl volen z jiného kolektivu, což se jevílo výhodné pro rozmanitost odpovědí a zkušeností respondentů. Kantoři mají obvykle každý jiný počet let, nejdéle dvacet pět, ale respondent Duší teprve tímto rokem. Je to proto, aby se daly vysledovat případné změny v přípravě budoucích učitelů na pedagogickou profesi.

Doplňují celé problematiku dokreslují dvě kazuistiky, které popisují případy lidí, kteří se sami setkali s úzkostí a strachem ve škole, zejména v osobních situacích. Tyto kazuistiky jsou zaměřeny na způsob řešení jejich situace a na pozdější následky, které tato skutečnost ovlivnila. První případ se týká jednadvacetileté Kamily, která nyní studuje na vysoké škole a druhá studie sleduje třináctiletého fláka osmé třídy základní školy. Sběr a zpracování dokumentů k těmto případům trval měsíc, kdy byla velmi nápomocná rodina obou dotyčených, i respondenti sami.

## 7.2 Výzkumné otázky

Bakalářská práce si klade za cíl zjistit, jak se cítí být samotní pedagogové připraveni a schopni řešit a odhalit situaci úzkostného dítěte ve škole, jehož úzkost je způsobována konkrétními osobními situacemi. Tento obecně formulovaný záměr v sobě obsahuje několik dílčích celků o připravenost pedagogů, jejich schopnost řešit situaci dítěte a odhalit jeho stav, podmínky a okolnosti vzniku jeho úzkosti. K těmto hlavním bodům se tedy vztahuje celý výzkum, jelikož jsou snadno uchopitelné. Každému takovému okruhu je zaměřeno je třeba několik přesných otázek, aby bylo možno získat maximum informací k zajištění, co nejvyšší možné validity výzkumu. Podotázky umožní respondentům v této porozumnosti obsah sdělení. U učitelů byli tedy pořádkováni následující otázky: Během vaší studia na VUT jste absolvoval/a přípravu z oblasti diagnostiky fláka? Myslíte si, že tato příprava byla pro praxi pedagoga dostatečná? Proč/anebo jste v průběhu učitelské praxe nějakým způsobem, které se týkalo diagnostiky, či metod na poznávání fláka, nebo jak řešit vzniklý problém například zákoláctví, úzkost, nepřiměřenou úzkost, či nepřiměřený strach z něho konkrétního ve škole? Vyřešil/a jste něco z toho v praxi? Můžete uvést nějaký konkrétní případ, který jste řešil/a a s jakou úspěšností, v důsledku jste si rady, cítil/a jste se v situaci a při jejím řešení jistě? Jaké situace a momenty mohou podle vás způsobovat strach u dětí ve škole? Domníváte se, že byste byl/a schopna úzkost řešit situaci úzkostného dítěte, který trpí třeba

strachem ze –koly, zkou–ení, nebo jiných –kolních situací? Jak byste takovou situaci vy osobn –il/la, jak byste postupoval/a? Víte, na koho se p i problému m fete obrátit? Zkuste vyjmenovat, jaké máte možnosti. Troufl/a byste si situace –it sama, nebo byste to p enechal/a n jakému odborníkovi? Jak se podle va–eho názoru a zku–eností projevuje dít , které trpí úzkostí a strachem ze –koly? Jste p esv d en/a o tom, fle dokážete takové dít s ur itostí odhalit? Pomocí jakých metod, nebo postup byste takové dít detekoval/a?

### 7.3 Výzkumná metoda

Vý–e nastavený výzkumný zám r nás vede ke kvalitativnímu p ístupu. Kvalitativní metodologie nám nabízí –irokou –kálu postup . Informace pro téma této práce byla získána od samotných pedagog , kte í jsou tedy na–imi respondenty. Na základ této skute nosti bylo zvoleno polostrukturované interview a p ípadové studie.

Polostrukturované interview e–í mnoho nevýhod nestrukturovaného, nebo naopak strukturovaného interview. Má dané schéma, které tvo í v na–em p ípad okruhy otázek, na které se respondent ptáme. Výhodou je, fle po adí t chto okruh se dá obm ovat podle konkrétní situace, p ípadn lehce pozm nit, abychom z výzkumu vyt flily maximum. Direktivn ji dané hlavní body rozhovoru korespondují s cílem práce a s jeho jednotlivými polofkami. Tyto pevn ji dané hlavní otázky obsahují je–t jakési podotázky, jejichfl cílem je z respondent dostat maximum informací a zárove zajistit plné porozum ní dotazovaných obsahu položených otázek.

Pro ú ely na–eho výzkumu vyufflváme ty i rozhovory s pedagogy základní –koly a na dopln ní tématu dv p ípadové studie osob, které si profily strach a úzkost ve –kole. Rozhovory byly nahrávány na diktafon, následn p episovány a vyhodnocovány v textovém dokumentu. P ípadové studie byly zpracovány analýzou z –irokého spektra získaných dokument a v zna né metodologické –í i. P i tomto postupu byly dodrfleny ve–keré etické zásady a samoz ejm dodrflena naprostá anonymita zú astn ných osob a opatrné zacházení s dokumenty, které byly poskytnuty pro ú el výzkumu.

Pro dokreslení celé problematiky jsou v této práci k nahlédnutí dv p ípadové studie, které popisují jednotlivé konkrétní p ípady flák –kol, kte í trp li strachem a úzkostí práv ze –kolních situací. Tyto p ípadové studie ukazují, s jakým e–ením své situace se oni konkrétn setkali a s jakým úsp chem. Zde tedy naopak není posuzován subjektivní pocit u itele, ale zejména je p ihlífleno k chápání situace samotným flákem, jeho rodinou, pop . odborníky zven í, jako jsou psycholog a psychiatr. Kazuistika . 2 ó p ípad Samuela je dokonce



propojena s respondentkou rozhovoru C, která Samuela učila v první třídě ZTM. Pro tená e tedy může být zajímavé obě situace porovnat z pohledu pedagoga i žáka, kterého se to týká, ovšem každým z nich je problém vnímán jinak.

## 8 VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Následující část popisuje některé závěry výzkumného –et ení deskriptivním způsobem. Témata, kterými se práce postupně zabývá, jsou výsledkem kategorizace analyzovaných dat. Celý materiál byl nejprve podroben otevřenému kódování, které pomohlo odhalit klíčové kategorie, které byly dále zpracovávány. Celá interpretace tak směřovala k vlastní konceptualizaci. Výklad výzkumu propojuje zejména tři hlavní témata. Prvním z nich je odpověď na otázku, jak se cítí být pedagogové profesně připraveni řešit situaci úzkostného dítěte ve škole. Druhé hlavní téma se zabývá schopnostmi učitelů řešit již vzniklý problém a tímto tématem je otázka, jestli pedagogové dokáží úzkostné dítě vůbec odhalit, popř. jaký způsob k tomu volí.

### 8.1 Profesní připravenost u učitelů

Na úvod výzkumu nás zajímala problematika profesní připravenosti učitelů pracovat s úzkostným dítětem ve škole, jehož úzkost je způsobena konkrétními školními situacemi. Nejdivnější byly otázky zaměřené na obsah studia pedagogických fakult. Na otázku: Šel jsem na vaše studia na VUT jste pro/proti tomu, že jste se připravovali z oblasti diagnostiky žáka? (Například jak žáka poznávat, jakými pedagogickými metodami popř. s kým se radit při potížích. Jak uvést nového žáka do třídy apod.) Myslíte si, že tato příprava byla pro praxi pedagoga dostatečná? U učitelů se dozvíme, že jakousi přípravou v rámci předmětů Psychologie a Speciální pedagogika sice prošli, ale tato příprava se jim pro praxi zdála nedostatečná. Mají také obtíže vybavit si, co se vlastně v jednotlivých předmětech probíralo. Zkušenosti jim předávali hlavně zkušenější pedagogové, nebo samostudium, popř. případně účast na nějakém pozdnějším kole. Respondentka A razantně vypovídá: *Šel jsem na vaši fakultu, ale tohle pro praxi pedagogickou bylo úplně nedostatečné. U nás se učíme hlavně teoreticky, ale jak pracovat s dítětem, jak rozpoznat úzkost, to se u nás neučí. To jako moc ne. Jako je pravda, že jsme se u nás učili o nějakých postřezích a bylo to všechno o těch PPP poradnách. Jmenuje se to tak, že jo? No pak asi o tom výchovném poradcích. V podstatě, když jsem začal učit, všechno bylo pro mě úplně nové, necítila jsem se moc kompetentní. Naštěstí mi zasvětili starší pedagogové a taky zkušeností. Rozhodně ta příprava na VUT nebyla dostatečná, u nás jsme se spousta hloupostí pro praxi naprosto nevyužitelných, akorát nás to všechno znechutilo.*

Pozdnějším kole při vykonávání profese se zdá být úplně jiné hlavně tehdy, když se sám učitel o problematiku zajímá, doptává se a snaží se najít více informací. Pokud ale učitel cítí,

ře nemá dostatek času se problematikou zabývat, například kvůli vysokému požadavku na množství učiva, které je musí naučit, a pokud je –kolení striktně předepsané editorem –koly, tak se zdá, že se mívá únikem, dokonce v nich kterých případech může být i kontraproduktivní. Pro příklad uvádíme citaci z některých respondentů: *š(Smích) Jo, –kolení, o těch mi ani nemluvte! Já a nás vždycky nikam nepůjde a pak přemýšlíme, jestli si z nás jako dává srandu. To, co na těch –koleních předvádí, to je hrozné! Velmi mě to ponícuje a hned vám povím proč. Tuhle jsme měli něco o –ikanu a přišla tam taková mladá fabrika, evidentně teprve vystudovaná a podle toho, co nám tam vykládala, v životě neudělala jen –kolní poučky, měla to nadřilovaný, a z vlastní praxe vím, že by to nebylo vůbec úžasně. Já jsem kupodivu totiž taky jenom člověk a nemohu mít oživude. Ve těch mám tisíců těch, které musím sledovat furt, že jo. A to množství učiva, co je musím naučit, to mě stresuje. Na nic jiného není čas.(í) No, ale jak tam prostě byla, ta mladice, kolegyně jí neposlouchaly, uráflelo je to, že nikdo jako ona je má poučovat, když oni už dvacet let učí, že jo.õ*

Fakt, že –kolení může být i velmi nápomocné, pokud se pedagog sám zajímá a snaží se aktivně něco více dozvědět, ve své výpovědi ukazuje respondent D: *šSám jsem se zajímal o právě tato –kolení, snažil jsem se na nich konzultovat s ostatními kolegy tyhle těžké situace krizové i š nezvykléõ. Domnívám se, že je lepší toto probrat s pedagogy, kteří nejsou ze stejné –koly. Seznámit se s novými a pro mě nezvyklými –kolními situacemi, jejich řešením o nich kolega odjinud. Konzultovat to s nimi bez toho, že bych si ukodil na pověst v domovské –kole, kde učím.õ*

Malá informovanost o probíhajících –koleních, zejména pro starší pedagogy, kde se editel –koly, na které kantor učí, nesnaží občas nějak zajistit, způsobuje to, že takoví učitelé se fládného –kolení neúčastní. Mají pocit, že věc co dělají, dělají naprosto správně, metody měnit nemusí (nebo nechtějí) a věc tedy řeší, jak jsou zvyklí, i když je takové řešení neúžasně. Tento problém dokládá respondentka s 25-letou učitelkou praxí: *šNe, u nás si věchna –kolení musíme hrdat sami, a také nám nikdo nic nenabízí. Nevím, kde se jaké –kolení chystá a také by bylo třeba vysvětlit vedení –koly, že za mě musí sehnat spolupráci. To víte, doba je dost zvláštní, a kdyby mě o to editel poftádal, jela bych. Musela bych jet. Netroufla bych si opakovat. Na to si myslím, že moje pedagogická praxe je dostatečná a v případě –ikany bych si určitě dala rady. Na to fládné –kolení nepotřebuju.õ*

Dále bylo po respondentech poftádováno, aby uvedli nějaký příklad situace, kterou museli řešit, jaké k tomu volili postupy a zda si při jejím řešení byli jistí. Každý z dotazovaných učitel se alespo jednou setkal s nějakou takovou situací, která vyftadovala řešení. Nejdříve se při problému snažili postupovat sami, v t–inou ovšem subjektivně pocívali neúspěch a

nejistotu. Proto dříve nebo později byli pozváni odborníky, většinou z pedagogicko-psychologické poradny, školního psychologa. Při prvním neúspěchu samotných pedagogů, kdy někdy došlo i ke zhoršení situace, to mnohé odradilo a vzalo sebou domů pro řešení dalšího problému. V takové situaci byl tedy pozván rovnou jiný odborník (např. školní psycholog), který situaci řešil a u učitelů stál v pozadí. Toto řešení potvrzuje i citace respondentky A: *Šnafišla jsem se to řešit s rodiči, ale ti byli také bezradní. No, tak jsem se pak spojila s tou školní psychologkou – on mi asi teda říká to ADHD, pak šel na jinou školu a dál jsem se o to moc nezajímala. Takže nevím, jak skončil. Musím se poznat, že jsem se cítila bezradná, zkoušela jsem tu sociometrii, ale to jsem situaci zhoršila, protože jsem to uveřejnila pro třídu a to se prý nemá. Co vám budu povídat, použila jsem se z toho, snažím se v cíli moc neřešit a hned si na pomoc pozvat odborníka.*

Když u učitelé mají úzkostné dítě ve třídě, řešení samozřejmě vyžaduje nejen určitou dovednost a schopnost učitele, ale i přípravu a důkladnou promyšlenost jednotlivých kroků postupu. Tento fakt může učitele od poskytnutí pomoci odradit. Problém se tedy snažíš nevidět a bagatelizovat. Při úspěšném řešení ze strany pedagoga však na druhou stranu může dojít k jeho velké motivaci pro postup v situacích budoucích, nebo jeho chuť na další sebevzdělávání.

Ve výpovědích respondentů se často objevovala nedvěra ke klinickým závěrům psychologů, kteří diagnostikovali dítěti poruchu v oblasti učení, a nebo chování. Citujeme respondentku A: *Š V praxi vyžívám svojí hlavu a taky rady od ostatních učitelů, pak teda máme školní psychologku, ale nevím, nevím. Myslím, že všechno hrozně hrotí. Teď mám ve třídě takového jednoho lajdáka, chodí za školu a je to fláka. Já jsem si jistá, že je to výchovou doma, ale paní psychologka hned přijde s nějakou komplikovanou diagnózou a já mu musím dát úlevy. Prostě, on na něj udělá ty svoje oči a ona mu hned všechno uvidí.* Respondentka C k tématu zase vypovídá: *Š Upřímně nevím, že má nějakou poruchu nebo co, ale spíš, že byl nevychovaný. Zasloužil by na zadek. V rodině chybí otec, tak tam není silná ruka. Když já chodila do školy, žádné takovýchle poruchy nebyly a taky jsme se efili. Nikdo nám úlevy nedal.*

## 8.2 Schopnosti učitelů řešit situaci úzkostného žáka

Tato část se více či méně prolíná s částí předchozí. Výsledky vzaté z výzkumu nelze zcela oddělit a mezi jednotlivými částmi, které jsou uvedeny, tedy není pevná hranice. Hlavní výzkumné otázky, které jsou zde kladeny, se týkají schopností učitelů řešit situaci úzkostného

dít te ve škole. Nejprve byla respondentům položena otázka, které situace a momenty mohou podle jejich názoru způsobovat strach u dětí ve škole. Zde měli kanto i celkem jistou představu. Mezi uvedenými důvody byly testy a zkoušení, úzkost, strach z konkrétního učitele, ze školního selhání, neúspěchu, nezvládnutí učiva, i nevypracovaného domácího úkolu.

Na otázku, jestli se u učitelé domnívají, zda by byli schopní učinit situaci úzkostného dítěte, který trpí třeba strachem ze školy, zkoušení, nebo jiných školních situací (např. úzkost, strachu z konkrétního pedagoga, strachu z neúspěchu, obavy z ně kterého pedagoga apod.) se v odpovědích respondentů v zásadě shodují. U učitelé mají pocit, že by takovou situaci zvládli učinit sami, popřípadě by si požádali odborníky z oblasti školního poradenství. Obavy se objevují ve výpovědi respondentky A, která předpokládá negativní reakci ze strany rodičů dítěte a vedení školy, kdyby situaci neřešila šetrně. O následcích pro dítě není zmínka: *š(i) Jednou jsem vyuflila linku d v ry, prost jsem m la ve t íd týraného fláka, tak tam mi ekli, co d lat. Jako já bych to sama asi moc ne e-ila, netroufla bych si. Kdyfl to totifl n jak pokazíte, jde to za vámi. Jakofle editel a rodi e si to pak chodí vy íkávat se mnou a není to zrovna p íjemné, tak se tomu snaflm vyhnout. Povolání u itelky prost není med, noí “* Respondentka B zase vypovídá: *š(i) Víte, dneska upozor ovat na to, fl e máte problémové dítě ve t íd je risk, fl e se jeho smutn ní svede na u itel v p ístup a za nou se probírat jeho schopnosti u it.õ*

Podle respondentky B může za stres dítěte nedostatečná domácí péče. Flák se bojí, že na to u učitel půjde a doma bude potrestán. Následuje tedy pláče a šdivadlo, které je podle pedagofky pouze hrané. Pro ně koho se touha pomáhat, stala dokonce motivací pro výkon u itelského povolání. *š Prost se mi chce d tem pomáhat. Jsem schopný hledat e-ení nejen v knihách, odborné literatu e, ale také kontaktovat odborníky z ad specialist na d tskou psychiku. Je nutné vyhledávat i drobnosti, které pomohou. I proto jsem se stal u itelem.õ*

U učitelé pouflívají různé postupy řešení při vzniklém problému, při jejich popisování si ovšem nebyli úplně jistí a tato otázka se jevila jako nejvíce nepřijemná. Největší problém při řešení problému se jevila komunikace s rodinou dítěte, kde se pedagog a rodič obtíflně domlouvali na společném řešení. U učitelé také měli pocit, že jsou rodinou obviněni, že za to, že flák má nějaký problém (třeba s prospěchem) může vlastně sám pedagog a ne jejich dítě, se kterým je vše naprosto v pořádku, protože doma se chová šnormálně. Další postup byl tedy nárůn jší. Někteří přiznávají, že se jim ulevilo, když dotyčné dítě přestoupilo na jinou školu, protože měli ve t íd šklidõ a problém dále nemuseli řešit. Respondentka C říká: *š Jo, mluvila jsem o tom s kolegyní na angli tinu, které to ta holka d lá taky a do-ly jsme k názoru, fl e to*

*tak necháme být a uvidíme. Zatím to podle mě není zas tak závažné, abych musela zařkolní psychologkou. Ale když se to, já nevím, do mě síce nezlepí, tak za něj půjdu. Ale je pravda, že holka občas u testu brečí, přitom to umí.*

Podobné situace pedagogové řeší spíše intuitivně, než odborně. Někdy si nejsou zcela jistí postupem, citujeme respondentku A: *ŠKdyby za mnou šel nějaký problém, určitě bych to nějak řešila. Konkrétním postupem si nejsem zcela jistá, záleží na tom, o co by se jednalo. Těba u dětí, tak tam bych si asi zavolala ty agresory a nějak jim domluvila, popřípadě bych jim třeba dala dvojku z chování, to v nejhorším. Poslala bych je k editelce, no, pak bych asi zašla za tou výchovnou poradkyní. Nebo bych koukla na internet, tam jsou nějaké rady. Jinak, jako moc to nevím, mě fléme přejít k jiné otázce?*

Pedagogové ve většině případů ví, kam se mohou obrátit s žádostí o radu a jaké odborníky mají k dispozici.

### 8.3 Detekce dítěte s úzkostí ve škole

Další oblast výzkumu hledala odpověď na otázku, zdali je pedagog schopen dítěte s úzkostí ve škole odhalit, jakých metod a postupů by využil, aby takového žáka objevil a jak se podle jeho názoru dítě trpící strachem ve škole projevuje.

V projevech jsou zahrnuty psychosomatické obtíže, málomluvnost, uzavřenost, malé zapojení do aktivit, agresivita, chování zaškolou a pláč. U učitelů vesměs přiznávají, že takové dítě nelze vždy s určitostí odhalit, protože mě flé svůj problém skrývat. Nicméně, v některých případech je problém dobře viditelný. *ŠN které děti to dobře skrývají, pak se to dozvím až od jiného pedagoga, nebo když mě kontaktují rodiče. Takže s určitostí to asi nevím, ale ve většině případů se dá odhadnout, flé je něco špatně. Nejíst jí si dítě nehraje s ostatními, nebaví se s nimi, je zamklé, nebo se snaží utéct ze školy, brečí u testu, flé rodiče o známkách. Kolegyně má ve třídě kluka, který před diktáty zvrací a to je teprve ve třetí třídě,* říká respondentka C.

Nejíst jimi metodami, které u učitelů používají k odhalení dítěte trpící úzkostí ve škole, jsou rozhovor a pozorování. Někteří vyzkoušeli i metody jiné, například sociometrii, ale přiznávají, že s nevelkým úspěchem. Při jejím používání totiž udělali chybu, což jsou si v domě, a proto od této metody opustily. Jiní tvrdí, že kromě pozorování a rozhovoru k detekci žádné jiné metody nepotřebují, protože mají již dlouholeté zkušenosti. V odpovědi jedné učitelky se objevil názor, že na nějaké metody vyhledávání není pro množství věčů u dětí, které musí žáky naučit, čas. Jak ale tvrdí, fláci v její třídě jsou –astní. *ŠTak děti*

*pozoruju, ty rozhovory taky d lám. fiádny dotazník jsem nikdy nezadávala. Spí–si s d tmi ve t íd povídám, to oni mi toho eknou hodn . D lala jsem taky ty t ídní hodiny. Ono je to t flký p i v-em, co musím fláky nau it se s n jakými dotazníky, nebo sáhodlouhým zkoumáním moc zdrflovat. D ti v mé t íd jsou –astné!õ*

## 9 ZÁVĚR VÝZKUMU

V praktické části se práce zabývala provedeným výzkumem a interpretací jeho výsledků, čímž naplnila cíl práce, kterým byla snaha zjistit, jak se samotní pedagogové cítí být připraveni schopni řešit a odhalit situaci úzkostného dítěte ve škole, jehož stav je způsobován konkrétními školními situacemi. Interpretace dat byla rozložena na menší celky a podotázky, které jsou lépe uchopitelné. Tedy vznikly tři podkapitoly, které ale mezi sebou nemají ostré hranice a navzájem se prolínají. Nejsou tedy striktně oddělené. První z nich se zabývá profesní připraveností pedagogů. V rámci pedagogických fakult se tato příprava v oblasti diagnostiky zdá být nedostatečná a pro praxi nedostupná. Bohem učitelského povolání mají pedagogové možnost účastnit se nejrůznějších školení. To se zdá být úplně hlavní tehdy, když se sám učitel o problematiku zajímá, doptává se a snaží se najít více informací. Někdy ale kantor cítí, že nemá dostatek času, aby se problematikou zabýval. Například kvůli vysokému počtu dětí ve třídě a množství úkolů, které tyto třídy musí naučit. Ve výpovědích se také setkáváme s pocitem, že školení je zašlé, když je striktně předepsané editorem školy. Pokud si ho pedagogové musí hradit sami, účast je nízká.

Dále měli respondenti uvést nějaký příklad situace, kterou museli řešit a také postupy, které k tomu zvolili postupy a uvést, jestli si při jejím řešení byli jistí. Každý z nich se s podobnými jevy a okolnostmi setkal a volil k tomu nejrůznější postupy. V téžinou se ale zdálo, že pedagogové situaci řešili spíše intuitivně, než profesionálně. Po prvním neúspěchu učitel někdy došlo i ke zhoršení situace, což mnohé odradilo a vzalo sebou domů pro řešení problému jiného. Naopak, po zdánlivém výsledku snahy byl pedagog motivován nejen takové situace řešit, ale i si jich více všímat.

Ve výpovědích respondentů se účast ji objevovala nedostatek klinickým závěrů psychologů, kteří diagnostikovali dítěti poruchu v oblasti učení i chování. Tito pedagogové tento fakt bagatelizovali, protože vyřadil náročnější postupy a v téžipřpravu.

Další část výzkumu se zabývá otázkou, jestli se učitelé domnívají, zdali by byli schopní úplně řešit situaci úzkostného dítěte, který trpí třeba strachem ze školy, zkoušení, nebo jiných školních situací (například úzkost, strach z konkrétního pedagoga, strach z neúspěchu, obavy z něčeho předem tu apod.). Odpovědi učitelů se v téžinou shodovali. Učitelé měli pocit, že by takovou situaci zvládli řešit sami, popřípadě by si přizvali odborníky z oblasti školního poradenství. Při popisu konkrétní situace, kterou museli řešit a popisování postupů řešení, ale kantoři vypovídali nejistě a tato otázka se jevila jako nejnáročnější.



Obtíže nastávají při špatné komunikaci s rodinou, nebo když si rodina nechce připustit, že jejich dítě má nějaký problém a vinu svalují na učitele. Pedagog tedy v takové situaci švzdá, aby si nedělal nepříjemnosti a problémy.

Další část zkoumá schopnosti učitele odhalit úzkostné dítě ve škole. Takové dítě se podle respondentů projevuje psychosomatickými problémy, málomluvností, uzavřeností, malým zapojením do aktivit, agresivitou, chozením za školou a plácáním. Takové dítě nelze vždy s určitostí odhalit, protože může svůj problém skrývat. Nicméně, v některých případech je problém dobře viditelný.

Nejčastějšími metodami, které učitelé používají k odhalení dítěte, které má úzkost ve škole, jsou rozhovor a pozorování. Některí vyzkoušeli i metody jiné, například sociometrii. Protože ale při jejím používání udělali chybu, od této metody opustili. V odpovědi jedné učitelky se objevil názor, že na jaké metody vyhledávání není přesvědčeno učivo, které musí žáky naučit, ať.

# 10 KAZUISTIKY

## 10.1 Kazuistika . 1 ó p ípad Kamily

Pro sestavení této kazuistiky byly vyuffity lékařské a psychologické zprávy, dále se-ity zejména z českého jazyka a diktát a dení ek Kamily. V-echny tyto dokumenty byly poskytnuty rodinou za souhlasu dívky. S Kamilou také prob hl dopl ující rozhovor v jejím rodinném prost edí, který si pro na-i konzultaci sama zvolila a kde se podle svých slov cítí nejlépe.

Dívka se narodila o osm týdn d íve, nefl byl stanovený termín porodu. Její porodní váha byla nífl-í, pouhých 2200g. Strávila 14 dní v inkubátoru, kde jí byla podávána antibiotika kv li zápalu plic.

Psychomotorický vývoj byl celkov velmi opofld ný, hlavn v oblasti hrubé motoriky, podle lékařských zpráv za ala Kamila chodit afl ve 22 m sících. Oproti tomu vývoj e i byl naprosto v norm , cofl potvrzují i lékařské zprávy z neurologie.

P i nástupu do mate ské -koly ve ty ech letech se za aly ráno objevovat u dívky nevolnosti a zvracení. V M<sup>TM</sup> zaflívala stres, podle svých slov protofle byla motoricky pomalej-í a neobratná oproti ostatním d tem. Nedokázala jezdit na t íkolce, správn chodit po schodech, ani zdolat proléza ky. Kdyfl se o n co z toho pokusila, v t-inou spadla. Rodi e si u dívky v-imly také zvlá-tností v oblasti zrakového vnímání. Kamila si totífl velmi ásto zakrývala jedno oko, nebo na v ci p ed sebou koukala s nato enou hlavou do profilu. Pro výrazný strabismus byla dívka v minulosti operována a pak se vy-et ením na šo nímõ zjistilo, fle nemá binokulární, tedy ani prostorové vid ní. Tato skute nost zp sobovala u dívky zvý-enou úzkostnost, kdy se -patn orientovala v prostoru, nedovedla odhadnout vzdálenost, nebo nap . to, zda auto naproti ní jede, nebo stojí.

Kamila nastoupila do -koly bez odkladu v -esti letech, kdy se záhy za aly objevovat problémy. Tém ve v-ech p edm tech, krom matematiky d v e výrazn zaostávalo za ostatními spoluffáky. Kamila také ásto -patn chápala, nebo v bec nerozum la zadání od u ítelky a její pracovní tempo bylo pomalé. Paní u ítelka p i ítala d vody t chto problém v podpr m rném IQ Kamily a také její lenosti (cofl ale vyflu ují pozd j-í psychologické testy a zprávy, které naopak uvád jí IQ nadpr m rné a hovo í o perfekcionismu a p ehnané snaffivosti). Problémy nastávaly i p i t locviku, kde se flákyni moc neda ilo, hlavn v motoricky náro n j-ích úkonech a také p i p elézání fleb in, kde se Kamila tak bála vý-ky,

že se celá klepala. Paní učitelka navíc na tyto nedokonalosti často upozorovala celou třídu a tak se dívky ostatní posmívali. Kamila v třídě zašla plakat a situace se ještě zhoršila. Učitelka opět vbec nezakročila. Rodiče dívky se problémem snažily s pedagogičkou řešit slovním pohovorem, kde jim bylo sděleno, že Kamila je líná, hloupá a nikdy nebude jako ostatní děti. A přý nepořídají s jedničkami, že jejich dcera bude vždy podprůměrná!

Tyto a další jiné nepříjemné události Kamilu natolik traumatizovaly, že zašla trpět silnými úzkostmi a strachem ze školy, hlavně z dalšího selhání. Matka nakonec sama vyhledala odbornou pomoc v pedagogicko-psychologické poradně, kde byla dívka diagnostikována dyslexie a dysortografie. Proto bylo společně rozhodnuto, že Kamila bude navštěvovat specializovanou třídu pro děti se specifickými poruchami učení.

V této speciální třídě se Kamile velmi dařilo, zažívala konečně úspěchy a zašla být opět motivovaná pro školní práci. Častým chválením od paní učitelky se třídní zvýšilo pošťácené sebevědomí. Ve třídě bylo málo dětí, vztahy mezi nimi velmi přátelské a drželi spolu jako rodina. Pro nedostatek financí se ovšem po těchto letech musela třída zrušit a děti z ní byli přeřazeni do běžných tříd.

Kamile se prospívání velmi dařilo, dysortografie se u ní dobře vykompenzovala. Problém byl však ve vztazích se spolužáky, kteří jí do svého kolektivu nepříjeli. Po promluvě dívky s paní učitelkou to kantorka vyřešila po svém. Svolala třídní hodinu, která se uskutečnila po vyučování. Uf jen tento fakt vyvolal u ostatních žáků pobouření, že musí ve škole šetrnět o hodinu déle. Uf v úvodu hodiny zašla kantorka proslout slovy: „Kamila se mi stěžovala, že jí ošá zašla obviňovat konkrétní žáky, kteří mají co dočinění s nepříjemnou situací v kolektivu. V důsledku tohoto necitlivého zásahu se jejich chování ještě zhoršilo. Rodiče svojí dceru proto přeřadili do jiné základní školy.“

V nové třídě se třídní zpočátku líbilo, ale vše se změnilo, když do třídy přestoupila třináctiletá dívka. Měla viditelný handicap, kvůli kterému zašla být šikanována. Protože Kamila se odmítla k ostatním v ublížování připojit, stala se také ona obětí. Sice se z obou dívek staly kamarádky, ale šikanovaných postupně ještě přibývalo, stejně tak agresor, kteří se připojili z vedlejších tříd. Navíc učitelka zemišpisu a tlocviky znala matku Kamily, u které byla kdysi zaměstnána. Od ní dostala výpověď pro pracovní neshody. Ukázalo se, že učitelka si nyní vybíjela zlost na Kamile. Zkoušela a vyvolávala jí častěji než ostatní žáky i z nové látky, kterou ještě neprobrali, dívka tedy opakovaně dostávala pokyny. Při písemce byla obviněna neprávem, že má tahák a test jí byl zabaven. Učitelka Kamilu také různě slovně ponižovala. Nepříjemné chvíle si třídní prožívala i v hodinách třináctileté výchovy, kdy byla nucena dlatit cviky, které měla od lékaře zakázané vykonávat, kvůli svému zrakovému

handicapu. Podle lékařské zprávy se jednalo o skoky přes kožu, lezení do výšek, přemety stranou, skoky do výšky a chození po kladinách. Kamila také musela za trest (i když si není v domě toho, co provedla) být hodiny nevládnoucí, dokud uitelka nenakázala, že může přestat. Když se z vyčerpání dívka pozvracela a měla posměchu spolužáků i uitelky.

Kamila se postupně stala velmi zhoršovat. Už se nejednalo jen o psychické útoky, ale také o fyzickou agresi. Výjimkou nebylo fackování, kopání, nadávání, lepení flvčky do vlasů, ničení věcí. Podle deníku dívka cítila velkou bezmoc a postupně stala obviňovat sebe. Přestože a silné pocity viny z toho, že sama Kamila je špatná a proto jí nemají ostatní rádi, způsobily, že nakonec dívka přestala pomoci vyhledávat a stala se jí dokonce bránit. V tomto období dívka nenavštívila žádného psychologa, ani jiného odborníka, zprávy z vyšetření tedy nejsou k dispozici.

Podle slov Kamily i jejích rodičů dívka hledala zpočátku pomoc u jednotlivých uitelů, dokonce u editelů školy. Ten kontaktoval školní psychologku, která se rozhodla zjistit sociální vztahy ve třídě pomocí dotazníku podobající se sociometrickému, který zřejmě sama vytvořila. Ten měl být anonymní, ovšem psychologka udělala neetickou chybu hned zpočátku, když se zeptala, která je ta Kamila. Samozřejmě spolužáci si to s dívkou hned řekli a šli jí pomoci.

Ostatní uitelé dívky také nepomohli, přestože ani nevěděli, že by se něco takového mohlo stát a tímto slovy to smetli pod koberec. Kamila se dokonce odehrávala i před jejich zraky o vyučovací hodině, když po Kamile spolužáci něco házeli, a jí přitom pohlavkovali.

Podle fiákovské kníflky z deváté třídy byly výrazné rozdíly v hodnocení v zeměpisu a v ostatních předmětech, které byly vyučovány. Dívka byla ze zeměpisu vyvolávána výrazněji než její spolužáci, a to i z látky, kterou ještě nebrali. I když se tehdy Kamila držela kladně na tyto hodiny připravovala, uitelka vždy našla nějakou oblast, kde mohla dát fláky za peníze. Dokazuje to i fiákovská kníflka, když podle data dívka dostala za jednu vyučovací hodinu šestkrát za peníze. Podle sešitu, který mi Kamila ukázala, ten den brali stědnu Evropy, ona ale byla zkoušená z Asie kterou, podle sešitu brali, ale ať o m síc později. Zajímavá je zmínka o známce za týdně nemoci vyučující, když hodiny byly suplované kvalifikovanou pedagogkou z oboru zeměpis. Dívka v testech i zkoušení nejednou excelovala, za peníze byly jedničky a pochvaly.

Dívka měla na vysvědčení samé jedničky a trojky ze zeměpisu. Proto se proti tomuto rozhodnutí odvolala (tyto informace jsou také zdokumentovány) a byla zkoušená před komisí, kde se jí úspěšně podařilo dosáhnout zlepšení známky.

St ední škola probíhala bez větších problémů. Spoluřáci byli přátelští a učitelé vstřícní. Přesto všechno se ale Kamila pokusila ve čtvrtém ročníku o sebevraždu, což potvrzují zprávy z psychiatrie. Dívka se nedokázala vyrovnat s bolestí kvůli stresu, který dennodenně zažívala při péči o nemocné navštěvování základní školy.

Nyní Kamila studuje vysokou školu, kde se jí daří a má výborné známky. V budoucnu by se chtěla věnovat speciální pedagogice a pracovat jako školní poradkyně. Od svých osmnácti let užívá antidepresiva a léky proti úzkosti. Pro depresivní a úzkostnou poruchu navštěvuje dlouhodobou psychoterapii, kde dochází k mírnému zlepšení obtíží.

## 10.2 Kazuistika . 2 o případ Samuela

Pro sestavení následující případové studie byly využity psychologické a psychiatrické zprávy z vyšetření a doporučení, lékařské zprávy zejména z neurologie, fiákovská knífká dítěte, sešity a Individuální vzdělávací plán (dále jen ŠIVP) sestavený pro Samuela. Všechny tyto dokumenty byly poskytnuty rodinou za souhlasu klíčové osoby o Samuela. Dále bylo využito dokumentačního materiálu, poskytnutého studentkou St ední pedagogické školy, která měla v první třídě, kam docházel Sam, následky do hodin v rámci pedagogické praxe. Pro doplnění a upřesnění probíhající s rodinou a samotným chlapcem rozhovor, který se uskutečnil v domě babičky dotazovaného.

Podle lékařských zpráv od dětského pediatra se Samuel narodil v termínu a jeho porodní váha byla 3560 g. Porod iřetěněl probíhal v pořádku a bez komplikací. Otec v rodině nebyl přítupný, opustil matku chlapce, když s ním byla těžká. Chlapec se jil od kojeneckého věku projevoval rozdílnost, není obvyklé. Byl neklidný, plativý a trpěl poruchami spánku. Při nástupu do mateřské školy se problémy ještě zhoršily, byla pozorována velká emoční labilita, problémy se soustředěním, dodrřováním společenských pravidel, respektováním autority a neschopností zvládat konflikty, které Samuel často eřil fyzickou agresí vůči ostatním. Rodina v tu dobu nenavřtivila řádného odborníka, ani v M<sup>TM</sup>, kam Sam docházel, nebyl doporučen odklad školní docházky.

V první třídě základní školy měl Samuel hned zpočátku velké problémy. Nedokázal vydržet na svém místě, měl na lavici i kolem sebe neustále nepořádek, nebyl schopen následovat instrukce vyvolující, byl rozřřitý, často pobil dojmem, řleslyř. O hodině

vykřikoval a obtřel si oči. O pěstávkách byl agresivní, fyzicky útočil na ostatní a trpěl silnými výbuchy vzteku a pláče.

Studentka stěžuje na pedagogické kole, která byla v této době velmi náročná na praxi, a si situaci zaznamenávala. Ve svém pedagogickém deníku uvedla, že chlapec byl za trest přesazen z první lavice do poslední. To ale vedlo k tomu, že flák přestal pracovat a začal ještě více vyrušovat. Studentka měla za úkol dát mu asistentku.

Po prvním týdnu školní docházky se u dítěte začaly objevovat tiky v oblasti a zadržování v e i. Každé ráno si také stěžoval na bolesti břicha a únavu. Doma se chlapec projevoval podrážděním, neústupností a nepřítulností domácích úkolů, často plakal. Protože flák ve škole neustále nedosahoval tempu ostatních dětí, musel nevyplněné úlohy z hodin dodávat doma jako domácí úkol. Trávil tedy nad domácími úkoly i několik hodin, kdy měl pocit, že se mu nedaří, byl unavený a roztrávený. Mnohdy to dopadalo tak, že úkoly musela doplnit a vypracovat za dítě matka.

Učitelka nepopustila, že by se mohlo jednat o nějakou specifickou poruchu, a problém. Věřila v patřný výchovný a osobnostní vývoj dítěte. Ostatním flákům dávala Samuela za příklad lenosti a špatného chování. Chlapec neměl v třídě žádné kamarády. Když se vyčetlo nějaké nevhodné chování, dávalo to svedly na Samuela a učitelka jim uvěřila.

Dítě začalo trpět silnými pocity viny, že je špatný a že jej nikdo nemá rád. Neustále se potřebovalo o kladných citech ostatních dětí a mu ujišťovat. A to nejen doma, ale i ve škole a u studentky na praxi, které se flák neustále doslova vyptával, jestli ho má ráda, i když je takový šzlobivý opičák.

Paní učitelka ho nechťla brát na školní exkurze a různé akce, protože Samuel byl podle ní nezvladatelný a všechno jí údajně dělával naschvál. Situace se postupně vyhrotila a chlapec ke škole začal mít velmi negativní vztah. Na třídních schůzkách bylo předvedeno i demonstrováno, jak je Samuel zlobivý, neposlušný, agresivní a narušuje průběh vyučování. Ostatní rodiče si na něj také stěžovali a spousta z nich si přála, aby byl chlapec přesazen do jiné třídy. Komunikace matky s učitelkou byla velice neefektivní. Ta si totiž stála za tím, že Sam je nevychovaný a že matka asi používá slabé výchovné metody. Kantorka dokonce radila Samuela trestat fyzicky. Matka byla velmi zoufalá a nevěděla si rady.

Ze zoufalé situace rodin pomohla studentka, která byla v třídě na praxi. Po Samuelovi poslala matce dopis se svým kontaktem a nabídkou pomoci. Tak se matka dozvěděla o existenci Pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP). Tam byl Samuelovi diagnostikován syndrom ADHD. Byly navrženy postupy léčby, změna režimu se stálým rádem a důsledností. Psychiatrem byly předepsány medikamenty, společně se

speciálními metodami, jako například EEG Biofeedback. Chlapec byl po domluvě přeřazen do jiné školy, kde byl integrován do běžné třídy.

Bylo zaznamenáno velké zlepšení. Chlapec se lépe soustředil a přistup nově učitelky, která ho chválila i za maličkosti, které se mu povedly, zvýšil jeho sebevědomí a motivaci pro práci. Pro fláka byl sestaven Individuální vzdělávací plán, který se dařilo dodržovat v obou stranách. U Samuela postupně vymizely tiky v obličeji i zadržování věcí se zlepšilo. Třída byla vybavena speciálními pomůckami, které byly využívány při vyučování. Protože vyučující ostatní děti s příchodem Samuela seznámila dopředu a hezky jim vysvětlila syndrom ADHD, kterým chlapec trpí i dle sledky a přistup, který z toho plyne, fláci Sama přijali velmi mile.

Chlapec tedy chodil do školy velmi rád, postupně se začal vyrovnávat jeho emoční nestabilita a nácvikem i zprůsobení problémů jinak, než fyzickou agresí. Když se začal více obracet k dobrému, Samuelova teta dostala novou paní učitelku. Chlapec na změnu reagoval velmi podrážděně a úzkostně. S touto kantorkou se matce komunikovalo neskadně, bylo jí sděleno, že Sam je již dost starý na to (navštěvoval 5. třídu), aby se mu dělaly úlevy. Učitelka příliš nedbala doporučení z PPP ani na IVP se moc neohlížela. Matka nechťla Samuela hned přeřadit jinam, protože byl zvyklý na školní kolektiv a nové sociální vztahy se mu obtížně navazovaly.

Samuel v psychický stav se ale začal zhoršovat. Zprávy z psychiatrie hovořily o úzkostné poruce a středně těžké depresi. V terapii musely být upraveny některé postupy a přidány jiné, doplněné o nové medikamenty.

Na druhém stupni ZTM se s vyšetřeními pořadavky na studium začaly zvyšovat i pořadavky na Samuela. I když měl celkem příně známky a docela se mu dařilo, velké obavy z dalšího selhání věšil útky ze školy. Před zkoušením, před písemkou i jinou méně příjemnou situací se Sam vrátil ze školy domů. Kvůli častým absencím a útkům ze školy se ale problémy jen odsouvaly a pak se hromadily. Útk je pokládán za závažný přestupek, proto byla flákovi udělena editelská dtká.

Chlapec měl pocit, že ve škole nemůže nikomu sdělovat ani se svěřit. Báł se o svých problémech mluvit a nakonec rezignoval. Odmítal se učít, dělat domácí úkoly, chodit do školy. Z projevu úzkosti se staly projevy apatie. Zpráva z psychiatrie udává závažnou depresivní poruchu a je doporučena hospitalizace na psychiatrické klinice. Zde strávil Sam dva měsíce a jeho stav se zlepšil.

Byla stanovena domluva se školou a vypracován nový IVP. Samuel mimo jiné nedocházel do školy na plnou vyučovací dobu, ale na maximálně šest vyučovacích hodin za

den. N kolik u itel bylo i ochotno na pofládání chlapce dou ovat i zadávat individuální úlohy.

Nyní chlapec nav-t vuje osmou t ídu základní -koly a p ipravuje se na studium na st ední -kole, kde chce studovat výtvarné um ní, ve kterém je nadán. Uffívá i nadále antidepressiva a pravideln dochází na individuální psychoterapie. P etrvávají problémy se sebev domím, strach z neúsp chu a velká úzkostnost. Zlep-ilo se ovládání agrese a výbuchy vzteku a plá e. Samuel na u itelích nejvíce oce uje spravedlnost, d slednost, bezpodmíne nou akceptaci v i jeho osob a porozum ní.



## 11 DISKUZE A DOPORU ENÍ

V následujících částech byly otevřeny některé otázky týkající se přípravy učitelů na budoucí povolání v rámci pedagogicko-psychologické diagnostiky, která je v dnešní době velmi diskutovaným problémem. Zmínky ve výzkumu totiž v tomto směru kladou na pedagogy nové nároky. S přípravou školního vzdělávacího programu, který se řídí pokyny Rámcového vzdělávacího programu, bude se správným naplňováním cílů vzdělávání i klíčovými kompetencí nutné, co nejlépe umět poznat dítě i celý kolektiv, ve kterém učitel působí, aby byl tento program co nejlépe připraven s ohledem na individuální specifika žáka i pracovního kolektivu. Je nutno podotknout, že problematice pedagogicko-psychologické diagnostiky by měla být věnována hlubší pozornost, zejména v oblasti pregraduální přípravy studentů učitelské profese, stejně tak v dalším vzdělávání pedagogů. Vhodné by bylo, vykonat si práci s různými diagnostickými metodami již v rámci vysokoškolského studia. Inventáře možných úkolů jsou dostupné v mnoha literaturách.

Stále jsou mezi námi pedagogové (i mezi našimi respondenty), kteří zpochybňují diagnostické závěry odborníků, kteří žákovi diagnostikují nějakou poruchu, zejména v oblasti učení a chování. Kanto i mají stále pocit, že jim to dítě dává naschvál, je nevychované, nebo líné. Na tento problém poukazují i kazuistiky, kdy se s tímto faktem setkali oba respondenti v první třídě na základní škole. Nesprávný, nebo nedostatečný postup ovšem může vést ke zhoršení stavu dítěte, pro které to může mít i doflivotní následky. Oba respondenti z uvedených případových studií se léčí na psychiatrii, Kamila se dokonce pokusila v maturitním ročníku o sebevraždu.

Strach dítěte ve škole však nemusí způsobovat jen pedagog, nýbrž vlastní rodičům, že na svojí ratolest klade přílišné nároky. Dítě pak nechce zklamat, objevuje se perfekcionismus a strach z neúspěchu, který žák dělá a projevuje různými způsoby, jejichž příklady můžeme najít v teoretické části práce.

Učitelům zařazeným být dostupné různé dotazníkové metody, které zjišťují informace o žákovi, celé třídě a jejím kolektivu. Nejznámější je pravděpodobně sociometrie, která může být velmi užitečná, ovšem musí se použít i interpretovat správně. Její výsledky se nesmějí v žádném případě zveřejňovat, což udělala a přiznala naše respondentka v rozhovoru. Vztahy ve třídě se pak mohou narušit, a pokud již narušené jsou, situace se může zhoršit. Pedagogové také po povrchním přetření nějakého článku i knihy lehce dospějí k názoru, že diagnostikování vlastně nic není a hned si to jdou vykonat. Respondentka Kamila

(kazuistika . 1) popisuje hru, kterou vymyslela její třídní učitelka v sedmé třídě Z<sup>TM</sup> škola se jí šK eslo a spojívalo v tom, že si v-ichni sedli na fiddle do kruhu, kdy v-ele bylo k eslo, kde sedl vždy jeden flák. Ostatní měli jeden po druhém slovník na tohoto fláka sedícím v k esle íci svůj názor, který mohl být jak pozitivní, tak negativní. Dokud v-ichni nedomluvili, doty né dít se nesmlo ke sdělení vyjadovat, ani se pop ípad jakkoliv bránit. Protože byla Kamila neoblíbená, v-ichni jí íkali velmi o-klivé věci a ona je musela poslouchat, nesmlo se bránit a p íhlížejí učitelka nezakročila, ani když jí p ítvzovalo. Potom zazvonilo a situace se dál ne-ila a tím také nevy-ila. Dívce tato aktivita způsobila velké trauma, se kterým se vypo ídá dodnes, když uíl studuje na vysoké škole.

Stává se, že u ítelé mají pocit, že pes velké množství úiva a velkém potu flák ve třídě není na n jaké zkoumáním d tí as. Mít úzkostné dít ve třídě samozřejmě znamená, že e-ení vyfladuje nejen úité dovednosti a schopnosti kantora, ale i p ípravu a d kladnou promy-lenost jednotlivých kroků postupu. Tento fakt m že u ítele od poskytnutí pomoci odradit. Problém se tedy snaží u ítel šnevid tō í bagatelizovat. Rizikem pro tuto situaci je nap . syndrom vyho ení, který je u pedagogických pracovník , jako pracovník tzv. pomáhající profese celkem astá zálefitost.

# ZÁV R

Bakalářská práce s názvem Úzkost a strach ve škole si kladla za cíl zjistit, jak se cítí být samotní pedagogové připraveni a schopni učet, ale i odhalit situaci úzkostného dítěte ve škole, jehož úzkost je způsobována konkrétními školními situacemi. Snánila se zabývat problematikou úzkosti a strachu ve škole, popsat konkrétní stresory, které mohou strach ze školy způsobit a pomocí kazuistik upozornit na možné následky, které dítě prožívající dlouhodobě má.

V úvodních kapitolách je upozorněno na rozdíl v pojmech strach a úzkost, které nejsou totožné. Strach a úzkost jsou psychické jevy, které nás provázejí celý náš život a jsou signálátory nebezpečí. Úzkost je emoce, která vzniká, když nelze jednoznačně lokalizovat zdroj nebezpečí, zatímco strach má konkrétní příčinu. Problémy však nastanou, když se vyskytnou v nadměrném a situaci nepřiměřeném množství. Pokud je tedy strach nepřiměřený, snižuje výkon člověka, který ochromený tímto jevem sebe, i když se do školy připravil.

Když rodiče a pedagogové kladou nepřiměřené nároky na dítě vzhledem k jeho možnostem a schopnostem, mohou tím vyvolat úzkost, která souvisí s jeho sebepojetím a sebevědomím.

Kromě předávání v domostech, znalostí, návyků a postojů, škola umožní ujet socializaci vytvářením kamarádských svazků a vztahů s vrstevníky. Je tedy významným socializačním nástrojem. Člověk v tomto prostředí může prožívat úzkost z důvodů, jako jsou například obava ze selhání, z konkrétního učitele, o něm si dítě myslí, že mu není nakloněn, ze zneuznávání a ze zkouškových situací. Některými faktory jsou úzkostnější, kvůli svému temperamentovému založení, u jiných bývá úzkost vyvolána nepřiměřenými tlaky z okolí, hlavně očekáváním z rodiny. Když je strach a úzkost neúměrná, je tu tendence vyhnout se neúspěchu a ponížení, a tak obrannou reakcí bývá také útek. Malé děti v tísni utíkají do nemoci, starší pak za školou. Důsledkem toho, že se člověk cítí špatně ve škole, je ztráta motivace. Do školy by tedy nejraději nechodili vůbec. Spoustu z nich pak vzdávají vzdělávání například na středních a vysokých školách, i když na to mají inteligenční předpoklady. V práci pak nemají zájem o jakékoliv sebevzdělávání, i ústupně na škole.

V rámci problematiky úzkosti a strachu ve škole jsme se zabývali také pedagogicko-psychologickou diagnostikou, protože pomocí ní má učitel odhalit, že se s dítětem něco děje, že ho něco trápí. Pedagogicko-psychologická diagnostika nezahrnuje jen zjištění úrovně člověkových dovedností, schopností a znalostí například pomocí běžného zkoušení a testů,

ale skrývá v sobě celou škálu metod a postupů, které když se vyuffijí a interpretují správně, mohou být k užitku. Na druhé straně se v rukou nepoučeného a nevyškoleného učitele mohou stát také nebezpečným nástrojem, který může stav žáka nebo studenta zhoršit a dokonce na něm zanechat trvalé následky. Proto jsme považovali za důležité se touto problematikou zabývat. Téma pedagogicko-psychologické diagnostiky je velice aktuální a zejména v pojetí národního školního systému si přímou vynucují vynutit jí pozornost. Reforma je a zákonitě musí být postupná, pomalá, ale jistá. Vznikající podíl rodičovské veřejnosti na chodu školy jí bude nutit, aby více šlo o potřeby rodiny, vysvětlovala a odborně referovala rodičům o žákovi.

Výsledky výzkumu ukázaly, že příprava budoucích pedagogů je v oblasti vysokoškolské přípravy nedostatečná. Pozdnější školení příučitelské profese se zdá být úzce hlavně tehdy, když se učitel sám o problematiku zajímá a snaží si najít více informací. Některé i přesto i přiznávají, že obsah učiva a velký počet žáků ve třídě způsobují to, že pak nemají dostatek času diagnostiku provádět a problémem se zabývat tak, jak by bylo potřeba.

U konkrétně specifikované situace úzkostného dítěte ve škole, kterou pedagogové museli ve své praxi řešit, volili k tomuto řešení postupy spíše intuitivní, než profesionální. Tento fakt nejspíše souvisí s nedostatečnou přípravou učitelů.

Ve výpovědích respondentů se často objevovala nedůvěra ke klinickým závěrům psychologů, kteří diagnostikovali dítěti poruchu v oblasti učení i chování. Protože tato situace vyfadovala národnější postupy a v této přípravě pedagogů, ti raději diagnózy žáků bagatelizovali, nebo popírali.

U učitelů měli pocit, že by byli schopní úzce situaci úzkostného dítěte, který trpí třeba strachem ze školy, zkoušení, nebo jiných školních situací (například úzkost, strach z konkrétního pedagoga, strach z neúspěchu, obavy z něčeho z čeho se odmítá apod.). Když ale byli pedagogové požádáni, aby popsali konkrétní situaci, kterou řešili a uvedli způsob, kterým k tomu volili, odpovídali nejistě a řekli jim to známe obtížně.

Nejčastěji metodami, které učitelé používají k odhalení dítěte, které má úzkost ve škole, byly rozhovor a pozorování. Jiní vyzkoušeli i metody odlišné, například sociometrii. Protože ale při jejím používání někdy udělali chybu, od této metody opustili.

S přípravou školního vzdělávacího programu, který se řídí pokyny Rámcového vzdělávacího programu, je se správným naplňováním cílů vzdělávání i klíčových kompetencí nutné, co nejlépe umět poznat dítě i celý kolektiv, ve kterém učitel působí, aby byl tento program co nejlépe připraven s ohledem na individuální specifika žáků i pracovního kolektivu. Problematice pedagogicko-psychologické diagnostiky by měla být věnována hlubší

pozornost, zejména v oblasti pregraduální přípravy studentů učitelské profese, stejně tak v dalším vzdělávání pedagogů. Vhodné by byla možnost, vykoušet si práci s různými diagnostickými metodami již v rámci vysokoškolského studia. Inventáře možných úkolů jsou totiž dostupné v mnoha literaturách.

# Seznam použitých zdrojů

## Literatura

1. DITTRICH, Pavel, 1992. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Vyd. 1. Praha: H. 121 s. ISBN 80-854-6769-0.
2. DRVOTA, Stanislav, 1971. *Úzkost a strach*. Vyd. 1. 275 s. Praha: Avicenum.
3. HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Hana, 2000. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál. 774 s. ISBN 80-717-8303-X.
4. HENDL, Jan, 2009. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál. 408 s. ISBN 978-80-7367-485-4
5. HELUS, Zdeněk, 2001. Účty i teze k tématu šZm na školách. *Pedagogika* 51(1), 25-41. ISSN 3330-63815.
6. HONZÁK, Radkin, 1995. *Strach, tréma, úzkost a jak je zvládat*. Praha: Maxdorf. Medica, sv. 5. 70 s. ISBN 80-858-0005-5.
7. HONZÁK, Radkin, 2005. *Úzkostný pacient*. Vyd. 1. Praha: Galén. 180 s. ISBN 80-726-2367-2.
8. HRABAL, Vladimír, 2002. *Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika fláka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Vyd. 2. Praha: Karolinum. 199 s. ISBN 80-246-0319-5.
9. CHRÁSKA, Miroslav, 2010. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 3. Praha: Grada. 272 s. ISBN 80-247-1369-1
10. JANÍČEK, Jeroným, 2008. *Když úzkost bolí*. Vyd. 1. Praha: Portál. 203 s. ISBN 978-807-3673-666.

11. KAST, Verena, 2012. *Úzkost a její smysl*. Vyd. 1. P eklad Petr Babka. Praha: Portál. 235 s. ISBN 978-802-6201-601.
12. KOLUCHOVÁ, Jarmila a MORÁVEK, Svatopluk, 1991. *Psychologická diagnostika d tí a mládeže*. Vyd. 2. Olomouc: Univerzita Palackého. 175 s. ISBN 80-7067-408-3.
13. KONDÁ<sup>TM</sup> Ondrej, 1979. *Tréma - strach zo skú-ky*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 199 s.
14. KROWATSCHEK, Dieter a DOMSCH, Holger, 2007. *Do -koly beze strachu: [jak p ekonat obavy d tí z nep íjemných zářítk : rady pro rodi e d tí od 1. t ídy do maturity]*. Vyd. 1. Brno: Computer Press. 144 s. ISBN 978-80-251-1767-5.
15. KRYKORKOVÁ, Hana a CHVÁL, Martin, 2007. In: VALI<sup>TM</sup>OVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Pedagogika pro u ítele*. Vyd. 1. Praha: Grada. s. 299-317. ISBN 9788024717340.
16. PELIKÁN, Ji í, 2007. *Hledání t ří-t výchovy*. Praha: Nakladatelství Karolinum. 153 s. ISBN 978-80-246-1265-2
17. PRA<sup>TM</sup>KO, Ján, 2003. *Jak se zbavit nap tí, stresu a úzkosti*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing. 201 s. ISBN 80-247-0185-5.
18. Í AN, Pavel a KREJ Í OVÁ, Dana, 2006. *D tská klinická psychologie*. Vyd. 4. Praha: Grada. 603 s. ISBN 80-247-1049-8.
19. <sup>TM</sup>VA Í EK, Roman, <sup>TM</sup>E OVÁ, Klára a kol., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických v dách*. Praha: Portál. 355 s. ISBN 978-80-7367-313-0
20. VYM TAL, Jan, 2004. *Úzkost a strach u d tí*. Vyd. 1. Praha: Portál. 181 s. ISBN 80-717-8830-9.

21. VYM TAL, Jan, 2007. *Speciální psychoterapie*. Vyd. 2. Praha: Grada Publishing. 396 s. ISBN 978-802-4713-151.

### **Internetové zdroje**

22. FRIEDMANN, Zden k. *Úvod do pedagogické diagnostiky*. In: inkluzivní -kola. cz [online]. [cit.2014-01-18]. Dostupné z:  
[http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/pedag\\_diagnostika.pdf](http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/pedag_diagnostika.pdf)



## SEZNAM P ÍLOH

P íloha . 1	ó Polostrukturované interviewí	í í í í í í í í í í í í í í í í í í ...í í í í í	65
P íloha . 2	ó Informované souhlasyí	í í	.66
P íloha . 3	ó Záznamy z rozhovor	í í	.í í í 71

# P ÍLOHA . 1

## Polostrukturované interview

### Otázky pro pedagogy:

- B hem va-eho studia na V<sup>TM</sup>pro-la/pro-el jste p ípravou z oblasti diagnostiky fláka? (Nap . jak fláka poznávat, jakými pedagogickými metodami pop . s kým se radit p i potíffích? Jak uvést nového fláka do t ídy apod.) Myslíte si, fle tato p íprava byla pro praxi pedagoga dostate ná?
- Pro-la jste v pr b hu u itelské praxe n jakým -kolením, které se týkalo diagnostiky i metod na poznávání fláka, nebo jak e-it vzniklý problém nap . zá-koláctví, -ikanu, nep im enou trému, i nep im ený strach z n eho konkrétního ve -kole? (Nap . z n jakého p edm tu, pedagogái ) Vyuffila jste n co z toho v praxi?
- M flete uvést n jaký konkrétní p ípad, který jste e-ila a s jakou úsp -ností, v d la jste si rady, cítila jste se v situaci a p i jejím e-ení jistá?
  
- Jaké situace a momenty mohu podle vás zp sobovat strach u d tí ve -kole?
- Domníváte se, fle byste byla schopna ú inn e-it situaci úzkostného dít te, který trpí t eba strachem ze -koly, zkou-ení, nebo jiných -kolních situací (nap . -ikana, strach z konkrétního pedagoga, strach z neúsp chu, obavy z n kterého p edm tu apod.)?
- Jak byste takovouto situaci vy osobn e-ila, jak byste postupovala? (m flete mi k tomu íci n co víc, uvést konkrétní p íklady )
- Víte, na koho se p i problému m flete obrátit? Zkuste vyjmenovat, jaké máte mofnosti.
- Troufla byste si situace e-it sama, nebo byste to p enechala n jakému odborníkovi (nap . -kolnímu psychologovi, spec. ped., metodikovy prevence, výchovnému poradcái .)?
  
- Jak se podle va-eho názoru a zku-eností projevuje dít , které trpí úzkostí a strachem ze -koly?
- Jste p esv d ena o tom, fle dokáflete takové dít s ur itostí odhalit? (pop . pov zte mi o tom n co vící ., rozve teí .)
- Pomocí jakých metod, nebo postup byste takové dít detekovala? (Zadávala byste n jaký dotazník, pomocí pozorování, rozhovor atd.?)

## **P ÍLOHA .2**

### **Informované souhlasy**

## INFORMOVANÝ SOUHLAS

Souhlasím s provedením interview za účelem výzkumu do bakalářské práce Úzkost a strach ve škole autorky Kateřiny Rybářové. Cílem výzkumu je zjistit, jak se cítí býti samotní pedagogové připraveni a schopni řešit a odhalit situaci úzkostného dítěte ve škole, jehož úzkost je způsobována konkrétními školními situacemi.

Rozhovor bude nahráván pomocí diktafonu a následně zapsán do elektronické podoby a použit pouze v již zmínované bakalářské práci. Ochrana osobních údajů účastníků výzkumu je zaručena.

V \_\_\_\_\_ ..

Dne \_\_\_\_\_ ..

Podpis účastníka/účastnice výzkumu \_\_\_\_\_

## INFORMOVANÝ SOUHLAS

Souhlasím s provedením interview za účelem výzkumu do bakalářské práce Úzkost a strach ve škole autorky Kateřiny Rybářové. Cílem výzkumu je zjistit, jak se cítí býti samotní pedagogové připraveni a schopni čelit a odhalit situaci úzkostného dítěte ve škole, jehož úzkost je způsobována konkrétními školními situacemi.

Rozhovor bude nahráván pomocí diktafonu a následně přepsán do elektronické podoby a použít pouze v již zmínované bakalářské práci. Ochrana osobních údajů účastníka výzkumu je zaručena.

V \_\_\_\_\_ ..

Dne \_\_\_\_\_ ..

Podpis účastníka/účastnice výzkumu \_\_\_\_\_

## INFORMOVANÝ SOUHLAS

Souhlasím s provedením interview za účelem výzkumu do bakalářské práce Úzkost a strach ve škole autorky Kateřiny Rybářové. Cílem výzkumu je zjistit, jak se cítí býti samotní pedagogové připraveni a schopni čelit a odhalit situaci úzkostného dítěte ve škole, jehož úzkost je způsobována konkrétními školními situacemi.

Rozhovor bude nahráván pomocí diktafonu a následně zapsán do elektronické podoby a použít pouze v již zmínované bakalářské práci. Ochrana osobních údajů účastníka výzkumu je zaručena.

V \_\_\_\_\_ ..

Dne \_\_\_\_\_ ..

Podpis účastníka/účastnice výzkumu \_\_\_\_\_

## INFORMOVANÝ SOUHLAS

Souhlasím s provedením interview za účelem výzkumu do bakalářské práce Úzkost a strach ve škole autorky Kateřiny Rybářové. Cílem výzkumu je zjistit, jak se cítí býti samotní pedagogové připraveni a schopni čelit a odhalit situaci úzkostného dítěte ve škole, jehož úzkost je způsobována konkrétními školními situacemi.

Rozhovor bude nahráván pomocí diktafonu a následně zapsán do elektronické podoby a použít pouze v již zmíněvané bakalářské práci. Ochrana osobních údajů účastníka výzkumu je zaručena.

V \_\_\_\_\_ ..

Dne \_\_\_\_\_ ..

Podpis účastníka/účastnice výzkumu \_\_\_\_\_

## P ÍLOHA .3

### ZÁZNAMY Z ROZHOVOR

#### Respondent A

Pohlaví: žena

Vystudovaný obor: Pedf, obor J - D

Nyní u í (stupe ): 2. Stupe , J ó D, 20 let praxe

V = výzkumník

R = respondent

V: B hem va-eho studia na V<sup>TM</sup>pro-la jste p ípravou z oblasti diagnostiky fláka? (Nap . jak fláka poznávat, jakými pedagogickými metodami pop . s kým se radit p i potířích? Jak uvést nového fláka do t ídy apod.) Myslíte si, že tato p íprava byla pro praxi pedagoga dostate ná?

R: *Tak pro praxi mi pedagogická fakulta, kterou jsem studovala, v bec k ni emu nebyla. U ili jsme se tam v-echo mofný, ale jak pracovat skute n s d tmi s n jakým problémemí . To jako moc ne. Jako je pravda, že jsme se u ili sem tam o n jakých postířeních a bylo n co e eno o t ch PPP poradnách. Jmenuje se to tak, že jo? No pak asi o tom výchovným poradcií . V podstat , kdyfl jsem za ala u it, v-echo bylo p ekvapení, nové, necítla jsem se moc kompetentn . Na-ť stí m zasv tili star-í pedagogové a taky zku-eností Rozhodn ta p íprava na V<sup>TM</sup>nebyla dostate ná, u ili jsme se spoustu hloupostí pro praxi naprosto nevyuřitelných, akorát nás to v-echny znechutilo.*

V: Pro-la jste v pr b hu u itelské praxe n jakým -kolením, které se týkalo diagnostiky i metod na poznávání fláka, nebo jak e-ít vzniklý problém nap . zá-koláctví, -íkanu, nep im enou trému, i nep im ený strach z n eho konkrétního ve -kole? (Nap . z n jakého p edm tu, pedagogaí ) Vyuffila jste n co z toho v praxi?

R: *(Smích) Jo, -kolení, o t ch mi ani nemluvte! í a nás vřldycky n kam po-že a pak p emý-říme, jestli si z nás jako d lá srandu. To, co na t ch -koleních p edvád jí, to je hrozné! Velmi m to ponířuje a hned vám povím pro . Tuhle jsme m li n co o -íkan a p i-la tam taková mladá flabka, evidentn teprve vystudovaná a podle toho, co nám tam vykládala, v řivot neu ıla. íkala jen -kolní pou ky, m la to nadřilovaný, a z vlastní praxe vím, že by to nebylo v bec ú inné. Já jsem kupodivu totířl taky jenom lov k a nem řlu mít o i v-ude. Ve t íd mám t icet d tí, které musím sledovat furt, že jo. A to mnořství u iva, co je musím nau ití to m stresuje. Na nic jinýho není as.(í )No, ale jak tam prost byla, ta mladice, kolegyn jí neposlouchaly, urářfelo je to, že n kdo jako ona je má pou ovat, kdyfl oni uřl dvacet let u ej, že jo. A to mnořství u iva co je musím nau ití to m stresuje. Na nic jinýho není as. Jinak teda abych nebyla jen kritická, dozv d la jsem se o n jakém ob anském sdruffení na -íkanu, ale jako up ímn , nemám na to sílu, kdyfl p íjdu utahaná domu, je-ť n co hledat na netuí No ale jak tam prost byla ta mladice, kolegyn jí neposlouchaly, urářfelo je to, že n kdo jako vona je má pou ovat, kdyfl uřl dvacet let u ej, že jo. V praxi vyuffívám svojí hlavu a taky rady od ostatních kantor , pak teda máme -kolní psychologku, ale nevím nevímí . Myslím, že v-echo hrozn hrotí. T eba mám ve t íd takového jednoho lajdáka, chodí za -kolu a je to fláka . Já jsem si jistá, že je to výchovou doma, ale paní psychologka hned p íjde s n jakou komplikovanou diagnózou a já mu musím d lat úlevyí Prost on na ní ud lá ty o i a ona mu v-echo hned uv í.*



V: Můžete uvést nějaký konkrétní případ, který jste řešila a s jakou úspěšností, v čem jste si rady, cítila jste se v situaci a při jejím řešení jistá?

R: Měla jsem ve třídě kluka, který byl velice problematický. Ostatní děti kousal, byl agresivní, emocionálně labilní, vůbec neposlouchal, vřelý, dokonce mohl být, jen ne to, co jsem zadala, vstával ze židle, během hodiny, kolem jeho lavice byl neustálý nepořádek, neuměl si ani popřádat v čase na další hodinu. Také v době, kdy se zapomínal, o domácích úkolech ani nemluvil a v kolektivu nebyl vůbec oblíbený. Říkala jsem si nejdříve, že je prostě jenom nevychovaný, ale když na něj nic nezabíralo, napadlo mě, že bude mít asi nějaké postižení. Snažila jsem se to řešit s rodiči, ale ti byli také bezradní. No, tak jsem se pak spojila s tou kolektivní psychologičkou, ona mi asi teda řekla, že to je ADHD, pak šla na jinou kolektivní a dál jsem se o to moc nezajímala. Takže nevím, jak skončil. Musím se popřádat, že jsem se cítila bezradná, zkoušela jsem tu sociometrii, ale to jsem situaci zhoršila, protože jsem to uveřejnila pro třídu a to se prý nemá. Co vám budu povídat, protože jsem se z toho, snažím se v čase moc neřešit a hned si na pomoc popřádat odborníka.

V: Jaké situace a momenty mohou podle vás způsobovat strach u dětí ve škole?

R: Tak asi nejvíce testy a zkoušky. Když se k sobě třídní nechovají moc mile, tak asi pro něho, kdo je citlivější, tak to. Prostě když někdo komu se ubližuje. Jedna kolegyně třeba na děti ve škole, je taková cholerická, ale má toho chudák tak moc, tak vím, že se na kterou dělá bojovněji... nic jiného mi asi nenapadá.

V: Domníváte se, že byste byla schopná úpravit situaci úzkostného dítěte, který trpí třeba strachem ze školy, zkoušek, nebo jiných kolektivních situací (například přednáška, strach z konkrétního pedagoga, strach z neúspěchu, obavy z něčeho podobného)?

R: No asi bych se o to pokusila, to by záleželo, ale když vidím u dětí snahu, tak jsem svolná udělat nějaký kompromis, například jsem jednu třídní zkoušela mimo třídu ve svém kabinetu, protože mluvení před třídou v ní vyvolávalo extrémní úzkost. Jinak asi bych se neodvažovala to řešit sama a popřádat bych si nějaké odborníky, asi třeba tu výchovnou poradkyni, nebo kolektivní psychologičku. Jednou jsem vyvolala linku do školy, prostě jsem měla ve třídě týraného dítěte, tak tam mi řekli, co dělat. Jako já bych to sama asi moc neřešila, netroufla bych si. Když to totiž jak pokažete, jde to za vámi. Jako ředitelka a rodiče si to pak chodí vyprávět se mnou a není to zrovna příjemné, tak se tomu snažím vyhnout. Povolání učitelky prostě není vhodné, no.

V: Jak byste takovou situaci vyřešila, jak byste postupovala?

R: Kdyby za mnou třídní přišel, s nějakým problémem, určitě bych to nějak řešila konkrétním postupem, si nejsem jistá, záleží na tom, o co by se jednalo. Třeba ta přednáška, tak tam bych si asi zavolala tu agresory a nějak jim domluvila, popřádat bych jim třeba dala dvojku z chování, to v nehoráznosti poslala bych je k ředitelce, no pak bych asi začala za tou výchovnou poradkyní. Nebo bych koukla na internet, tam jsou nějaké rady. Jinak jako moc to nevím, můžeme popřádat k jiné otázce?

V: Víte, na koho se při problému můžete obrátit? Zkuste vyjmenovat, jaké máte možnosti.

R: Tak teda ostatní kolegyně učitelky, pak z těch odborníků tu výchovnou poradkyni, školní psychologku no a to je asi . Jo a je-ť ten metodik prevence, že jo? Pak asi to PPP, ale tam bych asi sama nevolala, ona je s ním v kontaktu školní psychologka.

V: Troufla byste si situaci řešit sama, nebo byste to přenechala nějakému odborníkovi (např. školnímu psychologovi, spec. ped., metodikovi prevence, výchovnému poradci)?

R: Jak jsem řekla, nic bych asi nemohla řešit sama, například strach z testu, ale to ostatní bych nechala na odborníkovi.

V: Jak se podle vašeho názoru a zkušeností projevuje dítě, které trpí úzkostí a strachem ze školy?

R: Tak ty mladší jsou takoví plaví, ty starší třeba chodí za školou. Při nějakém úkolu je to asi, že dítě je samo a nemá kamarády, nebo že se mu posmívají. Má horší známky třeba. Taky mi že zvracet, to už jsem taky párkrát zažila. Potí se, je nemluvnější při hodině není aktivní. (Učitelka dlouho přemýšlí) no asi mi že být i navztekáné, víc mi nenapadá.

V: Jste přesvědčena o tom, že dokážete takové dítě s úzkostí odhalit?

R: Tak nic není stoprocentní, že jo. Pár dětí jsem takhle asi odhalila, třeba na tom prvním stupni bych řekla, že je to jednodušší. Těba mi plakala před každým testem holiceka, tak jsem se domluvila s její maminkou, že jí budu testovat individuálně, třeba měla na to víc času než ostatní, protože se vždycky bála, že to nestihne. Jinak asi poznám hyperaktivní dítě, taky jsem jich už pár měla, jsou to takoví zlobiví neposedové a neumí jí dávat pozor. Když mám podezření, zeptám se toho dítěte, když se mi to nějak nezdá, pozvu si třeba tu výchovnou poradkyni.

V: Pomocí jakých metod, nebo postupů byste takové dítě detekovala? (Zadávala byste nějaký dotazník, pomocí pozorování, rozhovor atd.?)

R: No asi nejast jí dít tak přirozeně pozoruju, že jo. Pak teda určitě volím rozhovor, nějaké metody jiné jsem zkoušela, ale jak mi to nevyšlo, třeba jak už jsem řekla s tou sociometrií, tak se do toho raději už moc nepoužívám.

## **Respondent B**

Pohlaví: žena

Vystudovaný obor: M - F

Nyní u ní (stupeň): 2. st., 25 let praxe

V: B hem va-eho studia na V<sup>TM</sup>pro-la jste p ípravou z oblasti diagnostiky fláka? (Nap . jak fláka poznávat, jakými pedagogickými metodami pop . s kým se radit p i potířích? Jak uvést nového fláka do t ídy apod.) Myslíte si, že tato p íprava byla pro praxi pedagoga dostate ná?

R: *Ne, nic takového si nepamatuji. Studovala jsem dálkov , ale asi bych si to ur it zafixovala. Spí-z praxe jsem se pak nau ila e-it situace a rozplétat klubko problém dít te. Nic složitého v tom nevidím, vřdy sama mám dv d ti.*

V: Pro-la jste v pr b hu u itelské praxe n jakým -kolením, které se týkalo diagnostiky i metod na poznávání fláka, nebo jak e-it vzniklý problém nap . zá-koláctví, -íkanu, nep im enou trému, i nep im ený strach z n eho konkrétního ve -kole? (Nap . z n jakého p edm tu, pedagogaí ) Vyuffila jste n co z toho v praxi?

R: *Ne, u nás si v-echna -kolení musíme hradit sami a také nám nikdo nic nenabízí. Nevím, kde se jaké -kolení chystá a také by bylo t flké vysv tlit vedení -koly, že za m musí sehnat suplování. To víte, doba je dost zvlá-tní, a kdyby m o to editel pořádal, jela bych. Musela bych jet. Netroufla bych si oponovat. Na-t stí si myslím, že moje pedagogická praxe je dostate ná a v p ípad -íkany bych si ur it v d la rady. Na to fládné -kolen nepot ebuju. Mám odu eno 25 let a umím si sjednat respekt. D ti m uznávají, siln m respektují, ale také se ke mn chodí radit.*

V: M flete uvést n jaký konkrétní p ípad, který jste e-ila a s jakou úsp -ností, v d la jste si rady, cítila jste se v situaci a p i jejím e-ení jistá?

R: *M la jsem ve -kole t i sourozence romského p vodu. Byly to celkem milé d ti. Bohuřel, moc neprospívaly. Kdyřl jsem nabízela matce pomoc, že bych jim látku vysv tlila i po vyu ování, ve svém vlastním volnu, bylo jí to jedno. Zastavila jsem se u nich doma. Byt byl krásn za ízený, ale d ti byly samy. Matka byla údajn v práci. S d tmi jsme probrali látku, kařdé dít zvlá- m lo mořnost se se mnou dou it, emu nerozumí. Uřl p i dou ování bylo jasné, že se d ti u it neumí. Pak se nejmen-í, chlapec Roman rozplakal. Byl to takový okamřik, kdy mi za alo být jasné, že se n eho boří. Matka byla rozvedená a dom si vodila p ítele, který m l velmi tvrdé výchovné metody. Radily jsme se ve -kole, ale nikdo si necht l troufnout zangařovat sociální sluřbu. Matce jsem doporu ila PPP poradnu. Ale tu nenav-tívila. Třla s d tmi k lidové lé itelce. Prý to sta í. Nakonec jsem vyuffila psychologřky z vedlej-í -koly a d tem a matce doporu ila setkání. To se uskute nilo, ale chlapec je stále zamklý a úzkostný. V ím, že se to asem zlep-í. Jeho star-í sestry odmítají mluvit o rodin a prosp chov se nezlep-ily. Matka se nesnaří hledat jiná e-ení.*

V: Jaké situace a momenty mohou podle vás způsobovat strach u dětí ve škole?

R: Domácí neupravenost, nedslednost při domácí přípravě. Někdy také určitá lenost a pohodlnost. Pak také nespolupráce s rodiči. Pak technika, počítač, tablet, počítačové hry. To je snadnější než nečinnost. U nich bychom by nebylo třeba najít si látku na počítači. Ale pro ně? Je pro ně snadnější si zahrát nějakou hru na internetu. Tam se tam dají najít i filmy a muzika. Je to snadno dostupné a dítě k tomu nepotřebuje dospělou pomoc. Když ho potřeboje. Pro vysvětlení látky, kontrolu a tak. Ale to je pro rodiče problém.

V: Domníváte se, že byste byla schopná určitě situaci úzkostného dítěte, který trpí třeba strachem ze školy, zkoušením, nebo jiných školních situací (například zkouška, strach z konkrétního pedagoga, strach z neúspěchu, obavy z něčeho apod.)?

R: Určitě. Mnohdy si s dětmi povídáme. Kdo chce, můžeme za mnou přijít do kabinetu, nebo do sborovny. Ale děti se často stydí, nebo je to pro ně jiný problém. Nejsou zvyklí si vylévat duševní věci u učitelce. A jak říkám, strach ze školy je daný tím, že dítě je špatně upraveno a bojí se, že se na to nepojede. Je to praskne jako bublina a doma bude sekerou mazec. Takže za úzkost mnohokrát stojí právě rodina a vztahy s ní. Dítě je citlivé a každou změnu ve vztahu rodičů vnímá. Pak je ve škole vystresované.

Pak je jasné, že ve škole jsou i učitelé, kteří mají velký respekt. Dítě nepodvede. Najednou si řekne u domy, že ten učitel snadno pozná jeho neupravenost na daný předmet. Následuje i pláč a hrané divadlo s nevolností, bolestí břicha atd. Po skončení hodiny je najednou zase všechno v pořádku a řekne jde klidně na hodinu tlocviky, aniž by předtím byl svázán zdravotními problémy.

V: Jak byste takovou situaci vy osobně řešila, jak byste postupovala? Můžete uvést konkrétní příklad?

R: Měla jsem ve třídě chlapce, který napadal děti a často je i kousal. Byl velmi hyperaktivní a narušovat sled hodiny, pozornost ostatních dětí i výklad látky. Když jsem ho napomenula, plakal. Bylo vidět, že ho to mrzí. Zavolala jsem si matku, ale situace se vůbec nelepšila, naopak, rodina se cítila být pokřivena mým pohledem na věc. Chlapec prý doma nezlobí (hlídá ho hlavně babička) a pláče, protože se školy bojí. Pak jsme mohli jet na výlet a já jsem babičce nabídla, aby jela s námi. To uflotifli děti říkaly, že Lukáš s sebou nechce jít. Babička jela a tam na vlastní oči měla možnost porovnat chování jiných dětí se svým vnukem. Byla dost překvapená. Domluvili jsme se na spolupráci s PP poradnou. Ukázalo se, že klukovo zlobení a smutnost se dáno komplikovanou rodinnou situací, hádkami rodičů a útoky na babičku. Po rozvodu rodičů se řekne odstěhoval a dá se říci, že si celá třída oddychla. Včetně mě. Ve třídě je klid, děti nikdo neruší a neberou jakou nespravedlnost, že když někdo něco provede a za něbrete, tak za to ze shovívavosti není potrestán.

V: Víte, na koho se p i problému m fete obrátit? Zkuste vyjmenovat, jaké máte mofnosti.

R: *Poradila bych se s výchovnou poradkyní a kolegy, pak bych je-ť m la -anci se jít poradit s vedením -koly. Ale v t-inou si to za izuju sama, abych ne e ila vodu (smích). Víte, dneska upozor ovat na to, fe máte problémové dít ve t íd , je risk, fe se jeho smutn ní svede na u ítel v p ístup a za nou se probírat jeho schopnosti u ít.*

V: Troufla byste si situace e-ít sama, nebo byste to p enechala n jakému odborníkovi (nap . -kolnímu psychologovi, spec. ped., metodikovy prevence, výchovnému poradcií .)?

R: *íkám, protofe my tady -kolního psychologa nemáme, radím se s kolegy a výchovnou poradkyní. Kdyfl rodi e po-lu do PP poradny, riskuji, fe si na m dojde otec fláka a obviní m , fe jeho dít posílám k psychiatrovi. To se mi jednou stalo s flákyní, jejífl otec na m pak val jak na zví e. To nemám zapot ebí. Rodí e totižl asto nerozli-ují psychologa od psychiatra. Já se o dít starám, aby se n co nau ilo. A za svoji dobrotu a snahu mu pomoci, jsem pak obvi ována z psychického nátlaku a napadání dít te, zesm - ování atd.*

V: Jak se podle va-eho názoru a zku-eností projevuje dít , které trpí úzkostí a strachem ze -koly?

R: *Kdyfl se má psát písemka, nebo kdyfl má být zkou-ené, tak najednou marodí. Snaflí se usnadnit si rozhodování vyhledáváním silného jedince, na kterého se p ilepí a pochlebuje mu. Pí-e si taháky, protofe si nev í. Nehlásí se do fládné sout fe, nemá rád dob e se u ící d tí.*

V: Jste p esv d ena o tom, fe dokážete takové dít s ur itostí odhalit?

R: *Jsem kantor, který ufl pro-el v-emi mofnými situacemi. Já ufl odhalila ne estí a ne-ť stí. Ale smutné dít k tomu má n jakou p í inu? Má, to je jasné. I zapomenuté pero, nebo se-ít dokáffe dít rozhodit a rozesmutnit. Ale dít by si m la uv domít, fe za v-echo si ru í samo a samo musí hledat východ z labyrintu ven. I kdyfl by se m lo jít sv ít své u ítelce. I hádka mezi spolufláky, nespravedlivé obvin ní, nebo potrestání za n co, co dít skute n provedlo, vede ke smutn ní.*

V: Pomocí jakých metod, nebo postup byste takové dít detekovala? (Zadávala byste n jaký dotazník, pomocí pozorování, rozhovor atd.?)

R: *Já to p ece vidím. Mám praxi a tou mi pro-lo obrovské mnofství flák . Nepot ebuju nové metody a postupy. Jsem profesionál a snaflím se svou práci d lat zodpov dn . Kdyfl vidím, fe se dít trápí, nebo smutní, promluví si s ním. D tí se mi asto sv ují i s v cmi mimo -kolními. Tak vím i o sourozeneckých, nebo rodi ovských, nebo i sousedských hádkách. To si ani nikdo neumí p edstavit, co já jako u ítelka musím v-echo e-ít. P ípadám si asto jako*

*kyo na, které se pod kídla schovávají její kuátka ó fláci. Mám je ráda a oni to cítí. Proto se mi chodí svovat. Zbytek je na rodiích.*

## Respondent C

Pohlaví: žena

Vystudovaný obor: UJEP Brno, Pedagogická fakulta

Nyní u í (stupe ): 1. stupe Z<sup>TM</sup> 15 let praxe

V: B hem va-eho studia na V<sup>TM</sup>pro-la jste p ípravou z oblasti diagnostiky fláka? (Nap . jak fláka poznávat, jakými pedagogickými metodami pop . s kým se radit p i potířích? Jak uvést nového fláka do t ídy apod.)

R: *No m li jsme vývojovou psychologii a n jaký kapitoly ze speciální pedagogiky (ml í) í uřsi moc nepamatuji, co p esn se tam probíralo.*

V: Myslíte si, ře tato p íprava byla pro praxi pedagoga dostate ná?

R: *To asi moc ne, spí-e r zné -kolení po studiu.*

V: Pro-la jste v pr b hu u itelské praxe n jakým -kolením, které se týkalo diagnostiky i metod na poznávání fláka, nebo jak e-ít vzniklý problém nap . zá-koláctví, -íkanu, nep im enou trému, i nep im ený strach z n eho konkrétního ve -kole? (Nap . z n jakého p edm tu, pedagogái ) Vyuffila jste n co z toho v praxi?

R: *Ano, pro-la jsem -kolením..., kařdý rok p ed za átkem -kolního roku probíhá -kolení na r zná témata, která vybírá vedení -koly. Nap íklad estetická výchova, -íkana, zdravotní výchova, kurz zdravotníka, -íkana na -kolách, interaktivní tabule, práce s po íta i... atd. V praxi spí-e inovativní metody vyu ování. Týřkana v mé t íd nikdy nebyla, takře tu jsem na-t stí e-ít nemusela. Konkrétní problémy, které se t eba vyskytnou, e-ím podle svého pocitu a se -kolní psychologkou, pokud je to závařn j-í.*

V: M řete uvést n jaký konkrétní p ípad, který jste e-ila a s jakou úsp -ností, v d la jste si rady, cítila jste se v situaci a p i jejím e-ení jistá?

R: *V t-í i men-í problémy e-ím denn . Ve t íd jsem m la hyperaktivního chlapce, který byl nevychovaný, naru-oval hodiny a rozptyloval ostatní. Byla jsem bezradná, flák byl nezvladatelný. S matkou se -patn komunikovalo. Nav-ívil PPP a tam mu byla diagnostikována ta hyperaktivita práv í bral i áký léky, ale moc to nepomáhalo. To, co nestihl ve -kole, jsem mu zadávala jako domácí úkol. Na-t stí potom p e-el do jiné -koly a já m la pokoj (smích).*

V: Jak jste p istupovala k tomuto dít í? Volila jste n jaké speciální metody?

R: *Snařila jsem se k n mu p istupovat, jako k ostatním í moc to na n j ale nefungovalo. Mohla jsem ho napomínat, jak jsem cht la, ale stejn to nepomáhalo. M la jsem pocit, ře mi to snad d lá naschvál. T eba sem ekla, neházej to tam a on to stejn hodil. Up ímn nev ím, ře má n jakou poruchu, nebo co, ale spí-ře byl nevychovaný. Zaslouřil by na zadek. V rodin chybí otec, tak tam není silná ruka. Kdyřl já chodila do -koly, řládny takovýřle poruchy nebyly a taky jsme p eřili. Nikdo nám úlevy ned lal.*

V: Jaké situace a momenty mohou podle vás působit strach u dětí ve škole?

R: Spoluřáci, nezvládnuté úkoly, neudělaný domácí úkol... (přemýšlejí) asi tak.

V: Domníváte se, že byste byla schopná učinit situaci úzkostného dítěte, který trpí třeba strachem ze školy, zkoušení, nebo jiných školních situací (např. škola, strach z konkrétního pedagoga, strach z neúspěchu, obavy z něčeho z čeho se děsíte apod.)?

R: Snad ano, kdyby tak bych se s někým poradila, třeba s kolegyní. Moc ale úzkostné děti nemívám. Jsem dobrá kantorka a řáčníci mají rádi.

V: Jak byste takovou situaci vy osobně řešila, jak byste postupovala? Můžete uvést konkrétní příklad?

R: Ehm, (přemýšlejí) kdybych teda viděla, že dítěti někdo ubližuje, promluvila bych si s ním. Popřípadě bych kontaktovala rodiče. Toho, kdo škáňuje, bych potrestala poznámkou, při závažnějších případech bych navrhla dvojku z chování. U nás ale škola moc nebývá. Při strachu ze zkoušení bych si s dítětem promluvila. Snářila bych se s ním najít nějaké kloudné řešení. Někdy musím komunikovat i s rodiči, kteří jsou třeba přesvědčení, že jejich dítě je geniální a to, že mu něco nejde, je moje vina. Třeba se mi prokazuje opak. Jsem přesvědčená, že na děti sice vysoké nároky mám, ale jsou zvladatelné. Špatné je, když za špatnou známku rodiče svojí ratolest trestají. Pak se ty děti čeka bojovat a chodí jim za školou, nebo utečou. Mám příklad holky, která nápadně chybí, zrovna když se něco píše. Mluvila jsem o tom s rodiči, ale moc to nepomohlo.

V: Řešila jste tento problém ještě s někým jiným, neřídíte dívky?

R: No mluvila jsem o tom s kolegyní na angličtinu, které to ta holka dělá taky, a do té jsme k názoru, že to tak necháme být a uvidíme. Zatím to podle mě není zas tak závažné, abych musela za školní psychologku. Ale když se to, já nevím, do mě sice nezlepí, tak za ní půjdu. Ale je pravda, že holka občas u testu brečí, přitom to umí.

V: Co by se tedy konkrétně muselo podle vás stát, abyste byla ochotná kontaktovat školní psychologku?

R: Jak říkám, kdyby se to do mě sice nezlepilo, nebo byla absence v třídě jako jak jsem říkala, že holka u testu brečí, tak ona je takovej uplakánek obecně. Má to v povaze, moc bych si s tím nedělala starosti.

V: Víte, na koho se při problému můžete obrátit? Zkuste vyjmenovat, jaké máte možnosti.

R: Školní psychologka, výchovný poradce, editel (přemýšlejí) no pak rodiče, nebo jiná učitelka.

V: Troufla byste si situaci řešit sama, nebo byste to přenechala nějakému odborníkovi (např. školnímu psychologovi, spec. ped., metodikovi prevence, výchovnému poradci...)?

R: Asi ano, troufla bych si. Jinak na školu je školní psycholog tak i tam.



V: Jak se podle va-eho názoru a zku-eností projevuje dít , které trpí úzkostí a strachem ze -koly?

R: Dít je nemluvné, straní se d tí... (ml í) asi i víc bre í. Sta í?

V: Jste p esv d ena o tom, fle dokážete takové dít s ur itostí odhalit?

R: N které d ti to dob e skrývají, pak se to dozvím afl od jiného pedagoga, nebo kdyfl m kontaktují rodi e. Takfle s ur itostí to asi nevím, ale ve v t-in p ípad se dá odhadnout, fle je n co -patn . Nej ast ji si dít nehraje s ostatními, nebaví se s nimi, je zamklé, nebo se snaflí utéct ze -koly, bre í u testu, lfle rodi m o známkách. Kolegyn má ve t íd kluka, který p ed diktáty zvrací a to je teprve ve t etí t íd .

V: Pomocí jakých metod, nebo postup byste takové dít detekovala? (Zadávala byste n jaký dotazník, pomocí pozorování, rozhovor atd.?)

R: Tak d ti pozoruju, ty rozhovory taky d lám. fíádný dotazník jsem nikdy nezadávala. Spí-si s d tmi ve t íd povídám, to oni mi toho eknou hodn . D lala jsem taky ty t ídní hodiny. Ono je to t flký p i v-em, co musím fláky nau it se s n jakými dotazníky, nebo sáhodlouhým zkoumáním moc zdrflovat. D ti v mé t íd jsou -astné!õ

## Respondent D

Pohlaví: muž

Vystudovaný obor: J - D

Nyní u í (stupe ): II., 3 roky praxe

V: B hem va-eho studia na V<sup>TM</sup>pro-el jste p ípravou z oblasti diagnostiky fláka? (Nap . jak fláka poznávat, jakými pedagogickými metodami pop . s kým se radit p i potířích? Jak uvést nového fláka do t ídy apod.) Myslíte si, že tato p íprava byla pro praxi pedagoga dostate ná?

R: *Domnívám se, že ano, seznámil jsem se b hem studia s mnohými metodami výuky, jak u it a jak krizové situace s d tmi e-it.*

V: Pro-el jste v pr b hu u itelské praxe n jakým -kolením, které se týkalo diagnostiky i metod na poznávání fláka, nebo jak e-it vzniklý problém nap . zá-koláctví, -íkanu, nep im enou trému, i nep im ený strach z n eho konkrétního ve -kole? (Nap . z n jakého p edm tu, pedagogaí ) Vyuffil jste n co z toho v praxi?

R: *Sám jsem se zajímal o práv tato -kolení, snažil jsem se na nich konzultovat s ostatními kolegy ty d tské situace krizové i š nezvyklé. Domnívám se, že je lep-í toto probrat s pedagogy, kte í nejsou ze stejné -koly. Seznámit se s novými a pro m nezvyklými -kolními situacemi, jejich e-ením o ima koleg odjinud. Konzultovat to s nimi bez toho, že bych si u-kodil na pov sti v domovské -kole, kde u ím.*

V: M flete uvést n jaký konkrétní p ípad, který jste e-il a s jakou úsp -ností, v d l jste si rady, cítil jste se v situaci a p i jejím e-ení jistý?

R: *M l jsem ve t íd chlapce, který se hodn pral, byl výbu-ný, nevypracovával domácí úkoly a poznámky do flákovské necht l nechat rodi m p e íst, natořl podepsat. Byl schopný flákovskou schovávat, lhát o tom, kde ji nechal, i zapomn l. Poslal jsem dokonce dv d ti k n mu dom se flákovskou, ve které m l dal-í poznámku, aby se rodi e kone n dozv d li, že flák má ve -kole výchovné a jiné problémy. Výsledek byl pro m velmi p ekvapivý. Nejd ív p í-la matka, která mi p inesla -trúdl a chlapce omlouvala, že je p ísn vedený od otce a že ur it uřl v-echo bude v po ádku. Druhý den se p ihnal otec, vyhrořoval, nadával a k i el, že kluk je ze -koly vystresovaný, protože se mu v-ichni posmívají a -íkanují ho. Nakonec obvinil m , že d tem dávám p íleřitost, chlapci ubliřovat. Radil jsem se s PPP a rodi m pak písemn doporu il náv-t vu konkrétního psychologa. Ale rodi e moje doporu ení ignorovali a tak jsem vyjednal náv-t vu PPP na konkrétní den a hodinu. Uhodil jsem na babi ku a pak do poradny s chlapcem odjela matka. Rodina za ala spolupracovat a nakonec se chlapec nejen zlep-il v prosp chu, ale stal komunikativním a schopným sřít se s t ídou a být s ní za dobro. Domnívám se, že by byla -koda, kdybych v-echo nechal jen na rodi ích a nedal do p ípadu vlastní iniciativu. Dnes je s chlapce -íkovný, manuáln pracující podnikatel, který si v í a nemá strach z toho, že se mu n co nepoda í. A z toho mám opravdu radost!*

V: Jaké situace a momenty mohou podle vás způsobovat strach u dětí ve škole?

R: Myslím, že to je především tlak rodiny a tresty za neúspěchy dítěte ve škole, které nemusí vůbec souviset s jeho domácí přípravou a snahou připravit a naučit se. Děti mohou mít třeba nějakou dyslexii, vadu, nebo jiný problém, o kterém rodiče nemají ani šancí. Prostě o tom nikdy neslyšeli, proto se za jejich mladých let se na to nebral ohled. Je potřeba si s nimi promluvit a nebo nechat jednat odborníky.

V: Domníváte se, že byste byl schopen učinit situaci úzkostného dítěte, který trpí třeba strachem ze školy, zkoušení, nebo jiných školních situací (například zkouška, strach z konkrétního pedagoga, strach z neúspěchu, obavy z něčeho z čeho se děsí apod.)?

R: Já si sám o sobě myslím, že ano. Prostě se mi chce o tom pomáhat. Jsem schopný hledat řešení nejen v knihách, odborné literatuře, ale také kontaktovat odborníky z oboru specialistů na dětskou psychiku. Je nutné vyhledávat i drobnosti, které pomohou. I proto jsem se stal učitelem.

V: Jak byste takové situace vyřešil, jak byste postupoval?

R: Jsem schopný hledat řešení nejen v knihách, odborné literatuře, ale také kontaktovat odborníky z oboru specialistů na dětskou psychiku. Je nutné vyhledávat i drobnosti, které pomohou. I proto jsem se stal učitelem. V této věci v pedagogickém tisku, detail v rozhovoru s kolegou aj. vás můžu navést na cestu řešení. Proto se domnívám, že je dobré občas dojet i na nějaké to školení. I když si je musím sám zaplatit.

V: Víte, na koho se při problému můžete obrátit? Zkuste vyjmenovat, jaké máte možnosti.

R: Máme pedagogicko-psychologické poradny, odborníky na sociální péči, psychology ve zdravotnických zařízeních, ale i zkušené učitele, kteří poradí. Navíc vedení školy stojí o to, alespoň u nás, aby se všechno řešilo rychle a čistě ve prospěch dítěte. To se nesmí dlouho trápit, ani stresovat.

V: Troufl byste si situaci řešit sám, nebo byste to přenechal nějakému odborníkovi (například školnímu psychologovi, spec. ped., metodikovi prevence, výchovnému poradci...)?

R: To je těžké, podle postižení dítěte, nebo podle situace v rodině. Rodiče jsou v této věci rozumní, ale setkal jsem se i s rodinou, která dítě místo k psychologovi odvedla k lékárnice a holčičku nutila pít čaj a vykouvala její pokoj bylinnými kořeními.

V: Jak se podle vašeho názoru a zkušeností projevuje dítě, které trpí úzkostí a strachem ze školy?

*R: Je plaché, citlivé, nespravedlnost prožívá velmi hluboce, a když je málomluvné, tiché a stojí stranou. Nezapojuje se do skupinových her. Na které takové dítě se projevují ale také tak, že jsou útoční, víc trestají výpadky proti sobě a často se perou, nebo hádají s ostatními.*

V: Pomocí jakých metod, nebo postupů byste takové dítě detekoval? (Zadával byste nějaký dotazník, pomocí pozorování, rozhovor atd.?)

*R: Dítě pozoruji, dělám rozhovory, snažím se provádět analýzu výtvarů, například kreseb atd.*

## Seznam použitých zkratk

atd. ó a tak dále

J ó D ó eský jazyk ó d jepis

M ó F ó matematika ó fyzika

nap . ó nap íklad

Pedf ó Pedagogická fakulta

Spec. ped. ó speciální pedagog

PPP ó pedagogicko-psychologická poradna

SPU ó specifické poruchy u ení

S<sup>TM</sup>ó st ední -kola

St. - stupe

V<sup>TM</sup>ó vysoká -kola

Z<sup>TM</sup>ó základní -kola