

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PSYCHOLOGIE

UTVÁŘENÍ POZITIVNÍHO TŘÍDNÍHO KLIMATU

NA 1. STUPNI ZŠ

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Sabina Málková

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Vedoucí práce: PhDr. Martina Komzáková, Ph.D.

Plzeň, 2023

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni dne 27. 4. 2023

.....

vlastnoruční podpis

PODĚKOVÁNÍ

Touto cestou bych ráda poděkovala PhDr. Martině Komzákové, PhD. nejen za odborné vedení mé diplomové práce, ochotu, trpělivost a čas, který mi při psaní této práce věnovala, ale také za pozitivní a přátelský přístup. Vřelé díky patří také všem osloveným učitelům za ochotu, s jakou se se mnou dělili o své zkušenosti. A v neposlední řadě patří obrovské poděkování celé mé rodině, která mi byla po celou dobu mého studia obrovskou oporou.

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK.....	4
ÚVOD.....	5
1 TEORIE ATTACHMENTU	6
1.1 ATTACHMENT.....	6
1.2 ATTACHMENT BEHAVIOR	7
1.3 STYLY ATTACHMENTU	8
1.4 TYPY VZTAHOVÉ VAZBY	9
1.5 PORUCHY VZTAHOVÉ VAZBY	10
1.5.1 Absence vazebného chování	10
1.5.2 Nediferencované vazebné chování.....	10
1.5.3 Přehnané vazebné chování	10
1.5.4 Tlumené vazebné chování.....	11
1.5.5 Agresivní vazebné chování	11
1.5.6 Vazebné chování s obrácením rolí	11
1.5.7 Porucha vztahové vazby se závislým chováním.....	11
1.6 TERAPIE PORUCH.....	11
1.6.1 Terapeutická práce s klienty.....	12
1.6.2 Typy terapií poruch vztahové vazby	13
1.7 VYUŽITÍ POZNATKŮ O CITOVÉ VAZBĚ PRO ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ	15
1.8 VZTAH ZALOŽENÝ NA ATTACHMENTU.....	16
2 CITOVÁ VAZBA, ZKUŠENOST A MOZEK.....	18
2.1 PROCESY V MOZKU.....	18
2.2 STRUKTURA MOZKU	18
3 NÁROČNÉ CHOVÁNÍ	22
3.1 DEFINICE NÁROČNÉHO CHOVÁNÍ.....	22

3.2	REAKCE NA STRES.....	23
3.2.1	Regulace rozumem	23
3.2.2	Regulace vztahem	24
3.2.3	Senzomotorická regulace	24
3.3	DEFICITY V SOCIO-EMOČNÍCH DOVEDNOSTECH	24
3.4	ELIMINACE PROJEVŮ NÁROČNÉHO CHOVÁNÍ.....	25
3.5	KOMUNIKACE S DÍTĚTEM	28
4	MANAGMENT A KLIMA TŘÍDY	29
4.1	TŘÍDNÍ MANAGMENT.....	29
4.1.1	Přechodové situace	30
4.2	KLIMA	30
4.3	POTŘEBY JEDNOTLIVCE A SKUPINY	32
5	SEBEPOJETÍ A SEBEREGULACE.....	34
5.1	SEBEPOJETÍ.....	34
5.2	SEBEREGULACE.....	34
5.2.1	Selhávání seberegulace	35
5.2.2	Nezbytnost seberegulace u dětí.....	36
6	PŘECHODOVÉ OBJEKTY A JEVY	37
6.1	PŘECHODOVÉ OBJEKTY	37
6.1.1	Změny u přechodového objektu v čase	39
6.2	PŘECHODOVÉ RITUÁLY	39
6.2.1	Význam a funkce rituálů	40
6.2.2	Využití rituálů ve školním prostředí.....	41
6.2.3	Příklady každodenních rituálů ze školního prostředí.....	42
7	METODOLOGIE VÝZKUMU.....	44
7.1	VÝZKUMNÉ CÍLE	44

7.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	44
7.3 VÝZKUMNÁ OČEKÁVÁNÍ	44
7.4 ETIKA VÝZKUMU	45
7.5 VÝZKUMNÝ DESIGN	45
7.6 SPECIFIKACE VÝZKUMNÉHO SOUBORU.....	45
7.7 METODA SBĚRU DAT	46
7.8 METODA ZPRACOVÁNÍ DAT	47
8 ANALÝZA ROZHOVORŮ.....	49
9 HODNOCENÍ VÝSLEDKŮ.....	73
10 DISKUZE	80
ZÁVĚR	82
RESUMÉ	83
SEZNAM LITERATURY.....	84
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ	88
PŘÍLOHY	I

SEZNAM ZKRATEK

ČOSIV Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání

ČŠI Česká školní inspekce

DDP Dyadic Developmental Psychotherapy

OFC Orbitofrontální kúra

ÚVOD

Ve své diplomové práci se zabývám tématem utváření pozitivního třídního klimatu na 1. stupni základní školy. Pokud je ve třídě nastaveno bezpečné a podporující klima, pak je vytvořen ideální prostor pro učení. Vliv na klima ve třídě má nespočet věcí. Mezi nejzákladnější lze zařadit osobnost učitele, dále vztahy ve třídě, schopnost práce s emocemi, vizuální prostředí a uspořádání třídy, nastavená pravidla, rituály, umění práce s chybou, spravedlivé hodnocení aj.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Hlavním tématem teoretické části je attachment a důležitost nastavení citové vazby v dětství pro následné navazování vztahů. Dále je popsána struktura mozku a fungování mozku na základě prožité zkušenosti a utváření citové vazby. V teoretické části je také popsáno náročné chování žáka a jeho možné reakce, které se mohou při vyučovacím procesu objevit, právě na základě fungování mozku. Dále se práce věnuje managementu třídy, seberegulaci a přechodovým objektům a jevům, zaměřujícím se především na rituály ve školním prostředí. Praktická část analyzuje polostrukturované rozhovory s učiteli z prvního stupně vybrané základní školy. V kapitole Vyhodnocení výsledků dochází k sepsání odpovědí získaných z rozhovorů na předem stanovené výzkumné otázky, které byly zaměřeny na zjištění, jak zajišťují třídní učitelky na prvním stupni vztahový pocit bezpečí ve svých třídách. Jde o kvalitativní design práce a celá práce je orientována na první stupeň základní školy.

Toto téma jsem si pro svoji diplomovou práci vybrala z toho důvodu, že se v současné době vyskytuje ve školách stále více dětí, které trápí nějaký problém. Ať už se jedná o poruchy učení, chování, či právě o náročné chování způsobené vlivem rodiny, vrstevníků či okolí. Spoustu dětí tíží nějaký problém z minulosti a je potřeba, aby dítě nebylo ve škole viděno jako „zlobivé dítě“, ale aby byl učitel schopen správně diagnostikovat, odkud daný problém pochází a jak s ním pracovat, jaké jsou možnosti pro zlepšení. Z toho důvodu jsem se rozhodla zmapovat ve škole, jaké poznatky mají učitelé o teorii attachmentu, jaký vliv mu v hodinách přikládají, jakým způsobem s dětmi pracují, zda využívají v hodinách rituály a především, co dělají proto, aby se dítě ve škole cítilo bezpečně.

1 TEORIE ATTACHMENTU

Vrtbovská (2010) ve své knize uvádí, že za vztahovou vazbu lze označit pouto vzniklé mezi dítětem a pečující osobou, nejčastěji matkou. K utváření attachmentové vazby dochází od prvních okamžiků života. Získaný model slouží jako podstatný vzor, na základě kterého bude docházet k formování emocionálních a sociálních vztahů během celého života. Je pilířem pro rozvoj sebepojetí a pojetí druhých osob. Utváření vztahové vazby má velký vliv na budoucí život dítěte, především na navazování vztahů s dalšími jedinci. V profesi učitele je tedy znalost problematiky citové vazby, která se odráží v pedagogickém procesu, nezbytná.

1.1 ATTACHMENT

Zkoumat, jak ovlivňuje vývoj v dětském věku chování v dospělosti, začali soustavně sledovat vědci zhruba v polovině 20. století. Pozorovali vývoj psychiky od narození po dospělost a porovnávali chování u dětí a mláďat.

Na základě svých textů a spolupráce s kolegy přišel s teorií attachmentu jako první v padesátých letech britský psychiatr John Bowlby. *„Bowlby formuloval ideu, že rané spojení dítěte s matkou a jejich vzájemný vztah jsou stěžejně důležité pro sociální, emocionální a kognitivní vývoj dítěte.“* (in Winnette, 2018, s. 8)

V české literatuře je pojem attachment vysvětlován několika způsoby. Zatímco Brisch (2011) pracuje s pojmem citová a vztahová vazba, Hašto (2005) zase hovoří o vztahové vazbě a citovém připoutání a Fonagy a Target (2005) o teorii přimknutí. Společným znakem však je, že se jedná o jedinečné citové pouto, které se utváří mezi dítětem a matkou (pečující osobou). (Lečbych a Pospíšilíková, 2012, [online]) Všechny pojmy jsou v pořádku a jsou v práci využívány. (Uchytlová a Viktorová, 2019, [online])

Zatímco o attachmentovém systému můžeme říci, že je vrozený, attachment charakterizujeme jako naučené prožívání a chování. Pokud bychom měli shrnout hlavní principy teorie attachmentu, je určitě potřeba zmínit, že jde o vrozený systém. Dítě instinktivně tíhne k matce, neboť matka pro něj představuje zázemí, bezpečí, ochranu a podporu. Chování matky k dítěti v raném věku je tak klíčové pro tvarování chování do dospělého věku. (Winnette, 2018)

1.2 ATTACHMENT BEHAVIOR

Blízkost matky (nebo pečující osoby) je pro dítě v prvních letech života klíčová. Z chování dítěte je velmi patrná velká citová vazba. Ve chvíli, kdy se matka od dítěte vzdálí nebo dítě cítí strach, propuká v pláč. Za téměř jisté ukončení můžeme označit hlas matky, dotek a její blízkost. Tyto systémy jsou většinou patrné zhruba do třech let věku dítěte. S přibývajícím věkem dochází ke změnám chování a vztahu k lidem.

Bowlby tvrdí, že attachment behavior nestojí na uspokojování potřeby hladu, ani pudevch, ale že základ tvoří behaviorální systémy, které jsou aktivovány, a že jde především o interakci dítěte s prostředím a pro něj nezbytnou postavou – matkou. (Bowlby, 1969)

Vývoj vazebného chování v průběhu prvního roku života sledovala Ainsworthová u dětí z kmene Ganda v Ugandě nebo Schaffer a Emersonová u skotských dětí. Přestože každé pozorování probíhalo jiným způsobem – Ainsworthová navštěvovala 25 matek s 27 dětmi během odpoledne vždy jednou za čtrnáct dní po dobu sedmi měsíců, zatímco Schaffer a Emersonová využívali informace poskytnuté jednou za čtyři týdny od rodičů 60 dětí v období od narození do jednoho roku života, výsledky se v určitých oblastech shodovaly. V obou výzkumech se potvrdilo, že nelze přesně určit věk dítěte, kdy dochází k prvnímu vazebnému chování, neboť rozpětí je velké (začíná ještě před čtvrtým měsícem a končí někdy i déle než v roce), a že po prvním projevení vazebného chování dochází postupně k připoutání i na další osoby, než jen matku. Většinou je další osobou otec, sourozenci, či blízká rodina. (Bowlby, 1969)

Po dosažení tří let je dítě schopno zažívat pocit bezpečí i bez své matky. „*Většina dětí se dokáže cítit stále více v bezpečí i na neznámém místě s vedlejšími vazebnými postavami, např. s příbuzným nebo s učitelkou ve školce.*“ (Bowlby, 1969, s. 183) Pro navození pocitu bezpečí je vhodné dítě na situaci připravit. Nová postava by pro něj neměla být zcela cizí, vhodné je, aby se s ní dítě seznámilo za společnosti své matky. Dítě by se mělo cítit dobře a mělo by vědět, kdy se matka vrátí. Přestože s přibývajícím věkem není vazebné chování tak patrné, stále pokračuje. Dítě na procházce chytí rodiče za ruku, v případě neúspěchu nebo strachu vyhledá náruč rodiče. K další větší změně dochází v období dospívání. V tomto věku se vazební chování projevuje často také mimo rodinu, a to s přáteli, skupinami či institucemi, jež pro dítě představují vazebnou postavu. U většiny dospívajících ale vazební pouto k rodině zůstává až do dospělosti. Často je také poukazováno na silnější vazbu mezi dcerou a matkou, než mezi synem a matkou. V tomto

věku mohou také nastat dvě extrémní situace – buď dítě přeruší s rodiči styk a necítí jejich důležitost ve svém životě, nebo zůstává silně připoutáno. Ve stáří poté dochází k zaměření vazebního chování na mladší generace.

Je více než jasné, že vazebné chování v dětství vytvořilo základ pro dospělost. Je proto přirozené vyhledat v případě nemoci, strachu, smutku či ohrožení blízkost a bezpečí důvěrné a blízké osoby. Nebát se říct si o pomoc, či o ní v případě potřeby požádat a při nepříznivých situacích či katastrofách věřit důvěryhodným osobám. (Bowlby, 1969)

1.3 STYLY ATTACHMENTU

Jak již bylo zmíněno výše, Mary Ainsworthová sledovala v roce 1954 vztah matek a dětí v Ugandě. Roku 1965 přišla s experimentem, který nese název Nezvyklá situace a je využíván dodnes. „*Experiment sestává z několika fází. Matka si s dítětem hraje, přichází neznámá osoba, matka odchází, odchází cizí osoba, matka se vrací.*“ (Winnette, 2018, s. 10) Tento experiment mapuje attachmentové styly u dětí ve věku 1 – 2,5 let. Pro starší děti školního věku a období dospívání zatím nejsou k dispozici žádné validizované metody.

Po pozorování chování sestavila Ainsworthová dle kategorií tabulku.

Tabulka 1 – Kategorie typů chování dle Ainsworthové (Winnette, 2018, s. 10)

Převažující chování matky nebo primárního pečovatele k dítěti	Styl attachmentu u dítěte
bezpečná, zapojená, přítomná	jistý
	nejistý
rozporuplné chování matky	úzkostný, rozporuplný
matka méně napojená, méně angažovaná, nepřítomná, hostilní	vyhýbavý

Třetí typ nejistého chování doplnila do tabulky roku 1990 americká psychologka Mary Mainová. Jedná se o typ dezorganizovaný-dezorientovaný, neboť si při sledování všimla, že některé děti by se rády uchýlily k matce do bezpečí, avšak nemohly – jednalo se o následky týrání, zneužívání a domácího násilí. (Winnette, 2018)

Tabulka 2 – Kategorie typů chování doplněná o poznatky Mary Mainové (Winnete, 2018, s. 11)

Převažující chování matky nebo primárního pečovatele k dítěti	Styl attachmentu u dítěte
děsivá, vyděšená, depresivní, trýznivá	dezorganizovaný-dezorientovaný

Pro zdravý vývoj jedince je attachment figure, neboli postava matky či blízké pečující osoby zásadní, neboť se přednastavuje budoucí chování v dospělém světě. Na psychosociální vývoj dítěte může mít vliv chybějící individuální péče – jedná se o děti, které vyrůstají v institucích a nemají blízkou osobu, která by jim zajišťovala pocit bezpečí. „Bylo by skvělé, kdyby rodiče a primární pečovatelé uvažovali o tom, jestli jsou pro své dítě „bezpečným přístavem“ v každé rodinné situaci.“ (Winette, 2018, s. 19)

1.4 TYPY VZTAHOVÉ VAZBY

Jde o čtyři základní typy vztahové vazby, které jsou blíže specifikovány.

„S jistotou připoutané děti („secure“).“ (Brisch, 1999, s. 49) Vazebné chování je velmi zřetelné – po odloučení od matky ji usilovně hledají a pláčou, při shledání dochází k velkému vítání, radosti a vyžadování tělesného kontaktu. Poté jsou schopny se vrátit ke hře. Rodiče jsou pro dítě bezpečnou základnou. Mezi rodiči a dětmi panuje velmi vřelý vztah založený na důvěře, pochopení a porozumění.

„Děti nejistě připoutané a vyhýbavé („avoidant“).“ (Brisch, 1999, s. 49) U těchto dětí neshledáme velké projevy vazebného chování. Registrují, že se matka vzdaluje, ale většinou pokračují ve hře jak při jejím odchodu, tak návratu. Protože z matčiny strany nedochází ke vhodnému naplňování základních potřeb, dítě se spíše spoléhá na sebe.

„Děti nejistě připoutané a ambivalentní („ambivalent“).“ (Brisch, 1999, s. 50) Stejně jako u secure vazby, po odloučení dochází k usilovnému pláči a stresu dítěte. Po návratu matky je vyžadován tělesný kontakt, který ale střídá vztek a projevy jako bušení, dupání či odstrkávání matky. Poměrně dlouho trvá, než se vrátí ke hře. U dítěte panuje velký zmatek v rozhodování mezi emocemi odmítání či přilnavosti k rodičům.

„Vzorec dezorganizované nejisté vztahové vazby.“ (Brisch, 1999, s. 50) Jedná se o děti, které nelze přiřadit do výše zmíněných skupin. Povětšinou jde o děti, u nichž nelze předpokládat, jak se v nastalé situaci zachovají. Dle autorů Main a Hesse (in Brisch, 1999) byl tento vzorec zaznamenán u dětí, jejichž rodiče měli v sobě nezpracované prožitě

trauma – ztrátu, odloučení, týrání či zneužití. Traumata mohou být ale také přímo u dětí. Typickým projevem dětí je ustrašenost, strnulost, vyhýbání se blízkosti, projevy hněvu a agrese. (Doležalová, 2013, [online])

1.5 PORUCHY VZTAHOVÉ VAZBY

Vzorce vazebného chování, které byly označeny jako poruchy vazby, rozpracovávalo několik kliniků, jako například Fraibergová (1982), Liebermanová a Pawlová (1988, 1990) nebo Zenah et al. (1993). K dalšímu rozšíření došlo díky Crittendové, která se zabývala zneužitím, týráním a zanedbáním dětí a rozšířila vzorce vazby pro předškolní věk.

1.5.1 ABSENCE VAZEBNÉHO CHOVÁNÍ

Hlavním znakem, jak je z názvu patrné, je absence vazebného chování k pečující osobě jak v běžných, tak náročných situacích. Dítě nijak neprožívá odloučení a není navázáno na vazebnou postavu. Zmíněnou poruchu lze pozorovat až od 8. měsíce věku dítěte, neboť teprve v tomto věku dochází u dětí ke strachu z cizích osob. V klasifikaci dle Ainsworthové lze absenci vazebného chování přiřadit k vyhýbavé nejisté vztahové vazbě. Rozdíl je však v tom, že u nejisté vyhýbavé vazby mají děti přeci jen vazbu k pečující osobě, zatímco u výše zmíněné poruchy se neobjevuje ani vazba nejistá. V jejich životě chybí osoba, která by jim zajišťovala pocit bezpečí. Nejčastěji se absence vazebného chování projevují u dětí, jejichž výchova neprobíhala v rodině, ale v kojeneckém ústavu či dětském domově.

1.5.2 NEDIFERENCOVANÉ VAZEBNÉ CHOVÁNÍ

Prvním typem nediferencovaného vazebného chování je sociální promiskuita. Dítě nerozlišuje, jak dlouho osoby zná, je ke všem velmi přátelské. V případě potřeby vyhledá pro utěšení náruč libovolné osoby, která je zrovna poblíž.

Druhým typem je nehodový rizikový typ. Projevy dětí jsou velmi rychlé, rizikové a nebezpečné. Dítě je často ohroženo, zraněno a končí u lékaře na ošetření.

Rovněž se s touto poruchou lze setkat u dětí z dětských domovů, u dětí, kde docházelo k častému střídání pečující osoby či u zanedbaných dětí.

1.5.3 PŘEHNANÉ VAZEBNÉ CHOVÁNÍ

Dítě se cítí v klidu a bezpečí jen u vazebné postavy. V neznámém prostředí hledá náruč vazebné postavy. Při vzdálení vazebné postavy propuká v neutišitelný pláč, zuří

a je v obrovském stresu. Jedná se většinou o děti, u kterých jejich matky vykazují strach ze ztráty, osamostatnění nebo odloučení dítěte.

1.5.4 TLUMENÉ VAZEBNÉ CHOVÁNÍ

V případě odloučení od vazebné postavy není patrná velká reakce. Pouto mezi dítětem a vazebnou osobou je chladné, nejsou projeveny žádné velké emoce. Pro děti je snazší vyjádřit emoci k cizím osobám. Jedná se o děti, které by rády našly u vazebné postavy pocit bezpečí, ale současně mají strach. Jde o následky tělesného týrání, vyhrožování či násilí v rodině.

1.5.5 AGRESIVNÍ VAZEBNÉ CHOVÁNÍ

Typickým znakem pro tuto poruchu je, že se dítě snaží navázat vztahovou vazbu přes agresivní chování. To většinou pochází z rodiny, kde dítě takovému chování přihlíží. V kolektivu dětí je pro ně navázání vztahové vazby náročné, neboť jsou právě pro projevy agrese kolektivem odmítáni.

1.5.6 VAZEBNÉ CHOVÁNÍ S OBRÁCENÍM ROLÍ

Ve vztahové vazbě dochází k obrácení rolí. Dítě tvoří základnu pro rodiče, odsouvá své potřeby a primárně se stará o blaho své vazebné postavy. Je to proto, že dítě má strach, aby o svou blízkou osobu nepřišlo – často při rozvodu, ztrátě jednoho z rodičů.

1.5.7 PORUCHA VZTAHOVÉ VAZBY SE ZÁVISLÝM CHOVÁNÍ

Objevuje se u dětí, které už v kojeneckém věku cítily velký stres v důsledku chybějící citové vazby. U těchto dětí vazebná osoba povětšinou místo tělesného dotyku a zklidnění nabízela například jídlo. To může časem vést až k poruchám příjmu potravy, či se dítě může uchýlit k objektům, které mu pomohou zvládat a zmenšovat stres, jako například závislost na hraní her, workoholismus, vztahová závislost či závislost na potravinách, alkoholu nebo drogách. Náprava této poruchy je velmi náročná, neboť je potřeba, aby takový jedinec začal budovat vztah na vazbě. (Brisch, 1999)

1.6 TERAPIE PORUCH

„Léčba attachmentu znamená překonat starý, nezdravý a zoufalý vnitřní pracovní model a znovu jej vytvořit, tentokrát správně.“ (Vrtbovská, 2010, str. 88)

Dítě, u kterého je patrná porucha citového pouta, lze léčit pouze s rodiči či pečující osobou. Proces léčby je velmi zdlouhavý a progres nejistý. Někdy se mohou výsledky dostavit pouze v malé míře a v dlouhém časovém intervalu, někdy vůbec. Je to opravdu časově velmi náročné. Znalost minulosti dítěte je při práci klíčová.

Podstatným bodem je zavést si s dítětem určitý denní rytmus a rituály, aby se mohlo držet pevných předvídatelných bodů v jednotlivých dnech (společná večeře, čtení pohádky před spaním, hraní deskových her po obědě). Přesně toto vyvolává u dítěte pocit bezpečí – buduje se důvěra k prostředí i primárním pečovatelům. Je nezbytné, aby dítě cítilo pocit přijetí, který je stěžejní pro budování sebeúcty. Vhodné je také ukázat dítěti citlivý přístup, pomoc mu pojmenovat své pocity, emoce a mluvit o nich, spolupracovat a být součástí rodiny.

Pomoc s léčbou lze hledat v pedagogicko-psychologických poradnách, u dětských psychologů či rodinných terapeutů. (Vrtbovská, 2010). Během léčby dětí s poruchou citové vazby může být využito také některých forem psychoterapie. (Černá a Ježková, 2013, [online])

1.6.1 TERAPEUTICKÁ PRÁCE S KLIENTY

„Trauma attachmentu je uloženo v paměti pravé hemisféry, v oblasti vztahové paměti na samém počátku, v raném dětství.“ (Vrtbovská, 2010, s. 77)

Každý terapeut, který se zabývá nápravou poruch vztahové vazby, musí mít velmi dobře rozvinutou schopnost empatie. Musí se umět vcítit do prožívání, chování a vnímání jedince, se kterým pracuje. Zároveň by měl umět citlivě odhalit poruchy vztahové vazby a traumata pocházející z raného dětství jedince – jak probíhal počátek života a jaké bylo jeho dětství, jaké byly vztahy v rodině. (Rüegg, 2020)

Schore (in Vrtbovská, 2010) definoval dva typy empatie. Prvním typem je afektivní empatie, která je řízena pravou mozkovou hemisférou. Je okamžitá a pociťovaná v těle. Druhým typem je kognitivní empatie, která probíhá především v levé části mozkové hemisféry a zajišťuje vcítění se. Je zapotřebí vynaložení vědomého úsilí a času. Tento proces má tři fáze. Během první fáze probíhá cítění a afektivní rezonance s klientem, ve druhé fázi dochází k porozumění afektům a tomu, proč vznikají, a ve třetí fázi jsou pojmenovány. Tento proces probíhá primárně mezi matkou a dítětem, kdy se dítě učí zvládat své emoce a pojmenovávat je.

1.6.2 TYPY TERAPIÍ PORUCH VZTAHOVÉ VAZBY

Existuje několik možných terapií poruch vztahové vazby. Mezi nejznámější patří například dyadická vývojová psychoterapie (Dyadic Developmental Psychotherapy), dále psychomotorická terapie Pesso Boyden (Pesso Boyden System Psychotherapy), terapie Dívej se, čekej a div se (Watch, Wait and Wonder) nebo třeba Program ABC (The Attachment and Biobehavioral Catch-up).

Daniel Hughes, jež je autorem **Dyadické vývojové psychoterapie** (Dyadic Developmental Psychotherapy – DDP), udává, že se při terapii zaměřuje terapeut především na vztah mezi rodičem a dítětem a rovněž je přihlíženo k tomu, o jaký typ attachmentu se jedná.

Během terapie je potřeba, aby terapeut s rodiči či pečovateli tvořili spolupracující tým. Pouze pokud bude jejich vztah vřelý, opravdový a důvěrný, bude terapie fungovat. Rodiče nebo pečující osoba musí cítit empatii terapeuta a musí si být jisti, že je za jejich rozhodnutí nebude odsuzovat. Terapeut učí rodiče, jak projevovat vnímavost a empatii k dítěti, předává jim rady, jak s dítětem pracovat.

Při terapii jde především o vzájemné seznamování a prožívání příjemných a pohodových chvil naplněných láskou. Podstatným bodem je také rozvoj vzájemné komunikace, což zajišťuje terapeut, který nejen vede rozhovor, ale zároveň dává dítěti prostor pro kontrolu nad rozhovorem a umožňuje mu volit směr, kterým se budou dále ubírat. (Hughes, 2017)

Je potřeba, aby se při terapii dítě cítilo v bezpečí, proto je při terapii využíváno pojmu „PLACE neboli léčivé místo“. Jedná se o prostor, který rodiče a terapeut záměrně vytvářejí. Na terapii jsou rodiče většinou přítomni. Pokud to situace nedovoluje, sledují terapii přes kameru nebo zrcadlo. Jsou důležitou složkou procesu, neboť se po terapii s pomocí terapeuta snaží odhalit důvod, proč dítě v dané situaci reaguje určitým způsobem, hledají možné spouštěče příčiny.

Při terapii je využíván postoj PACE, což je způsob myšlení, komunikace a chování. (Hughes, 2017) Každé písmeno označuje důležitou složku terapie, kterou je potřeba dodržet, aby se dítě cítilo bezpečně. (Vrtbovská, 2010)

PACE

Playfulness neboli hravost zajišťuje každodenní prvky zábavy, radosti a pozitivních situací. Podstatou je pomoc dětem být otevřený a užívat si pozitivní věci, které se v jejich životě

dějí. Během hravých okamžiků dochází k ujištění, že možné konflikty mezi dítětem a matkou jsou pouze dočasné a nedojde díky nim k poškození jejich vazebného vztahu.

Acceptance neboli přijetí znamená bezpodmínečné přijetí dítěte a jeho emocí jako stěžejního bodu pro pocit bezpečí. Jde především o vzájemnou toleranci a vnímání přání a potřeb dítěte, aktivní komunikaci.

Curiosity označuje zvědavost, pátrání a objevování. Dítě objevuje sebe, své chování a jednání.

Empathy neboli empatie zajišťuje, aby byl rodič tím, kdo dítěti ukazuje, jak jsou pro něj pocity dítěte důležité, jak se do něj dokáže vcítit. To, jak rodič dokáže vidět svět očima dítěte. (Hughes, 2017)

Vrtbovská ve své knize pracuje s pojmem PLACE, kde je pod písmenem L ukryta láska (love), která charakterizuje dobrotu, bezpodmínečnost a radost z blízkosti druhé osoby. (Vrtbovská, 2010)

„V České republice se v současné době zabývá rozvojem DDP Institut rodinné péče Natama.“ (Vrtbovská, 2010, s. 97) Institut založila v roce 2003 Petra Winnette. Jedná se o odborné nestátní pracoviště, které zajišťuje péči dětem, které vyrůstají v osvojení, pěstounské či příbuzenské péči, a rovněž připravuje budoucí náhradní rodiče na jejich dráhu. Jedná se také o sociální práce v oboru ochrany dětí a sociálních služeb. (Natama, přístup 3. 2. 2023)

Psychomotorická psychoterapie Pesso Boyden (Pesso Boyden System Psychotherapy) je dle Černé zaměřena především na rodiče. (Černá a kolektiv, 2013) Během sezení terapeut učí rodiče, jak naplňovat aktuální potřeby dítěte, k čemuž v minulosti nedocházelo. Rodič se tak snaží vytvořit pro dítě novou mapu zkušeností, díky které si dítě v mozku doplňuje deficit z minulosti. „*Dítě s pomocí terapeuta samo nachází léčivé věty, které potřebovalo slyšet od svých blízkých v minulosti.*“ (Černá a kolektiv, 2013, s. 74) Dochází také k léčení nepříznivých situací z dětství rodiče. Rodič si během terapie přehrává své vzpomínky tak, jak by dle něj měla situace proběhnout správně. (Vrtbovská, 2010)

Další psychoterapeutická metoda, tentokrát vedená dítětem, je terapie **Dívej se, čekej a žasni** (Watch, Wait and Wonder). (Ježková a Černá, 2013) Rodiče či pečovatelé sedí s dětmi na zemi a jsou oklopeni několika hračkami. Reagují pouze na podněty iniciované

dítětem, přičemž společně relaxují. Je vhodná především pro menší děti, na které rodiče příliš tlačí a nedávají jim prostor, a kde čas a aktivity příliš řídí. (Černá a Ježková, 2013)

Poslední výše zmíněnou terapií je **Program ABC** (The Attachment and Biobehavioral Catch-up). Zakladatelkou programu je Mary Dozier z University of Delaware. Program je označen za jednoduchý, ovšem velmi efektivní. Rodičům, kteří stojí za budováním bezpečné citové vazby, pomáhá ve zlepšení rodičovských dovedností, poskytování citlivé péče a včasným naplňováním potřeb dětí. (Winnette, 2018)

1.7 VYUŽITÍ POZNATKŮ O CITOVÉ VAZBĚ PRO ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ

V profesi učitele je znalost teorie attachmentu, jeho vývoje, typů a poruch naprosto zásadní. Je klíčová pro odhalení problému dítěte a možné pomoci danému jedinci. Zjednodušeně lze říct, že jde především o to, aby byl učitel schopen odlišit poruchu attachmentu

od zlobení, schválností a bezcitností daného jedince. A zároveň, aby byl učitel schopen nabídnout odborné možnosti uzdravování, například doporučit terapeutické péče či specializované poradny, které se zaměřují na poruchy attachmentu a léčbu raného vývojového traumatu. Nutnost odborníka v daném tématu je nezbytná, neboť je potřeba začít uzdravovat od úplného začátku, tedy od prvních vztahů mezi rodiči a jedincem. (Vrtbovská, 2010)

Často můžou situace vzniklé ve škole poukázat na poruchy citové vazby. Typickým znakem můžou být například časté absence, vzdorovité chování či drobné krádeže, při kterých si děti kompenzují nějaký nedostatek v rodině.

Problém může mít dítě také přímo s vlastním členem rodiny. To, jaký vzorec chování mezi členy rodiny vidí dítě doma, se poté odráží na jeho chování ve třídě. Rovněž se může jednat o ztrátu blízké osoby či náhlou složitou rodinnou situaci. V té chvíli je důležité, aby učitel o této situaci informoval zbytek pedagogů a všichni se snažili žákovi pomoci. Na dítě můžou mít také vliv jak prenatální, tak postnatální traumatické zážitky, které se přenášejí z generace na generaci (multigenerační přenos). Jde o stav, kdy děti přijmou za své zážitky, které nikdy neprožily. Následkem je nejen zhoršení školního prospěchu, ale také všeobecný nezáměr či krádeže.

Časným zásahem a vhodnou diagnostikou může učitel předejít rizikovému chování u jedince, školní neúspěšnosti či záškoláctví. Zároveň může učitel poskytnout dítěti oporu,

pocit bezpečí, pomoc a efektivní přístup k řešení místo kázeňských opatření, které by byly v dané chvíli neefektivní. (Doležalová, 2013, [online])

Z výzkumů je již známo, že díky znalosti teorie attachmentu můžeme mluvit o lepším a větším pochopení dětí s poruchou vztahové vazby. Po správné diagnostice a následné péči dochází k zlepšení školních výsledků a psychosociálního vývoje.

„Z těchto důvodů je vhodné mít dostatek informací o problematice citové vazby jako o významném konceptu psychosociálního vývoje dítěte, jež zasahuje do výchovně pedagogického procesu v mnoha oblastech.“ (Doležalová, 2013, [online])

1.8 VZTAH ZALOŽENÝ NA ATTACHMENTU

V závěru této kapitoly je poukázáno na nejpodstatnější body, díky kterým z jedince vyroste zdravá, sebevědomá a šťastná osobnost.

Jak již bylo výše zmíněno, nejpodstatnější roli hraje vazebná postava – ve většině případů tedy matka a další vazebné postavy. Pokud tedy dítě vyrůstá v prostředí, kde je jak matka, tak otec zdravou, sebevědomou a šťastnou osobností, pravděpodobně vyroste v takového člověka i daný jedinec a bude schopný tuto ideu přenášet dále na své děti.

Manželé Albert a Diane Pessó (in Vrtbovská, 2010) ve svém díle mluví o tom, že je potřeba naplnit ve správném čase, správným člověkem a správným způsobem pět potřeb. Jde o potřebu místa, sycení, ochrany, podpory a limitů (omezení), a to v dětství, rodiči a především se zájmem a láskou. Je tedy více než jasné, že na základě toho vzniká mezi dítětem a rodičem zdravý a bezpečný vztah. Dítě cítí v rodičích oporu, jsou pro něj bezpečným přístavem, s láskou o něj pečují a užívají si společně strávený čas. Attachmentovou vazbu lze nejlépe spatřit ve vypjatých a náročných situacích, kdy dítě potřebuje od rodičů utišit, ochránit a podpořit. (Vrtbovská, 2010)

Allan Schore zase říká, že: *„Tvář matky je jedním z nejvýznamnějších stimulů ve světě malého dítěte. Je dobře známo, že pohled umí přenášet lásku, ale také nenávist a silně agresivní signály.“* (Schore, 2002, [online]) Tvrdí, že pravé hemisféry matky a dítěte jsou v intenzivním kontaktu a určujícím vzorcem je psychický stav dospělé osoby.

Attachment se vytváří od prvních okamžiků života, dle některých autorů již v posledním trimestru těhotenství. K ustálení dochází kolem pátého roku dítěte a získaný model slouží jako podstatný vzor, na základě kterého bude docházet k formování emocionálních

a sociálních vztahů během celého života. Je pilířem pro rozvoj sebepojetí a pojetí druhých osob.

Dnes díky neurobiologii víme, že lidský mozek dozrává v rozmezí 23 – 25 let. V tomto věku nastává období dospělosti, kdy vychází na povrch propojení genetických vkladů, výchovy, vzdělání, péče od osob blízkých a dalších nezbytných lidí. Jedinec se stará o své potřeby sám a stává se nezávislým na rodičích. Je proto nezbytné, aby v dětství byla naplněna věta, kterou ve své knize používá Vrtbovská, a to: *„Rodiče pečují o své děti proto, aby jednou uměly správně žít bez nich.“* (Vrtbovská, 2010, s. 34)

2 CITOVÁ VAZBA, ZKUŠENOST A MOZEK

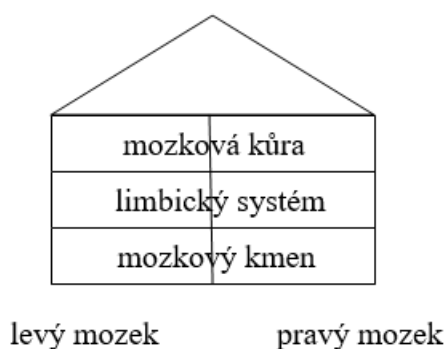
Schore a Siegel se zabývali psychologickým vývojem a vývojem mozku a své poznatky stavěli na základech výzkumu teorie attachmentu. Autoři tvrdí, že „*tou nejdůležitější a nejvlivnější zkušeností je ta, k níž dochází, lépe či hůře, v kontextu vazebných vztahů.*“ (in Wallin, 2020, s. 93) Utváření zdravých vazebných vztahů, ke kterým dochází především v prvních letech života, lze označit jako zásadní pro vývoj a spojování funkcí pravého a levého mozku. Fungování mozku a utváření citové vazby je spolu tedy bezpodmínečně spjata. Hawkins uvádí, že: „*Velká část psychologie je založena na důsledcích rané životní zkušenosti, citové vazby a péče, protože tehdy si nás mozek vytváří základy modelu světa.*“ (in Wallin, 2020, s. 101)

2.1 PROCESY V MOZKU

V mozku dochází k výbojům a k aktivaci mozkových buněk právě ve chvíli, kdy má za sebou jedinec určitou zkušenost, která se mu v mysli a těle ukládá. A právě díky těmto zkušenostem, se v mozku utváří synaptická spojení, na kterých závisí nejen povaha jeho struktury, ale také fungování. V mozku dochází v jednu chvíli k propojení neuronů. V mozku dítěte dojde díky podnětu (matčino pohazení, vlídné slovo, láskyplný pohled) ke spuštění aktivity a v té samé chvíli dojde také k aktivizaci neuronů. Neurony se okamžitě začnou propojovat a vytvářet „nervovou síť“, a tím se rovněž spouští asociace mezi matčinými podněty a pocitem bezpečí. Opakovanou zkušeností dochází v mozku k utváření nervového okruhu. Je tedy více než zřejmé, že mozek dítěte je nastaven tak, aby se učil od mozků starších, a právě vazebné vztahy jsou tím pravým prostředím, kde k učení dochází. „*Vztahová spojení se tedy stávají nervovými spojeními, která zpětně ovlivňují schopnost self reagovat na novou zkušenost.*“ (Wallin, 2020, s. 93) V případě, kdy je zřejmá absence vztahových spojení, je ohrožen vývoj nervových spojení a může docházet k tomu, že dítě nebude v budoucnu schopné cítit vlastní emoce.

2.2 STRUKTURA MOZKU

Dle Wallina (2020) lze mozek chápat jako „*nervový ekvivalent třípatrového domku.*“



V „suterénu“ se nachází **mozkový kmen**. Ten je aktivní již v době, kdy je dítě u matky v břiše a po narození je plně funkční. Oproti dalším oblastem, na tuto část mozku má zkušenost a učení nejmenší vliv. Funkce mozkového kmene, který je na vrcholu páteřního kanálu je nejen regulace základních tělesných funkcí (dýchání, srdeční tep) ale také aktivace reflexů, a to i těch, díky kterým dochází ke spouštění vazebného procesu. Lze uvést na příkladech, kdy novorozenec ihned po narození hledá matčinu bradavku či se otáčí za vůni matky. V případě, kdy je vysoká hladina nabuzení, dochází rovněž k aktivaci synaptické části ANS, díky které následně dochází k jedné z možných situací – útěku či útoku. U jedince dochází ke zrychlenému dýchání, zrychlení srdečního tepu a krev je přesunuta do končetin. U nižší hladiny nabuzení, kdy je aktivován parasympatický systém, je typická svalová nehybnost, neboli ztuhlost. V mozkovém kmeni se nachází párový hlavový nerv zvaný vagus. Ten je zodpovědný za utváření našich reakcí v situacích, které vnímáme jako bezpečné, nebezpečné či život ohrožující. Díky tomuto nervu je v situacích, které jsou pro nás bezpečné, umožněna sociální výměna. Je snížena aktivita parasympatického systému a dochází k uklidnění těla, srdeční tep a dýchání se zpomalují. Při pocitu nebezpečí dochází k odtlumení zábran sympatického nervového systému a spouští se buď reakce útěk nebo útok. U života ohrožujících situací je spuštěn parasympatický útlum a znehybnění. V této chvíli lze jedince označit za „mrtvého brouka“. Ztuhlost je znatelná také v oblasti obličeje a s jedincem není možné navázat sociální komunikaci (není schopen očního kontaktu, odpovídajících výrazů čitelných z tváře aj.).

Limbický systém lze označit pojmem „emoční mozek“, neboť se jedná o místo, kde dochází ke zpracování emocí a právě pomocí emocí je jedinec schopen nejen ohodnotit získané zkušenosti, ale také navázat sociální interakci. Lze ho také označit za základní pilíř pro paměť, učení a motivaci, a to včetně motivace, která se pojí s citovou vazbou. Díky prožitým zkušenostem se jedinec učí, co má očekávat. První dotek matky, pláč dítěte a její

reakce na situaci – všechny tyto zkušenosti se ukládají do emoční paměti a na základě toho poté dochází k vyhodnocování bezpečí či možného rizika při dalším utváření citové vazby. V limbickém systému jsou klíčovými strukturami amygdala a hipokampus. Schore tvrdí, že právě amygdala „je zodpovědná za naše instinktivní reakce na zkušenost“. (in Wallerstein 2020, s. 96) Amygdala je schopná téměř okamžitě vyhodnotit nebezpečnou situaci (rozhněvaná tvář, zavrčení psa) díky signálům, které vysílá do mozkového kmene. Tělo je tak okamžitě připraveno na útok či útěk. Mimo naše vědomí jsou uloženy „emoční vzpomínky“, které zásadně ovlivňují naše jednání v současnosti. Například veterán, který je poznamenán traumatem z boje zcela instinktivně padne na ulici na zem při zvuku rány. Naproti tomu jsme díky hipokampusu schopni odlišit nastalé situace – jinak budeme reagovat na hada, kterého potkáme v přírodě, a jinak na hada, kterého pozorujeme přes sklo v zoologické zahradě. Hipokampus nám také pomáhá zpomalit dech a srdeční tep v případech, kdy byla situace špatně vyhodnocena a nehrozí nebezpečí. V amygdale jsou uloženy zkušenosti jako nevědomé, velmi generalizované emoční vzpomínky v prvních dvou až třech letech života. Až poté začíná fungovat hipokampus.

Ve třetím patře pomyslného domku se nachází **mozková kůra**. Tato vrstva umožňuje organizaci naší interakce se světem a dává smysl získaným zkušenostem. Z hlediska evoluce a vývoje jedince se jedná o nejmladší část mozku. Zmiňovaná část dozrává v průběhu celého života s přibývajícím zkušenostmi a novým učením. Každá část v mozkové kůře zpracovává jiné informace. Zadní oblast mozkové kůry se zaměřuje na vnímání světa pomocí smyslů a těla a v přední oblasti jsou zpracovávány informace, které sem dorazily z jiné části mozku. Odtud je také řízeno naše chování. Cozolino uvádí, že „*přední kůru mozkovou lze chápat jako výkonný mozek*“. (in Wallin, 2020, s. 98) Umožňuje nám vědomé myšlení, záměrné jednání aj. Prefrontální kůra je v mozkové kůře nejpokročilejší oblastí. Siegel uvádí její dělení na dvě části – dorzolaterální oblast zaměřenou na kognitivní inteligenci a střední prefrontální kůru, zaměřenou na emoční inteligenci. (in Wallin, 2020) Díky dorzolaterální oblasti je jedincům umožněno vědomě přemýšlet o zkušenostech, uchylovat pozornost ke vzpomínkám a pracovat s minulostí, přítomností a budoucností. Oblast střední prefrontální kůry spojuje tělo, mozkový kmen, limbický systém a mozkovou kůru. Siegel a Schore označují tuto oblast za oblast zprostředkující přenos vazebného chování, sociální komunikace aj. Autoři také poukazují na orbitofrontální kůru (dále jen OFC), která je umístěna přímo za očima a umožňuje rozpoznávat emoční signály. Jedinec je tak schopen z neverbálních projevů, ke kterým

patří výrazy tváře, gesta či tón hlasu, rozpoznat situaci. Na rozdíl od amygdaly je OFC schopna rozlišit stupeň ohrožení, což je důležité jak pro rozvoj seberegulace, tak v sociálních vztazích. „*Naopak narušení či deficit OFC jsou spojené s obtížemi při zvládnutí emocí.*“ (Wallin, 2020, s. 99) Tato schopnost OFC nám pomáhá sladit se s ostatními lidmi, což je pro jistou vztahovou vazbu zásadní. Pouze pak může být jedinec schopen poskytnout bezpečí vlastním dětem. Ve střední prefrontální kůře je kromě OFC ještě týlní lalok, který se nachází nad a za oblastí OFC. Zde je podle dosavadních informací nervový základ mateřského chování, implicitního a explicitního vědomí self a vědomého prožívání emocí. Damasio, Cozolino, Allen a Fonagy také uvádějí, že je zodpovědný za pozornost, kterou je jedinec v různých situacích schopen vykazovat, a také za motorické reakce, které jsou v dané chvíli ovlivněny prožívanými emocemi. (in Wallin, 2020) Kromě OFC a týlního laloku patří do střední prefrontální kůry ještě insulární lalůček, který napomáhá vědomému vnímání vnitřního stavu našeho těla. Wallin se domnívá, že právě insulární lalůček je místem empatie a zrcadlových neuronů, neboť je zodpovědný za schopnost vcítit se do emocí druhých.

S myšlenkou zrcadlových neuronů přišel italský neurovědce Rizzolati. Ke svému objevu došel při sledování opic z rodu makaků. Ukázalo se, že zrcadlové neurony jsou aktivovány jen záměrným jednáním. Je tedy možné, že v insulárním lalůčku dochází k přenosu našich dojmů o emocích druhých do amygdaly a ta následně spouští tělesné pocity. „*Zrcadlové neurony v nás napodobují jak pozorované chování, tak z něj vyvozený duševní vztah (tj. pocity) druhých.*“ (Wallin, 2020, s. 102) Na základě toho je jedinec schopen empatie, intuitivního předvídání, afektivního naladění a schopnosti odhadnout, co je společné pro všechny.

Neméně důležitým bodem **je pravá a levá hemisféra**. Pravá hemisféra, dle Ornsteina „pravý mozek“, zpracovává informace analogicky, reaguje na základě emocí velmi intuitivně a vnímavě a poskytuje nám možnost nahlížet na situace z různého úhlu pohledu. Levá hemisféra je zaměřena spíše na detail. Dle výzkumů se zdá, že levá hemisféra se aktivuje v případech, kdy dochází k vybavení mírných a pozitivních emocí, naopak pravá hemisféra se aktivuje u intenzivních a negativních emocí. Mezi hemisférami dochází k neustálé komunikaci, což je zásadní pro pružnost mozku v procesu přizpůsobení. Obě poloviny mozku propojuje kalózní těleso, což je shluk nervových vláken, která umožňují jedinci využívat silné stránky jak levé, tak pravé hemisféry. (Wallin, 2020)

3 NÁROČNÉ CHOVÁNÍ

Dle dostupných vyjádření autorů lze náročné chování jedinců označit jako odchylku od určité normy. V dnešní době autoři píšící pod Českou školní inspekcí využívají namísto termínu problémové chování žáka označení náročné chování žáka. Vychází z toho, že je klíčové, jak a kdo chování daného jedince posuzuje. Každý učitel může chování hodnotit jinak. Je však podstatné, aby učitel odhalil správnou příčinu vzniklého chování a uměl zvolit vhodné preventivní opatření a včasnou intervenci. Právě ke správnému odhalení příčin náročného chování se váží předchozí kapitoly zabývající se teorií attachmentu a fungováním mozku.

3.1 DEFINICE NÁROČNÉHO CHOVÁNÍ

V důsledku absence vývojových potřeb se můžeme u dítěte setkat s poruchou chování. Kauffman říká, že: *„Pojem porucha chování nebo emocí je výrazem pro postižení, kdy se chování a emocionální reakce žáka liší od odpovídajících věkových, kulturních nebo etnických norem a mají nepříznivý vliv na školní výkon, včetně jeho akademických, sociálních, předprofesních a osobnostních dovedností.“* (in Vojtová, 2012, str. 20)

Felcmanová zase uvádí: *„Chování dětí, které se výrazně odlišuje od očekávaného chování pro daný věk a negativně ovlivňuje učení a vztahy ve škole.“* (Felcmanová et. al., 2021, s. 10)

Na stránkách České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání je pro náročné chování užitá definice: *„Náročné chování je zastřešující pojem pro chování dětí, které se výrazně odlišuje od očekávaného chování pro daný věk a negativně ovlivňuje učení a vztahy ve škole.“* (ČOSIV, 2018, [online]) Tato definice je velmi podobná předešlé definici, kterou uvádí autoři z metodického doporučení vydaného Českou školní inspekcí.

Přestože se poslední dvě definice velmi shodují, terminologie v této oblasti je stále nejednotná. Zatímco někteří autoři stále užívají termín poruchy chování, u některých, jako například u Felcmanové a Habrové (2015), se setkáme s označením náročné chování.

Příčin náročného chování může být hned několik. Může se jednat o příčiny související se školou (příčiny spojené s učením nebo nefunkčními vztahy a klimatem ve třídě či škole), příčiny související s rodinným prostředím (krizové rodinné situace, přístup rodičů k výchově, podmínky, ve kterých rodina žije), příčiny které souvisí s individuálními

dispozicemi žáka (zdravotní stav, dušení zdraví), či o příčiny, které se odehrávají v prostředí mimo rodinu a školu (vliv vrstevníků mimo školu, stres v mimoškolních aktivitách). Podstatným bodem je, že učení a chování žáka spolu úzce souvisí – problémy v učení mohou časem vést k problémům v chování a negativní chování může ovlivňovat učení. Aby mohl učitel podat žákovi pomocnou ruku, je třeba zjistit příčinu a místo jejich vzniku. (ČOSIV, 2018, [online])

V další části práci bude pozornost zaměřena především na příčiny související s rodinným prostředím a školou, na důraz pocitu bezpečí ve třídě.

3.2 REAKCE NA STRES

Často je zmiňováno náročné chování s nenaplněním základních a vývojových potřeb, a to proto, že spolu úzce souvisí.

V případě, kdy je za spouštěč označen stres, většinou to u dítěte vyvolá obrannou reakci, a to buď únik (únik před vzniklou situací ve škole, záškoláctví, rozvoj závislostí, útěk z domova), útok (agresivní chování, sebepoškozování, problémové chování, šikana aj.) nebo strnutí (pasivita, odpojení, paralýza). Únik a útok označujeme jako aktivizující formy a mnohem častěji se vyskytují u chlapců, zatímco strnutí se objevuje především u dívek. Ve chvíli, kdy dojde ke spuštění obranné reakce, dítě není schopno své projevy ovlivňovat vůlí, neboť jde o reakci organismu, která probíhá v mozkovém kmeni (nejstarší část mozku), a tuto oblast nelze ovlivňovat volním úsilím.

Velmi často se jedná o děti traumatizované, u kterých mohou dané reakce vyvolat prožitou traumatickou zkušenost. Například zvýšení hlasu při zadávání práce či zakřičení v hodině může vyvolat pro dítě nebezpečnou situaci a spustit reakci.

Učitel by měl v této chvíli přistupovat k dítěti velmi empaticky, neboť dítě vnímá emoce a přístup, kterými pedagog dítěti něco sděluje a jeho cílem je v tu chvíli dítě zklidnit a eliminovat pocit ohrožení.

3.2.1 REGULACE ROZUMEM

Ke zklidnění dochází díky práci mozkové kůry. Tento způsob zklidnění je však možný pouze v případě, že děti vykazují spíše nechuť k činnosti – v té chvíli jsou na místě vhodné zvolené pokyny a požadavky, které je učitel schopen dobře argumentovat. (Př. Když teď

budeš v klidu poslouchat, co vám chci ještě říct, dostane se ti všech informací, abys mohl úkol dokončit.)

3.2.2 REGULACE VZTAHEM

Je aktivován limbický systém. Zklidnění je zapříčeno díky zrcadlovým neuronům, kdy je mozek schopen zrcadlit emoci druhého člověka. Významnou roli hraje neverbální komunikace. Je tedy podstatné, jak se snažíme dítě uklidnit a navodit u něj pocit bezpečí a jak u toho vypadáme – přátelská a usměvavá tvář značí pocit bezpečí. Stejně tak musí být splněna podmínka, že sám učitel musí být klidný, aby mohl zklidnit dítě. Velmi vhodné je průběžné a pravidelné zařazování zklidňujících technik (př. prvky jógy, práce s dechem, zavření očí a hudba, protažení aj.) Pro zklidnění může být použit i dotyk – př. pohlazení po rameni, po hlavě.

3.2.3 SENZOMOTORICKÁ REGULACE

Regulace probíhá stimulací smyslových receptorů kůže či jazyka a pohybem. Působí na mozkový kmen. Vhodnými opatřeními jsou dostatek pohybu a v případě potřeby možnost využití antistresových pomůcek (př. míčky, které lze mačkat – slouží k aktivaci receptorů na dlaních ruky, šátek do kterého se může dítě zabalit – simulace objetí, podsedáky a gummy, které zajišťují tiché kývání na židli, kousátka – namísto okusování psacího náčiní, či aromaterapeutické tyčinky). U senzomotorické regulace je vhodné zařazení krátkých pohybových aktivit, při kterých je využíváno především svalů paží a nohou. Vhodné jsou cvičení, kde dochází ke spolupráci mozkových hemisfér (př. dotkni se pravou rukou kolena levé nohy). Cvičení mohou být dynamická, aby dítě opravdu „nastartovalo“. Dbáme na pravidlo – lepší krátce, ale často. Poté je vhodné zařazení dechové cvičení a opětovné zklidnění k další práci. Kromě pohybu musí učitel dbát také na základní fyziologické potřeby dítěte – poskytnout čas na svačinu, dostatečný příjem tekutin, pravidelné větrání a další. Podstatné je předejít situaci, kdy by mohlo dojít k projevům náročného chování. (Felemanová et. al., 2021)

3.3 DEFICITY V SOCIO-EMOČNÍCH DOVEDNOSTECH

Deficity v socio-emočních dovednostech jsou nejčastějším následkem traumat z raného dětství. Také jsou často spojovány s vývojovými poruchami či postižením, jako jsou například poruchy autistického spektra, ADHD aj. Socio-emoční dovednosti zahrnují

sebeuvědomování, kdy je jedinec schopný analyzovat své emoce a hodnoty, je si vědom svých silných a slabých stránek. Dále seberegulaci, při které se prokazuje schopnost zvládat vlastní emoce, myšlenky a chování, s čímž souvisí zodpovědné jednání, kdy je jedinec schopen provést analýzu vlastního chování. Dále sociální citění, kde je zahrnuta empatie, etické normy, porozumění a vztahové dovednosti, kdy je jedinec schopen navázat interakci s lidmi, řešit konflikty. (Felcmanová et. al., 2021)

3.4 ELIMINACE PROJEVŮ NÁROČNÉHO CHOVÁNÍ

Abychom mohli předcházet vzniku náročného chování, musíme znát příčinu. Pouze tak dokážeme eliminovat rizika vzniku a můžeme předcházet problémům.

Dle Zapletalové je vhodné využití tzv. monitorovacího systému problémových projevů chování. Tento systém lze využít jak pro jednotlivce, skupiny, tak pro celý systém školy. Systém je postaven na tom, že vyučující zaznamenává signály, které by mohly značit vznik či počátek závažnějších problémů. Pozorovatel zaznamenává nastalé události, reakce žáka, systém řešení problému. Celý systém je založen na přímém pozorování jedince. (Zapletalová, 2006)

Vhodným prostředkem pro eliminaci náročného chování je dle České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání také nácvik vhodného chování v možných vzniklých situacích. S žáky nejprve využíváme obrázků či fotografií, které nám přibližují různé situace, a následně přecházíme ke konkrétnějším situacím, které se mohou žákům s ohledem na jejich věk stát. Nácvik adekvátního chování a vhodných reakcí může v budoucnu žákům sloužit jako mustr pro lepší zvládnutí vypjatých situací a impulzivního jednání. (ČOSIV, 2018, [online])

Za velmi důležitou je rovněž označena metoda podpory pozitivního chování, kde se jedná o „*použití výzkumně ověřených preventivních a intervenčních postupů poskytující žákům podporu v oblasti akademické, sociální, emoční a také v oblasti chování.*“ (ČOSIV, 2018, [online]) Prostředek naplnění potřeby úzce souvisí se systémem pozitivní podpory dětí - Positive Behavioral Intervention and Supports (PBIS). Jedná se o třístupňový systém podpory – preventivní, zvýšenou a intenzivní úroveň podpory.

Preventivní podpora

„Jedná se o systémový přístup k podpoře dětského duševního zdraví, který spočívá v naplňování základních potřeb všech dětí a vytváření podmínek pro učení očekávaného chování dětmi.“ (Felcmanová et. al., 2021, s. 30) V podstatě lze říci, že v prvním systému podpory jde především o naplnění potřeby přijetí, emočního bezpečí žáků a respektující vztahy. Za klíčové bych označila úctu a empatii. Protože pouze v případě, kdy dítě cítí k učiteli důvěru a blízkost, otevře se mu prostor pro učení.

Jde o opatření, díky kterým bude ve škole panovat jednotnost v přístupech a očekávání pedagogů, což je jednou z podstat naplnění potřeby bezpečí. Jednotné by měly být rutinní činnosti, strukturování a uplatňování činností. Očekávání učitele by měla být jasná, pozitivní a zvládnutelná. Je v pořádku postavit žáka před nový úkol, ovšem žák musí mít dostatečné znalosti a dovednosti, aby mohl úkol zvládnout sám, nebo s pomocí učitele či skupiny. Je nezbytná podpora sebevědomí a sebeúcty dětí. Žáci by vždy měli vědět, co a jak mají v dané situaci dělat - musí znát vzorec chování, který ve škole vyžadujeme. K tomu jsou vhodné v adaptačním období (září – říjen) například projektové dny, kde je žákům vysvětleno, co přináší respektování vzorce chování celé školy. Na posílení zařazujeme aktivity v průběhu celého roku. Důležitá je vizualizace – využití plakátů, maleb, letáčků, nástěnek aj.).

Mezi základní pilíře řadíme:

1. Úprava prostředí školy

Vhodné nastavení výšky lavice a židle, dostupnost materiálů a pomůcek, místo pro relaxaci a odpočinek, vhodné uspořádání třídy a především výzdoba třídy, která je využitelná pro probírané učivo.

2. Nastavení pravidel

Dbáme na výše zmíněné jednotné očekávání chování pro celou školu a využíváme rovněž třídní pravidla pro snadné fungování v prostředí třídy. Třídní pravidla a naučené rutinní postupy s dětmi neustále opakujeme a oceňujeme jejich dodržování.

3. Kontakt s dětmi

Učitel musí respektovat každého žáka ve třídě, dbát na jeho tempo a pocity. Měl by pracovat tak, aby se každý žák mohl aktivně účastnit výuky. Během výuky musí mít

učitel přehled nad každým žákem či každou skupinou. Musí se snažit předejít nežádoucímu chování dětí a pomocí nastavených postupů by se měl dítě pokusit zklidnit hned v začátku (neverbální signál, oční kontakt, ukázka žádoucího chování, zklidnění dotekem).

Zvýšená podpora

Tato forma podpory je poskytována dětem, u kterých není základní podpora dostačující. Vyskytuje se u nich například konfliktní chování, či stavy strnutí, úniky do denního snění apod. Vše je spojeno s málo rozvinutými dovednostmi v oblasti emoční a sociální. Podpora probíhá ve spolupráci školy, školních poradenských pracovišť a rodiči.

Je potřeba posilovat žádoucí chování jedinců a volit vhodné aktivity, jako například dramatizace situací s žádoucím chováním, výtvarné či hudební zpracování, práce s příběhy či možnost zařazení kroužku na rozvoj daných dovedností. Veškeré zmíněné aktivity by měla vést proškolená osoba.

Intenzivní podpora

V tomto stupni podpory se již neobejdeme bez externích partnerů školy, jako například školských poradenských zařízení, školních psychologů či střediska výchovné péče. Je potřeba mít přesnou diagnostiku chování jedince a vědět, jaké jsou spouštěče daného chování a jeho následky. Je potřeba zjistit, zda za chováním stojí potřeba něco získat (pocit bezpečí, přijetí, ocenění), či něco ukončit (selhání, posmívání). Často je potřeba zpracovat individuální výchovný plán, ve kterém budou přesně popsány postupy v rámci intervence a kterého se musí držet všichni vyučující.

Dle dostupných výsledků výzkumů provedených Českou odbornou společností pro inkluzivní vzdělávání (2018) se ukázalo, že ve školách, kde bylo využíváno podpory pozitivního chování žáků, došlo ke zlepšení studijních výsledků. Jako další pozitivní věc bylo dokázáno méně situací, kdy musel učitel řešit problémové situace a mohl tak věnovat více času výuce.

Česká školní inspekce (2021) označila za velmi neefektivní a nevhodný způsob eliminace náročného chování trestání, či obviňování rodiny z daného chování dítěte. Pro rozvoj efektivní podpory eliminace náročného chování žáků je komunikace a spolupráce s rodinou nezbytným faktorem.

3.5 KOMUNIKACE S DÍTĚTEM

Při komunikaci s dítětem, u kterého je diagnostikováno náročné chování, je třeba především využívat individuálního přístupu. Žákům je třeba stanovit jasné a přesné pokyny, požadavky na chování a pravidla, která budeme ve třídě dodržovat. Paclt (2007) uvádí,

že je třeba dítěti nastínit žádoucí a nežádoucí chování a následně pracovat na nácvičku chování žádoucího. Důležitá je při tom role pedagoga, který musí být ve své práci a kontrole žáka důsledný. Dalším velmi důležitým bodem je využívání očního kontaktu či předem domluvených gest nebo signálů. Neméně důležitá je pro dítě častá zpětná vazba. (Carter, 2014)

Z výpovědí autorů lze říct, že podstatou je nastavení efektivní komunikace ve třídě, protože *„dokázat konstruktivně a empaticky komunikovat je jedna z nejdůležitějších kompetencí pro život, kterou by si měl odnést každý žák.“* (www.podporainkluze.cz, přístup 24.2.2023)

Na stránkách České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání (dále jen ČOSIV) najdeme přehled několika pravidel, která slouží pro nastavení efektivní komunikace ve třídě. Podstatou je vytvořit ve třídě takové bezpečné prostředí, aby se žák nebál komunikovat, aby chtěl sdílet své názory a respektovat názory jiných. Učitel by měl pracovat s chybou jako s možností poučit se a příště to udělat lépe a ctít pořekadlo: *„Budme rádi za každou chybu, kterou jsme udělali, protože jsme se naučili, co příště nedělat, nebo jak to dělat jinak.“* S čímž souvisí využití pozitivní zpětné vazby. Během hodin by měl být věnován čas aktivitám, které vyžadují diskuzi, využívat práce ve dvojicích či skupinách, při kterých musí žáci komunikovat, snažit se vyzvat ke komunikaci i méně komunikativní žáky. Naslouchat žákům, ukázat jim, že nás jejich názor zajímá. A především jít žákům příkladem – v hodinách mluvit jasně, srozumitelně a spisovně. (ČOSIV, 2018, [online])

4 MANAGMENT A KLIMA TŘÍDY

Při budování bezpečného a pozitivního třídního klimatu je neméně důležité také zvládnutí třídního managmentu, který má vliv na průběh vyučování a dobré fungování třídy. Poznatky o třídním managmentu navazují na třístupňový systém podpory uvedený v předchozí kapitole, díky kterému může učitel pracovat na efektivním fungování třídy. V kapitole jsou také uvedeny poznatky o klimatu školy a třídy, které mají zásadní vliv na utváření pozitivního třídního klimatu.

4.1 TŘÍDNÍ MANAGMENT

Třídní managment je velmi důležitou oblastí v efektivním fungování třídy. V případě správně nastaveného třídního managmentu by nemělo vůbec, nebo jen minimálně docházet k narušení vyučování. K tomu je třeba využívat správné preventivní a předvídající jednání, které je mnohem efektivnější než tresty a sankce.

Bennet a Sminlich (in Eichhorn, 2019) ve svých výzkumech z roku 1995 uvádějí, že ve třídách, kde bylo využito preventivního a předvídajícího jednání, tedy vyučující se snažil vyrušování předcházet, bylo pro znovuzavedení disciplíny potřeba jen 1–3 % vyučovacího času. Naproti tomu ve třídách, kde vyučující pouze reagoval na vzniklý hluk, bylo potřeba 7–18,5 % vyučovacího času. (Eichhorn, 2019, s. 9-10)

Třídní managment není vůbec jednoduchou záležitostí. Učitel se dostává do interakce s jedinci, kteří „si s sebou přinášejí své minulé zkušenosti ze vztahů s lidmi, z primární rodiny, ale i dalších skupin, a mají své neopakovatelné životní příběhy.“ (Ženatová, 2018, s. 16) Je velmi důležité, aby si toto každý učitel uvědomoval a vědomě s tím pracoval.

Zvládnutí managmentu školní třídy poukazuje na dovednosti, znalosti a postoje učitele. Ukazuje, jak umí učitel pracovat s dynamikou skupiny, jak dbá na její zákonitosti, ale také jak pracujeme s individualitou jedince. Učitel by měl brát ohledy na jedinečnost žáků, na jejich temperament, pracovní tempo a hodnoty, které si přinášejí z rodinného prostředí.

Jedním z hlavních cílů by měla být podpora soudržnosti třídy. Snažit se o co největší míru koheze ve skupině, tedy směřovat žáky k vzájemnému respektu, porozumění a podpoře. Zároveň efektivně využít odstředivé síly, neboli tenzi k učení se konstruktivním řešením problému. Je důležité, aby dítě vnímalo, že přestože projeví svůj nesouhlas, není odmítnuto, někdo ho přijímá, stojí o něj.

Dynamiku třídy lze posilovat možností sdílení, a to nejen pocitů, ale také společných zážitků ze školních akcí, exkurzí, výletů či třídnických hodin. Dalším vhodným prostředkem je práce ve dvojicích, a to jak v náhodných, tak záměrně vytvořených. Rovněž využití práce ve skupinách a kooperativního vyučování, při kterém jsou žáci ve vzájemné interakci, při které se učí nejen spolupracovat, ale také komunikovat. Nelze opomenout zařazení her se sociálně-psychologickým potenciálem, technik osobnostně sociální výchovy a především práci v komunitním kruhu.

Pokud jsou brána v potaz vývojová stádia třídy, potřeby třídy, jednotlivců a výše zmíněné, bude pozitivně budován pocit bezpečí, efektivita učení a produktivita. V opačném případě je tomu bohužel přesně naopak. (Ženatová, 2018)

4.1.1 PŘECHODOVÉ SITUACE

Pro správné fungování třídy má velký vliv také zvládnutí přechodových situací, které se ve škole stávají nejrizikovější situací pro vyrušování. „*Pokud se tedy učitelé podaří zorganizovat přechodové situace bez vyrušování, učiní velký krok k uspořádané třídě.*“ (Eichhorn, 2019, s. 10) Přechodovými situacemi myslíme situace, jako přesun na své místo po sezení v kruhu, přesun do tělocvičny na hodinu tělesné výchovy, obstarání nezbytných materiálů a pomůcek na výtvarnou výchovu a další. Efektivním řešením jsou jasně dané, ustálené pokyny a trvání na jejich dodržování. (Eichhorn, 2019)

Při zadávání pokynů je v první řadě důležité, aby sám učitel věděl, co od svých žáků očekává, co chce, aby dělali. Své očekávání musí mít ujasněné a formulované do jasných, konkrétních kroků. Je dobré, pokud ve třídě vyučuje více učitelů, aby se mezi sebou dohodli a všichni trvali na stejných pokynech a pravidlech. (Eichhorn, 2019)

4.2 KLIMA

Na základní škole není důležité jen klima třídy, ale také klima celé školy. To má každá škola jiné, neboť je spojeno a ovlivněno složením učitelského sboru, kde je každý učitel individualitou, kde má každý rozdílné vlastnosti, myšlení, chápání a zkušenosti. Na klimatu školy se ovšem významnou částí podílí také ředitel, žáci a jejich rodiče a každý další, kdo se školou nějakým způsobem spolupracuje či souvisí.

Autoři B. Preble, W. Preble a R. Gordon (2011) uvádějí, že **klima školy** je jev, pro který jsou typické vztahy mezi osobami, které ho utvářejí a určitý systém podpory, který

je poskytován. Rovněž se domnívají, že v případě, kdy je klima školy pozitivní, je nastavena vzájemná tolerance a respekt, má jedinec ideální příležitost k rozvoji. V dalších studiích bylo také zaznamenáno, že klima školy úzce souvisí se vzdělaností občanů – právě ve školním prostředí se jedinec učí řešit určité situace, které ho připraví na budoucí život, učí ho nebát se projevit, vyjádřit a být sám sebou.

Klima třídy, na rozdíl od klimatu školy utvářejí žáci a učitelé. „*Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném pořadí.*“ (Čapek, 2010, s. 13) Klima třídy je velmi těžké zjistit, či změřit. Na jeho utváření má vliv nejen edukační proces, ale také přestávky, školní výlety, exkurze, besedy či jiné společenské akce, kterých se třída zúčastňuje. Protože učitel je jedním z hlavních tvůrců utváření klimatu ve třídě, měl by mít správné dovednosti, aby pozitivního klimatu ve třídě úspěšně dosáhl. Ač je role učitele v utváření dobrého klimatu velmi důležitá, pozitivní klima ve třídě nemůže být v případě, že se na něm nepodílí všichni spolutvůrci. Je důležité, aby byli žáci ve třídě spokojeni, rozuměli si, aby mezi nimi panovala zdravá soutěživost a aby byli schopni spolupráce a komunikace. Čapek (2010) ve své knize uvádí jedenáct znaků klimatu, které charakterizoval C. Fox-Bethel a F. O'Connor.

Jako první bod zmiňují podporu. Jde nejen o podporu ze strany učitele, ale také ze strany žáků. Na základě toho pak dochází k pozitivnímu vnímání vzdělávacích činností a žáci s radostí objevují nové věci a pracují s chybou. Dalším bodem je pořádek. Jde především o nastavená třídní pravidla, která žákům dávají určitý vzorec správného chování. Dále účast, která vychází z dobrovolného pátrání po odpovědích na otázky, realizaci aktivit a komunikaci. Čtvrtým bodem jsou standardy, tedy postojové cíle, které jsou nastaveny pro jejich úspěšné dosažení. Také účelnost, pod kterou se skrývá smysl vzdělávání. Každý učitel by měl umět předat učivo žákům se správnou motivací, jasným důvodem a záměrem, proč je to pro nás užitečné a důležité. Neméně důležitou je také odpovědnost. Odpovědnost za plnění úkolů, za zapojení do školních aktivit aj. Dále zájem o vzdělávání, který musí být na první pohled patrný z učitelova chování a očekávání úspěchu žáků. Velmi důležitá je nestrannost učitele při hodnocení chování a prospěchu, která by při porušení mohla být žákem vnímána jako křivda. Příjemné, čisté, nápadité prostředí, ve kterém se žák cítí dobře

a především bezpečí. Třída bez jakéhokoliv psychického a fyzického násilí či jiných stresových faktorů.

Ukazuje se, že pozitivní klima funguje tam, kde učitel vyzývá žáky k iniciativnímu jednání a aktivitě a svou mocenskou roli odkládá do pozadí. Učitel musí dobře znát své žáky, vědět co mají a nemají rádi, jaké mají oblíbené aktivity, musí vědět, co na ně platí a jak má s daným jedincem jednat. Učitel je pro děti sociálním vzorem, je jejich obhájcem a motivátorem, a především je důležitou osobou v jejich životě, vedle které by se žáci ve třídě měli cítit v pohodě a bezpečí. (Čapek, 2010)

4.3 POTŘEBY JEDNOTLIVCE A SKUPINY

Bezpečné a podporující klima je ideálním prostorem pro učení. S tím souvisí také vnímání a uspokojování potřeb jednotlivce a skupiny. Základy stojí na teorii základních lidských potřeb, kterou představil americký humanistický psycholog Abraham Harold Maslow. Základní lidské potřeby uspořádal do pyramidy od nejnižší k nejvyšší. Dle Maslowa je koncept „Pyramidy potřeb“ založen na uspokojování primární fyziologické potřeby, po jejímž uspokojení jsou následně uspokojovány další potřeby, které jsou hierarchicky řazené – potřeba bezpečí a jistoty (cítit se v bezpečí, fyzické a materiální bezpečí), potřeba lásky, přijetí a sounáležitosti (někam patřit, být přijímán, potřeba rodiny a přátel), potřeba uznání (být uznáván a vážen společností), potřeba sebeúcty (sebedůvěra, být sám sebou) a potřeba seberealizace (uplatnění, rozvíjení potenciálu a možností).

Bany a Johnson uvádí čtyři potřeby třídy jako skupiny. (in Ženatová, 2018) První je potřeba bezpečí, kterou lze zajistit stanovenými pravidly chování ve skupině. Nesmí se jednat o příkazy ze strany učitele, musí jít o společně vytvořená pravidla, díky kterým se bude všem jedincům ve třídě dobře pracovat a „hezky žít“. Dále potřeba soudržnosti, která úzce souvisí se spoluprací a solidaritou jedinců, dodržování nastavených norem a hodnot. Rozvíjení soudržnosti může učitel posilovat ve chvílích, kdy ve třídě vládne nesoutěživé klima a je pracováno na rozvíjení kooperace mezi žáky. Třetí je potřeba uznání. Pokud je na skupinu nahlíženo negativně, například má třída ve škole špatnou pověst, jedinec může cítit potřebu, že nechce být členem dané skupiny. Je důležité tomuto značkování předcházet, neboť poté může docházet k tomu, že se skupina bude snažit tímto stylem vyniknout (př. My jsme nejlepší, protože jsme nejzlobivější na škole). A poslední potřebou je potřeba komunikace. K naplnění této potřeby jsou vhodné třídnické hodiny,

kde mají žáci možnost mluvit i mimo aktuálně probírané téma v hodinách. Může zde být rozebírán určitý problém, prožitý zážitek či úspěch třídy. K naplnění této potřeby lze využít také určitý čas na začátku vyučovací hodiny, během kterého dojde k uvolnění žáků. V případě pravidelného opakování – například zařazení komunikace každé pondělí ráno - již lze mluvit o rituálu, který žákům přináší pocit bezpečí a jistoty.

Naplňováním potřeb jednotlivce i skupiny předcházíme možné frustraci. V případě nenaplnění často dochází k častým konfliktům ve třídě, žáci nespolupracují, během vyučování často vyrušují a projevují určité vzdorovité chování vůči pedagogům. (Ženatová, 2018)

5 SEBEPOJETÍ A SEBEREGULACE

Dle Blatného (2010) dochází k utváření sebepojetí při procesu socializace člověka, především ve chvílích, kdy je v přímé interakci se sociálním prostředím. Jako součást sebepojetí lze chápat seberegulaci. Kalenda, Hrbáčková a Hladík (2015) označují ve své knize seberegulaci jako velmi žádoucí a nezbytnou podmínku pro úspěšný vývoj jedince.

Kapitola sebepojetí a seberegulace rovněž souvisí s fungováním mozku a teorií attachmentu. Každá část v mozku je zodpovědná za rozdílnou seberegulaci. Profesor psychiatrie Daniel J. Siegel popisuje, jaký vliv má nedostačující attachment na vývoj mozku dítěte: *„Bezpečný attachment zahrnuje rozvíjení široké škály příslušných procesů v obou částech mozku. Způsob našeho připojení k druhým lidem přímo působí na to, jak jsou regulovány naše emoce a jak je utvářen stav naší mysli. Jinak řečeno, dyadická regulace přímo tvoří naši seberegulaci.“* (Siegel, 2012. str. 67) Seberegulace není vrozená, učíme se jí v průběhu života. Základy, jak zvládat seberegulaci, pokládají rodiče či pečující osoba.

5.1 SEBEPOJETÍ

V literatuře najdeme nespočet definic, které vymezují pojem sebepojetí. Jednou z nich je označení sebepojetí jako *„souhrn představ a hodnotících soudů, které o sobě člověk chová.“* (Blatný, 2010, s. 107)

Sebepojetí je z pohledu sociálně-kognitivní psychologie charakterizováno třemi aspekty. Prvním je aspekt kognitivní, který se týká obsahu a struktury sebepojetí. Druhým je aspekt emoční, kde je zahrnut vztah k vlastní osobě, jinak řečeno sebehodnocení. Posledním je aspekt konativní, do kterého spadá seberegulace. (Blatný, 2010)

5.2 SEBEREGULACE

Hartl a Hartlová (2010) ve své knize popisují seberegulaci, jako schopnost měnit své chování tak, aby bylo dosaženo našich cílů. Baumeister a Vohsová (2007) zase uvádějí, že seberegulace je zodpovědná za zvyšování flexibility a přizpůsobivosti vzhledem k různým sociálním a situačním požadavkům.

V literatuře se občas setkáváme se záměnou pojmu seberegulace a pojmu sebekontrola. Pojmy jsou ovšem rozdílné. Zatímco pod pojmem seberegulace se skrývá přizpůsobování

stavu, které má určitou pravidelnost, pojem sebekontrola lze označit jako vědomou kontrolu impulzů.

Autoři se shodují, že seberegulace je stejně jako metakognice naučená dovednost. To nám dává možnost ji rozvíjet. Dle výzkumů se odhaduje, že metakognitivní dovednosti se objevují u dětí již v předškolním a mladším školním věku. Dříve se hovořilo o rozmezí od 8 do 10 let. V době, kdy se vyvíjí seberegulace, je metakognice stabilní jednotkou a cca od čtyř do čtrnácti let nejsou pozorovány žádné výrazné změny v seberegulaci. (Kalenda, Hrbáčková a Hladík, 2015)

Z výzkumů je dokázáno, že jedinci, kteří mají vyšší míru seberegulace, prospívají ve svém životě mnohem lépe než jedinci s nižší mírou seberegulace. Pokud bychom měli jmenovat nejznámější experiment, určitě to bude Stanfordský marshmallow experiment, který provedl Walter Mischel na konci 60. let 20. století. Při experimentu byl dětem předložen marshmallow. Zároveň jim byla sdělena instrukce, že pokud vydrží nechat marshmallow nedotčený do výzkumníkovy návratu, dostanou ještě jeden. Studie poté ukázala, že mnohem lepších výsledků v oblasti pracovní, sociální i studijní dosáhla třetina dětí, která při experimentu vydržela. (Rodiče a jejich děti, přístup 22.2.2023)

5.2.1 SELHÁVÁNÍ SEBEREGULACE

Často se také můžeme setkat s označením nedostatečná seberegulace a nesprávná seberegulace. Neschopnost uplatnění seberegulace se vyskytuje u nedostatečné seberegulace, zatímco jedinec s nesprávnou seberegulací je charakteristický nevhodným uplatňováním seberegulace.

Proces seberegulace je procesem velmi složitým a rozsáhlým. Není proto snadné určit přesný důvod, proč dochází k selhávání seberegulace.

Proces selhávání si lze ukázat na modelu seberegulace, který je založený na třech složkách. Literatura uvádí, že pokud je jedna funkce narušena, nebo zcela nefunkční, může to být vyhodnoceno jako možná příčina, která je zodpovědná za selhání seberegulace. První složkou jsou standardy, které představují cíle, normy, ideály aj. Druhou složkou je monitorování, pro které je typický zájem porovnávat své chování se svými standardy. Ke ztrátě zájmu dochází většinou v situacích, kdy jedinec požil alkohol a jeho stav mu neumožňuje monitorovat chování. Poslední složkou je vůle ke změně. Tato složka

nemůže fungovat v případě, kdy dojde k rozporu dvou předchozích složek – jedinec nemá dostatečnou motivaci a není u něj vůle ke změně. (Kalenda, Hrbáčková a Hladík (2015)

5.2.2 NEZBYTNOST SEBEREGULACE U DĚTÍ

Na základě správné seberegulace je jedinec schopen odolávat negativnímu chování. To je podstatou právě u dětí a dospívajících. Díky dostatečně rozvinuté regulaci jedinec vnímá rizika, která se mu mohou naskytnout při překonávání překážek, je schopen odolat antisociálnímu chování a nevhodnému, často až negativnímu nátlaku, který na něj vytváří jeho vrstevnická skupina. Rozvoj seberegulace hraje významnou roli v otázkách prevence u mladistvých. (Kalenda, Hrbáčková a Hladík, 2015)

Seberegulace není vrozená, učíme se jí v průběhu života. Základy, jak zvládat seberegulaci, pokládají rodiče/pečující osoba, kteří naplňují potřeby a adekvátně reagují na potřeby jedince. Pokud se dítěti od rodiče / pečující osoby nedostává láskyplného, pečující vztahu a adekvátních reakcí, dítě si vytváří seberegulaci samo, většinou však ne příliš vhodným způsobem (přejídání, nadměrná konzumace sladkostí a alkoholu, obezita, sebepoškozování, konzumace alkoholu a drog aj.). Z výzkumů je patrné, že u jedinců s nižší mírou seberegulace často dochází k antisociálnímu jednání. Jedincům není při vidině zisku či odměny cizí lhaní ani podvádění. Neúspěšnou seberegulaci lze v životě mladistvých označit za zdroj rizikového chování.

6 PŘECHODOVÉ OBJEKTY A JEVY

Za autora teorie přechodových objektů a jevů je považován britský psychoanalytik a pediatr Donald Woods Winnicott. Svou teorii postavil na pozorování dětí, mládeže i dospělých při své klinickoterapeutické praxi. Winnicott ve svém díle charakterizuje rozdíl v subjektivním a objektivním vnímáním světa, jež popisuje období 4-12 měsíců věku dítěte, pro které jsou právě typické přechodové objekty a jevy. (Vymětal, 2018)

Winnicott se zabýval prvními roky života jedince, zkoumal vztah matky a dítěte a tyto faktory poté označil jako důležité v duševním vývoji jedince.

Přechodovým objektem nemusí být pouze hmotná věc, může jím být také přechodový jev či ritualizovaná činnost. Pro dítě má tento typ stejnou důležitost jako přechodový objekt. Především význam ritualizované činnosti je označen jako velmi důležitý v utváření bezpečného prostředí.

6.1 PŘECHODOVÉ OBJEKTY

Jak již bylo výše zmíněno, Winnicott (2018) ve svém díle uvádí, že v rozmezí čtvrtého až dvanáctého měsíce se může u dítěte objevit určitý jev nebo věc, které touží mít ve své blízkosti. Během prvních měsíců dodává dítěti útěchu v úzkosti či napětí cucání palce, prstů u nohy či jiných částí svého těla. Na konci prvního roku má dítě často osvojený předmět, ke kterému má velké citové pouto a který mu může symbolizovat matku. Může se jednat o rozmanité předměty, od plyšové hračky po kousek látky či chomáček vlny. Zároveň to mohou být určité činnosti, které jsou pravidelně zařazovány, například houpaní či zpívání před spaním. (Gaddini a Gaddini. 1970) Tyto přechodové objekty označuje Winnicott také jako první „ne-já“ vlastnictví.

Primární mateřská péče umožňuje dítěti vytvořit si iluzi, že je to právě matka, kdo je vytvářen dítětem, neboť naplňuje všechny jeho přání a potřeby. Prožitek „Já“ je v této rané fázi vývoje nediferencovaný. Časem poté dochází k prvním zkušenostem se separací a následnému utváření vlastní identity. A dle Winnicotta (2018) jsou právě přechodové jevy důležitou součástí procesu separace.

Přechodový objekt, který si dítě zvolí, je pro něj velmi důležitý, především při usínání, kdy může dítě cítit pocit osamělosti či při výskytu depresivní nálady. *„Oblíbená přikrývka může pomoci kojence utišit, protože ji uchopí v okamžiku, kdy má fantazie o kojení; díky*

tomu si dítě matku vybavuje v její nepřítomnosti.“ (Fonagy a Target, 2005, s. 149) Příkrývka tak symbolizuje dítě („já“) a zároveň matku („ne-já“). Pokud jsou v harmonii duševní stavy pečovatele i dítěte a zároveň duševní a fyzický stav dítěte, dochází u dítěte k rozlišení mezi mnou („Já“) a mně cizím („ne-já“). Winnicott tedy předpokládá, že *„objevení Já reprezentuje realizaci potenciálu, kterou mohou ohrozit nepříznivé zásahy z vnějšího prostředí, ale přitom vzniká z jeho tvůrčích gest.*“ (Fonagy a Target, 2005, s.150).

Každý rodič by měl znát hodnotu předmětu pro jeho dítě a neměl by dítěti v jeho potřebě s přechodovým objektem usínat, či ho brát na cesty mimo domov bránit. V případě, že je předmět ušpiněn, nebo zapáchá, matka se ho nesnaží vyčistit, neboť nechce narušit stálost, podobu a vůni předmětu. Ta by mohla pro dítě *„znamenat zničení významu a hodnoty objektu“*. (Winnicott, 2018, str. 19) Dítě je na svůj předmět fixováno a nedovoluje, aby s předmětem zacházely cizí osoby. My tento nárok respektujeme. Dítě může objekt mazlit, milovat a současně ničit. (Rufo, 2009) Předmět poskytuje dítěti pocit tepla, musí přežít lásku, nenávisť i agresi. Pokud to neudělá samo dítě, nikdy se nesmí změnit. (Winnicott, 2018)

Může se také stát, že kromě matky u dítěte nezaznamenáváme žádný přechodový objekt, a to ze dvou důvodů. Prvním důvodem je, že žádný jiný neexistuje, a tím druhým, že je udržován skrytě. (Winnicott, 2018)

Na základě toho, že ne každý rodič je schopen v počátcích odhalit přechodový objekt, může být jeho nezbytnost odhalena až v případě, kdy je objekt někde zapomenut a dítě je bez něj velmi smutné, nedaří se mu usnout nebo se dostavuje určitá forma rozzlobení, vzteku a agrese. Podobné negativní emoce se mohou u dítěte vyskytnout v případě, kdy rodiče využívají odebrání přechodového objektu jako formu trestu. (Busch, 2017)

U dítěte může být patrný také kolektivní přechodový objekt, což je soubor objektů, které se díky určité charakteristice odlišují od ostatních předmětů, které dítě obklopují. (Busch, 2017)

Busch (2017) ve své studii popisuje tři základní situace, při kterých dítě vyžaduje přechodový objekt. První situací je již výše zmíněná potřeba při usínání a pocitu osamělosti. Další potřeba se dostavuje při stresových situacích, jako je změna prostředí, únava, smutek či zranění. Třetí situací je potřeba objektu při pasivní činnosti, například u sledování pohádky. (Busch, 2017)

„Přechodové objekty a přechodové jevy náleží do říše iluze, která je základem počátku zkušenosti.“ (Winnicott, 2018, str. 31) Tento vývoj probíhá díky matce, která se přizpůsobuje potřebám svého dítěte a pomáhá dítěti utvořit iluzi, že to, co dítě vytváří, je reálné. V průběhu let, kdy se dítěti otvírají nové kulturní zájmy, postupně ztrácí přechodový objekt svůj význam.

Absence přechodového objektu nebo přerušení jeho používání může mít za následek narušení v citovém vývoji jedince. (Winnicott, 2018) Absenci přechodového objektu, nebo jeho přerušení lze charakterizovat jako mezeru, kdy dítě místo pocitu bezpečí zažívalo pocit osamění a prázdnoty.

6.1.1 ZMĚNY U PŘECHODOVÉHO OBJEKTU V ČASE

Jak uvádí Winnicott (2018) ve své knize, spektrum zájmů a zálib se s rostoucím věkem jedince postupně zvětšuje. Ve stavech úzkosti už se neobjevuje jednotný vzor chování, ani jeden konkrétní předmět. Přechodové objekty se mohou stále objevovat a plnit svou funkci zklidnění, ovšem jejich podoba se v různých vývojových fázích jedince mění. Jedinec přechází od měkkých hraček, chomáčku vlny či deček do adolescentního věku, kde pro něj mají velký význam auta, hudba či oblečení. Svým vztahem k těmto objektům vymezuje jedinec své místo nejen v rodině, ale také ve společnosti. V dospělém věku jsou přechodové objekty na pozadí zájmů, neboť podstatné je pro jedince hledání partnera a následné zakládání rodiny. V průběhu přibývání let se jedinec opět k přechodovým objektům vrací, neboť mu symbolizují stárnutí jeho těla a konečnost života. V této fázi života se jedná převážně o majetek, a to buď o majetek, který sám získal, či o rodinný majetek, ke kterému mají jedinci většinou silný citový vztah. Na konci života pomáhá přechodový objekt zvládnout separaci, kterou je smrt. (Colarusso, 2000)

6.2 PŘECHODOVÉ RITUÁLY

Přechodovým objektem nemusí být pouze hmotná věc, může jím být také přechodový jev či ritualizovaná činnost. Pro dítě má tento typ stejnou důležitost, jako přechodový objekt.

V sociologickém slovníku najdeme definici rituálu, která zní takto: „*Rituál pochází z latinského ritualis neboli obřadný, a bývá jím označováno jednání prováděné kolektivně podle daných pravidel, které nesměřuje k výrobě předmětů nebo změně situace, ale k symbolické proměně této situace. Jedná se o pevně dané modely sociálního chování a pravidla hry v každodennosti, například pozdrav.*“ (Jandourek, 2007, s. 205)

V průběhu let se rituálům přidávalo na důležitosti. Zatímco sociolog Durkheim zdůrazňoval především integrační funkci rituálů a kladl důraz na jasně dané vazby a způsoby chování v sociálních strukturách, Eriksen chápal rituál jako sociální aspekt náboženství. (Eriksen, 2008) Arnold van Gennep, francouzský etnograf a antropolog, ovšem přišel na počátku 20. století s teorií, která ukazuje na podobnost u obřadů, které jsou spojeny s přechodem z jedné fáze do druhé. Jedinec přechází od jednoho věku k dalšímu, mění zaměstnání, společenské postavení, vyvíjí se jeho osobní život. *„Život člověka se skládá ze sledu různých etap: narození, společenské dospívání, sňatek, otcovství, třídní postup, specializace zaměstnání a smrt.“* (Gennep, 2018, s. 13) Gennep v knize uvádí, že přestože jde o rozdílné obřady, jejich cíl je vždy stejný – nechat jedince přejít z jedné fáze do druhé. Gennep dělí přechodové rituály na tři druhy, a to na rituál odlučovací, pomezí a přijímací. Jak již názvy napovídají, rituál odlučovací charakterizuje odtržení/odloučení jedince ze skupiny nebo prostředí. Pomezí určuje, že jedinec není součástí minulé, ale zatím ani nové skupiny, stojí na „pomezí“. A přijímací rituál je ve chvíli, kdy je jedinec přijat do nové skupiny a stává se jejím členem. (Gennep, 2018, s. 139-148) Teorii přechodových rituálů dále rozpracoval americký antropolog V. W. Turner.

6.2.1 VÝZNAM A FUNKCE RITUÁLŮ

Rituály mají v životě člověka nezastupitelnou roli. Rituály se v průběhu věku mění, typické pro ně ovšem je, že jsou součástí každodenního života a každý jedinec nějaký má. Ať už se jedná o ranní vstávání, čtení pohádky na dobrou noc, novoroční předsevzetí, dodržování tradic či zdravení. Jsou nezbytnou součástí života, a právě jejich dodržování nám ulehčuje život a navozuje pocit jistoty a bezpečí. (Kunze a Salamander, 2011) Ve světě plném změn, nejistot a rizik plní rituály svou funkci zklidnění, bezpečí a sounáležitosti s lidmi. (Lábusová, 2014, [online])

Funkcí rituálů je hned několik. Jednou z nich je například předávání tradic. Jedná se o rituál, při kterém jsou na mladší generace přenášeny důležité hodnoty naší kultury. Díky dodržování rituálů a tradic cítí člověk jistotu a pocit bezpečí. Člověk ví, co má očekávat. S rituály jsme schopni udržovat v našem životě řád a rytmus, vnímat změny v přírodě, přírodní cykly, život ve společnosti. Jsme schopni vytrhnout se z všednosti a každodennosti. (Bowie, 2008)

Neméně důležitou funkcí je funkce stmelovací. Ta probíhá nejčastěji v rodině. Stejně jako ve společnosti, také v rodině jsou rituály každodenní součástí. Členové je vykonávají, neboť jim přináší radost a potěšení ze společně strávených chvil. Trávení společného času má pro dítě významný vliv, neboť mu předává vzorec pro budování vlastních rodinných vztahů. Rovněž je aktivována funkce komunikační, neboť díky zážitkům ze společných chvil má rodina o čem hovořit, nastává situace vzpomínání na společné zážitky a společnými zážitky se všichni stmelují dohromady. Rodinnými rituály jsou ovšem i běžné každodenní činnosti, jako společné stolování, čtení na dobrou noc, stolní hry, pravidelné návštěvy prarodičů a další. (Neubaerová, 2009, [online])

U nastalých závažných nebo krizových situací nám velmi pomáhají přechodové rituály. Pomáhají nám pochopit zásadní změny v životě. Z přechodových rituálů bychom mohli jmenovat svatby nebo pohřby. *„Svatby i pohřby jsou velmi důležitými předěly rodinného života, a to, že dnes jako obřady mizí, svědčí o strachu ze vztahových závazků stejně jako o vytěsňování vlastní smrtelnosti. A také o rozpadu rodinného života jako takového.“* (Lábusová, 2014, [online]) Přítomnost takových rituálů zajišťuje jedinci vědomé zvládnání a prožívání podstatných mezníků v životě.

V dřívějších dobách byl rituálům přikládán význam v úrodnosti půdy, představovaly spojení s bohy a nadpřirozenými silami. (Bowie, 2008, s. 147)

6.2.2 VYUŽITÍ RITUÁLŮ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Jak již bylo výše zmíněno, rituály jsou podstatnou součástí života dětí také ve školním prostředí. Ve škole jsou běžnou součástí každodenního života, neboť pomáhají s jasnou a přehlednou organizací fungování třídy, školy, školního roku či dodržování pravidel. Pro děti je poté školní prostředí přehledné, ucelené a navozuje u nich pocit bezpečí. Děti ví, jak se v určitých situacích zachovat, co bude následovat. Častokrát si již nějaké rituály přináší z mateřské školy a na základní škole můžeme rituály prohlubovat. Dodržování rituálů má pozitivní vliv nejen na psychiku žáků, ale také na jejich prospěch, styl učení a chování.

Lze říci, že podstatou dobré socializace na školní prostředí jsou právě rituály. Pomocí rituálů lze dosáhnout požadovaného chování žáků. Žáci jsou pomocí rituálů seznámeni s pravidly a normami společenského chování. K rituálům ve školním prostředí patří

neodmyslitelně i využívání symbolů, jako například využívání školního zvonku, rozhlasu či známkování.

Často se ve škole můžeme setkat s přechodovými rituály, které jsou velmi jednoduché a jsou brány v podstatě jako samozřejmost. Jde například o první ranní pozdrav, kdy se z dětí, které se postaví, stávají žáci, kteří usedají do školní lavice.

Neméně důležité jsou ve škole také rituály situační a výroční. Rituály výroční pomáhají dětem v uchopení průběhu školního roku, neboť se konají vždy přibližně ve stejnou dobu. Jedná se například o oslavy velikonočních svátků nebo vánoční svátky. Naopak situační rituály jsou vždy závislé na způsobech a oslavách dané školy. Je velmi vhodné, když škola pořádá školní slavnosti či oslavy, a žáci tak mají možnost sledovat a učit se těmto rituálům již od prvního ročníku, kdy dochází k učení ve způsobu prožívání a sociálně-tělesné oblasti. (Kašćák, 2009)

6.2.3 PŘÍKLADY KAŽDODENNÍCH RITUÁLŮ ZE ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ

Prvním rituálem může být ranní vstávání a následná hygiena. Přesun do školy, popřípadě v dřívějších hodinách využití ranní družiny.

Rituál, který zahajuje každý školní den je určitě zvonek, který upozorňuje žáky na začátek vyučování. Zvonek signalizuje, že mají být všichni ve své lavici, neboť začíná hodina a přichází učitel. Jak je zmíněno výše, postavením v lavici dochází ke zklidnění žáka, naladění na hodinu a především na změnu role – na žáka. Poté bývá zařazeno přivítání formou básničky nebo písničky s protažením. V pondělí to bývá mnohdy ranní kruh, kde se všichni společně přivítají a poté si sdělují zážitky z uplynulého víkendu. Bývá zde také sdělen plán práce na další dny. Většinou je využito metody předávání určitého předmětu (třídni maskot, kamínek aj.), aby nedocházelo k překřikování. Smyslem tohoto rituálu je učit děti naslouchat, co nám chtějí ostatní sdělit.

Za rituál lze označit také činnosti, které se vždy vyskytují před určitou činností. Lze jmenovat například procvičení prstů před psaním, protažení po delším sezení a další.

O přestávce je jako opakující se rituál označena svačina, která má především na počátku školní docházky velký význam. Děti si tento rituál přinášejí již z mateřské školy. Pro svačiny jsou většinou využívány „velké“ přestávky, tedy přestávky trvající 20 minut. Díky různé době trvání a množství aktivit, které žáci musí o přestávce stihnout (svačina,

návštěva toalety, příprava na další hodinu), jsou žáci nuceni učit se pracovat s časem, aby si správně rozvrhli, jak vše stihnout.

Dalším rituálem jsou domácí úkoly, jejich zadávání a následná kontrola. Jde o rituál, který učí děti zodpovědnosti, učí je rozvrhnout si čas a plnit své povinnosti.

Na konci hodiny dochází k reflexím činností. Po poslední hodině se uklízí třída. Poté žáci odcházejí do školní jídelny, domů či do družiny. Nastává opět doba přechodového rituálu, kdy se z žáka stává dítě.

Využívání rituálů se ovšem neobjevuje pouze u dětí, je velmi typické i pro jejich vyučující. Může se jednat o ranní kávu ve sborovně, zhlédnutí suplovaných hodin a dozorů na nástěnce, obutí prezůvek či přivítání se s kolegy. A stejně jako u dětí jde o přechodový rituál do nové role. Do role paní učitelky z role matky, manželky či přítelkyně.

7 METODOLOGIE VÝZKUMU

7.1 VÝZKUMNÉ CÍLE

Hlavním cílem diplomové práce je zmapovat, jak zajišťují třídní učitelky na prvním stupni vztahový pocit bezpečí v jejich třídě a jak utvářejí a posilují pozitivní třídní klima. Dílčím cílem diplomové práce je zjistit, zda učitelé znají teorii attachmentu a teorii přechodových rituálů a objektů a zda s ní vědomě zacházejí. Bylo zjišťováno, co pro učitele znamená bezpečné prostředí ve třídě, jak ho sami vnímají a jak ho asi vnímají žáci. Dále jak učitelé takové prostředí ve své třídě vytváří, či jaké situace mohou takové prostředí narušit. Byly kladeny otázky na využívání rituálů a pravidel ve školním prostředí, na možnosti práce s chybou a na využívané metody ke zklidnění dětí.

7.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Pro naplnění stanovených cílů výzkumu byly položeny tyto výzkumné otázky:

VO1: Jakým způsobem může třídní učitel rozvíjet pozitivní vztah a třídní klima na 1. stupni?

VO2: Jak třídní učitel pracuje na pocitu bezpečí ve třídě? Co pro to dělá?

VO3: Pracuje třídní učitel s teorií attachmentu a přechodovými objekty a rituály?

7.3 VÝZKUMNÁ OČEKÁVÁNÍ

Rovněž byla stanovena výzkumná očekávání, o kterých se domníváme, že jsou takto pravdivá. Cílem výzkumu je ověřit, zda tomu tak skutečně je.

O1: Učitelé znají teorii attachmentu a přechodových objektů a tyto znalosti vědomě využívají.

O2: Učitelé neznají teorii attachmentu a přechodových objektů, přesto ale některé postupy intuitivně v praxi využívají.

O3: Učitel, který zná teorii attachmentu nebo ji intuitivně aplikuje, tak navozuje ve třídě efektivnější pocit bezpečí.

O4: Ve třídě, kde učitel pracuje s přechodovými rituály, objekty a zklidňujícími technikami, je kvalitnější třídní klima.

7.4 ETIKA VÝZKUMU

Aby byla zachována etika výzkumu, každý z respondentů obdržel informace o jeho průběhu a dal svolení k nahrávání rozhovoru pouze pro účely diplomové práce. Účastníci byli seznámeni s možností kdykoliv výzkum ukončit. Bylo jim nabídnuto, že jim bude diplomová práce po finálním dokončení volně dostupná k přečtení. Veškerá data týkající se výzkumu jsou v diplomové práci anonymizována.

7.5 VÝZKUMNÝ DESIGN

Pro výzkumnou část, a především pro efektivní dosažení cílů práce, byl zvolen kvalitativní design výzkumu. *„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“* (Švaříček, 2007, str. 17)

7.6 SPECIFIKACE VÝZKUMNÉHO SOUBORU

Výzkumný soubor byl do diplomové práce vybrán záměrně. V potaz byla brána také dostupnost pro provádění osobní rozhovory a ochota respondentů. Soubor tvořilo sedm třídních učitelů z prvního stupně základní školy na malém městě. Osloveno bylo celkem deset respondentů, ale tři respondenti účast ve výzkumu odmítli. Jako důvod byl uveden strach z otázek z rozhovoru, které jsou cílené na osobní zkušenosti z praxe, a obava, že se ukáže, že dělají něco špatně. Roli v odmítnutí hrál také strach z nahrávání rozhovoru.

Jednalo se převážně o respondenty s velmi dlouhou praxí na prvním stupni. Délka praxe se pohybovala od 5 do 39 let. Průměr byl 27 let praxe ve školství na pozici učitele na prvním stupni základní školy. Věk respondentů se pohyboval v rozmezí 34–61 let. Průměrný věk byl 54 let.

Každý z dotazovaných působil po celou dobu své praxe jako třídní učitel. Šest ze sedmi respondentů prošlo během své praxe všemi ročníky na prvním stupni, sedmý respondent pouze první až třetí třídou. Vzhledem k tomu, že v současné době je na vybrané základní škole zvykem, že jsou učitelé, kteří působí vždy v první až třetí třídě, a učitelé kteří mají vždy čtvrtou a pátou třídu, bylo rozložení následující – čtyři z dotazovaných respondentů

vyučovali v první až třetí třídě a tři ve čtvrté nebo páté třídě. Učitelé ve své třídě vyučují většinou všechny předměty, do třídy dochází jiný učitel pouze v případě, že jde již o hodiny nad úvazek. Anglický jazyk se vyučuje od první třídy, většinou od třetí třídy dochází do třídy angličtináři z druhého stupně.

Počet dětí ve třídě je různý. Nejmenší počet žáků ve třídě je 17, nejvíce je 26 žáků.

Pro přehlednější následnou analýzu dat jsem respondenty očíslovala. Před výrokem u otázky je vždy uveden kód respondenta. Zároveň je v tabulce uvedena délka pedagogické praxe. Nepředpokládám, že délka praxe má vliv na uvedené odpovědi, jde jen o informaci pro doplnění.

Tabulka 3 – Přehled respondentů

Kód respondenta	Délka praxe
R1	31
R2	5
R3	39
R4	24
R5	21
R6	31
R7	36

7.7 METODA SBĚRU DAT

S každým respondentem jsem si nejprve domluvila osobní schůzku, na které jsem krátce popsala svůj výzkum a poprosila o spolupráci. V případě, že respondent souhlasil s účastí na výzkumu, domluvila jsem se s ním na dalším termínu osobní schůzky, kde byl zrealizován samotný výzkum.

Na začátku schůzky jsem přiblížila, čím se ve své diplomové práci zabývám a co je cílem práce, načež jsem respondenty informovala, že právě tímto směrem se bude ubírat i náš rozhovor.

Jak již zmiňuji výše, pro sběr dat do výzkumu jsem vybrala metodu rozhovoru s třídními učitelkami z prvního stupně. „Rozhovor je výzkumná metoda založená na komunikaci

a interakci mezi respondentem a výzkumníkem, tj. na přímém dotazování a zjišťování faktů, postojů a motivů zkoumaného jedince.“ (Čábalová, 2011, s. 104)

Během rozhovoru je vždy výzkumník aktivně zapojen, střetává se s respondentem tváří v tvář a svým aktivním vstupem může ovlivňovat množství získaných odpovědí. Výzkumník se nikdy nedozví, zda jsou vyřčené informace opravdu pravdivé, či je respondent z etického či společenského důvodu poupravil. Proto je potřeba během rozhovoru zcela proniknout do postojů a odpovědí a prohloubit objasnění daných odpovědí. (Skalková, 1985)

Ve výzkumu jsem využila polostrukturovaný rozhovor. Tato metoda byla zvolena z toho důvodu, že jsem měla možnost připravit si pro rozhovor otázky, abych nezapomněla na žádné důležité téma, kterému se chci věnovat, ale zároveň aby byl prostor k hlavním otázkám využívat ještě otázky pro doptávání se respondentů a větší rozvinutí daných odpovědí.

Respondentů jsem se ptala na otázky vztahující se k pozitivnímu třídnímu klimatu na 1. stupni ZŠ. Na to, jak utváří bezpečné a přátelské prostředí ve své třídě, jaké aktivity a metody k tomu využívají, co pro ně pojem přátelské a bezpečné prostředí znamená. Rovněž v rozhovoru zazněly otázky na téma práce s chybou, školní rituály či třídní pravidla.

Sběr dat probíhal přímo na základní škole, kde respondenti vyučují. Veškeré rozhovory byly vedeny osobně. Délka rozhovoru byla v rozmezí šedesáti až devadesáti minut. Během rozhovorů panovala velmi dobrá a uvolněná atmosféra. Respondenti byli velmi vstřícní a ochotně mi odpověděli na veškeré otázky, včetně těch doplňujících. Všechny rozhovory byly nahrávány na diktafon a souběžně byl využit hlasový přepis ve Wordu. Díky použití diktafonu jsem měla možnost zachytit doslovné znění jednotlivých odpovědí a měla jsem možnost plně se soustředit na obsah rozhovoru, na rozvíjející otázky a mohla jsem lépe ovlivňovat průběh kladení otázek.

7.8 METODA ZPRACOVÁNÍ DAT

Při zpracovávání výsledků jsem využila doslovnou transkripci. „*Transkripci se nazývá proces převodu mluveného projevu z interview nebo ze skupinové diskuze do písemné podoby.*“ (Hendl, 2016, s. 212) Během rozhovorů jsem spustila hlasové zaznamenávání v programu Word a současně jsem měla zapnutý mikrofon. Word mi se zpracováním

rozhovorů pomohl, neboť během rozhovoru zaznamenával odpovědi. Přepis ovšem nebyl dokonalý, musela jsem v rozhovorech upravit interpunkci, nerozpoznal slova obecné češtiny, parazitní slova a začátek a konec věty. K tomu mi dopomohla právě nahrávka z diktafonu, kterou jsem si ke kontrole pustila.

Veškeré rozhovory byly ponechány v původní podobě, při kontrole přepisu byla vynechána pouze opakující se slova, slova parazitní a dlouhé odmlky. Protože ve výzkumu nejsou uvedena jména respondentů, využila jsem označení R1 – R7. V příloze uvádím na ukázkou jeden z rozhovorů.

Při kódování rozhovorů jsem využila ověřenou metodu papír – tužka. Vytisknuté rozhovory jsem rozstříhala a pro lepší přehlednost vždy k jedné otázce přiložila a přilepila veškeré odpovědi. Takto jsem postupovala u všech otázek. Vyhovovalo mi mít rozhovory vytisknuté, seskupené a barevně si vyznačovat důležité úseky odpovědí přímo na papíře.

Na základě analýzy dat nyní představím výsledky mého výzkumu. Výsledky výzkumu budou doplněny o citace respondentů.

8 ANALÝZA ROZHOVORŮ

V následné části se budu věnovat analýze odpovědí, které jsem získala z prováděných rozhovorů. Získané odpovědi jsem seskupila vždy k vztahující se otázce. Respondenti měli vždy dostatek času, aby si mohli odpověď promyslet a poté se v klidu a bez stresu k otázce vyjádřit.

Na začátku každého rozhovoru proběhlo pár vstupních otázek, týkajících se délky praxe na prvním stupni, věku respondentů, počtu dětí ve třídě a zda je dotazovaný třídním učitelem a jaké předměty ve své třídě vyučuje. Odpovědi na tyto otázky jsou popsány výše, v charakteristice výzkumného souboru.

Otázka č. 1: Jaká je hodná paní učitelka? Jak byste jí popsal/a?

Všichni respondenti se shodli na tom, že hodná paní učitelka je učitelka, která je laskavá, milá, empatická, důsledná, spravedlivá.

R1: *„Hodná paní učitelka.. tak hodná paní učitelka nemusí být bezprostředně taková, která si nechá od dětí skákat po hlavě, ale může to být laskavá učitelka, která umí i přes to, že je hodná, být důsledná.“*

R3: *„Vnímavá, empatická, spravedlivá, důsledná, laskavá, ochotná naslouchat a pomoci, má individuální přístup k žákům, je komunikativní.“*

R5: *„Hodná paní učitelka má příjemné vystupování, neubližuje dětem slovně, měří všem dětem stejným metrem. Děti k ní mají důvěru, že se můžou svěřit.“*

Dále byla pro upřesnění položena doplňující otázka: **V čem je klíčová důslednost, spravedlnost?**

R2: *„Hmm, ve spravedlivém hodnocení chování, prospěchu, zadávání práce a úkolů.“*

R7: *„Mmm, důslednost v pracovních úsecích, spravedlnost v hodnocení chování i prospěchu žáků, využití odměn.“*

Protože odpověď „laskavá“ byla očekávána, i na tuto vlastnost byla položena doplňující otázka: **Co znamená, že jste laskavá? Jakými činy/aktivitami to vyjadřujete?**

R3: *„Umím se vžít do problémů a starostí dětí a vždycky se snažím vše vyřešit. Umím děti pochválit, ale taky jim vysvětlit, co se mi nelíbí, co by dělat neměli a čeho se bát nemusí.“*

R4: „*Asi nejvíc se laskavost projeví, když i při nedostatku času a velkém stresu neodseknu, ale odpovím na sebenesmyslnější dotaz mírně. Pro mě je laskavost i pravdivá mírná odpověď v nepříjemných situacích namísto milosrdné a omluvné lži.*“

Při rozhovorech také často zaznívaly ukázky z vlastní praxe, a to právě na dokázání daných vlastností.

R1: „*Je to taky učitelka, která se zajímá o životy dětí a aktivity mimo školu, umí zjistit nadání žáků. Pomůže jim zařadit se do kroužků.. to jsem zařídila u osmi žáků. A také jsem domluvila zřízení nových kroužků – angličtinu a vaření, no a tam chodí 14 žáků.*“

R3: „*Nedávno jsem zrovna řešila časté jednodenní absence. Když má žák jednodenní absence, tak to může být také z jiného důvodu než nemoci – například nemá splněné úkoly, pomůcky, neumí učivo, má problémy se spolužáky. Laskavým vnímavým přístupem jsem se snažila zjistit, co se děje.. no a strachy odstraníme a jednodenní absence vyléčíme. V klidu mu sdělím, že vše postupně doplníme.*“

Shrnutí

Cílem této otázky bylo zjistit, co si učitelé pod spojením „hodná paní učitelka“ představují. Odpovědi byly rozmanité, všechny přesto směřovaly ke stejným vlastnostem, které by měla mít hodná paní učitelka. Nejčastěji zaznívalo, že hodná paní učitelka je laskavá, milá, empatická, důsledná, spravedlivá. Dále jsem se pomocí doplňujících otázek snažila zjistit, v čem je klíčová důslednost či spravedlnost ve školním prostředí. Opět velmi shodně zaznívaly odpovědi, že spravedlnost je klíčová především v hodnocení prospěchu a chování žáků, rovněž při řešení problémů. Zároveň za velmi důležité považují důsledné chování při práci na různých činnostech, rozvíjení smyslu pro dokončení činností. Doplňující otázka byla mířená do praxe, šlo především o dokázání využívání této vlastnosti v praxi.

Otázka č. 2: Jací jsou podle Vás, hodní spolužáci?

V odpovědích docházelo k častým shodám, především ve vstřícnosti, ochotě pomoci druhým a ve vztahu bez ubližování a posmívání.

R2: „*Mmm spolužáci, kteří si neubližují, spolupracují a přejí si vše dobré.*“

R5: „*Tak to jsou spolužáci, kteří si vzájemně pomáhají při práci. Když je vyzvu, aby pomohli spolužákům, ochotně se vydají pomoc. Také když se neposmívají, neubližují*

si, radí si nebo upozorní spolužáka na chybu. K tomu učím děti hned od prvního školního dne.“

Pro upřesnění mě zajímalo, jaké konkrétní aktivity žáků mohou učitelé jmenovat (upřesnění aktivit, které žáci vykonají), a za co je lze označit za hodné spolužáky. Byla položena doplňující otázka: **Co přesně žáci dělají? Uveďte prosím na konkrétních situacích jejich činy/způsob pomoci.**

R1: *„Nabízejí si pomůcky v případě, že někomu chybí. Hrají si o přestávkách. Před začátkem první hodiny, když už jsou děti ve třídě, vyhlíží ostatní kamarády. Pomůžou spolužákovi v případě, že nestíhá. Půjčují si předměty, které si přinesou z domova. O přestávkách tvoří spolky u jedné lavice a společně svačí.“*

R6: *„Tak třeba rádi pomáhají slabším žákům, třeba při opravách diktátů, při službě (pokud jim chybí parťák) nebo zapůjčí pomůcky – pero, gumu, tužku.“*

Vzhledem k tomu, že spousta učitelů zmiňovala především přátelský vztah mezi žáky, zajímalo mě, jak to ve třídě vypadá a probíhá v případě, že se objeví nějaká situace k řešení – konflikt. Doptávala jsem se tedy: **Jak popřípadě pracujete se vzniklým konfliktem?**

R2: *„Hodně pomoci rozhovorů, dramatizace, kdy si sehraje scénky, jak se žáci mohli zachovat jinak, nebo dokonce předejít konfliktu. Také pomoci her. Snažím se s žáky také o reflexivní rozhovor.“*

R3: *„Důsledně zjistím všechny informace tím, že nechám mluvit zúčastněné. Vyslechnu si jejich názory, o co jde, kdo a proč konflikt začal, aby se nikdo necítil při řešení ukřivděný. Cílím na to, aby vše končilo smírem a obě strany byly v pohodě.“*

Velmi se mi líbila odpověď respondenta č. 4, který zmiňuje inspiraci dětským psychologem Markem Hermanem.

R4: *„Záleží na druhu konfliktu, někdy děti nechám, ať si konflikt vyřeší samy. Souhlasím s dětským psychologem Markem Hermanem, že přílišné zasahování dospělých do dětských záležitostí škodí. To ale samozřejmě neplatí pro šikanu.“*

Také jsem se snažila zjistit odpověď na otázku, která s konfliktem souvisí, a to: **Co uděláte, když se žáci pohádají (rozumíme tím agresivní hádku, využití**

sprostých slov) nebo poperou? Zajímalo mě, zda učitelé v těchto situacích volí jiné metody, než při běžných každodenních konfliktech.

R2: „*Tak já se snažím vypátrat příčinu a viníka a poté konflikt urovnat právě pomocí her na stmelení kolektivu a různých kooperativních her. Pokud je potřeba, odkazujeme se na naše třídní pravidla.*“

R4: „*Když se hádají, tak nezasahuji. Jen pokud přejdou do agresivních slovních výpadů a sprostých nadávek – to už zasáhnu a hádku ukončím. Za posledních 6 let se děti v mé třídě nepraly. Pokud se prali žáci v dřívějších letech, tak jsem zjišťovala, kde byl počátek sporu, a pak jsme se společně snažili vymyslet lepší způsob řešení, než je rvačka. Ale chápu, když někomu někdy bouchnou saze.*“

R7: „*Volím názorné ukázky a dramatizaci, kde si žáci vymění role.*“

Protože každý z respondentů uvedl, že v případě konfliktu vyslechne obě strany a poté se snaží konflikt řešit, hned mě zajímalo, jak vlastně učitelé řeší otázku:

Kdo má pravdu a kdo ne?

R4: „*Na světě je 8 miliard lidí a tedy 8 miliard pravd. Pokud je to ale nutné, velmi důsledně se vyptávám, svolám si svědky a snažím se dobrat k nějakému způsobu řešení.*“

R5: „*Často pomůže názor třídy, pokud tedy ostatní viděli, jak konflikt vznikl. Není-li věc jasná, vysvětlíme si s žáky vše pro i proti.*“

A poslední otázka, na kterou jsem se ještě doptávala, byla: **Mají za to žáci nějaké kázeňské postihy?** Tato otázka mě zajímala především z důvodu, že v dnešní době většinou již ve školách nemají žáci papírové žákovské knížky a z rozhovorů s učiteli na praxích během studia vyplynulo, že se odstupuje od psaní poznámek, tudíž i třídních a ředitelských důtek. Rovněž, že není možné žákům za jejich chování zamítnout účast na školních akcích a exkurzích.

R1: „*Kázeňské postihy volím jen podle závažnosti trestu – třídní důtka nebo napomenutí pouze pokud jde opravdu o vážný čin.*“

R3: „*My to řešíme domluvou v rámci třídy. Pouze pokud je to opravdu za hranou, informuji rodiče. Ale někdy si vezmeme k ruce školní řád – kapitolu chování žáků, především část neohrožovat zdraví druhých ani svoje.*“

Shrnutí

Při rozhovoru se ukázalo, že respondenti vidí pod spojením „hodní spolužáci“ spolužáky, kteří k sobě mají hezký vztah, pomáhají si, neublíží si, jsou vstřícní, ochotní si pomoci. Dále je patrné, že všichni respondenti se snaží zmíněné vlastnosti u žáků podporovat a rozvíjet a vědomě s nimi během vyučování pracují – například volí záměrnou pomoc spolužáka při nedostatku v učení, nebo v chybějících pomůckách. Při práci se vzniklým konfliktem se mi velmi líbila odpověď, kdy se respondent č.4 odkazoval na dětského psychologa a jeho myšlenky a zároveň poukázání na využití dramatizace situace, což vidím jako velmi vhodnou možnost řešení. V otázce na odhalení pravdy bylo často zmiňováno zapojení svědků, vyslechnutí obou stran a pátrání po příčině konfliktu. Z udělování kázeňských postihů je z výpovědí respondentů zřejmé, že pokud je možnost vyřešit problém ihned ve škole, snaží se tuto možnost využít, bez psaní poznámek či jiných záležitostí. Rovněž je zřejmé, že se učitelé snaží odlišit, o jak závažný čin se jedná a v případě závažného porušení problém řešit.

Otázka č. 3: Co pro Vás znamená přátelské a bezpečné prostředí ve třídě? Je to pro Vás prioritou v přístupu k žákům?

Respondenti se jednoznačně shodli, že přátelské a bezpečné prostředí je pro ně v jejich třídě prioritou.

R1: *„Urcitě. V dnešní době to považuji za velmi důležité a považuji za důležitou i vstřícnost vzájemně mezi dětmi a mezi dětmi a dospělými. Prostě do všech stran.“*

R5: *„Pocit bezpečí ve třídě je pro mě odjakživa prioritou.“*

Ke shodě docházelo i ve výpovědích, kde učitelé popisovali, co přesně si pod pojmem přátelské a bezpečné prostředí ve třídě představují.

R2: *„Přátelské a bezpečné? Tak přátelské, no že se snažíme udržovat kamarádké a přátelské vztahy, což opět rozvíjíme pomocí her a také si s dětmi při třídnických hodinách povídáme o tom, jak bychom se k sobě měli chovat, jak se chová pravý kamarád, že si kamarádi pomáhají a mohou se na sebe spolehnout. A bezpečné prostředí vidím tak, že se děti nebojí svěřit spolužákům, učitelce nebo asistenci se svými problémy nebo potřebami.“*

R7: „Řekla bych, že jde o ten pocit někam patřit, být přijímán. Když se žák cítí přijat skupinou, cítí se pak v té třídě v bezpečí. A s tím souvisí to přátelské prostředí – když je přijat skupinou, má v ní kamarády, někdo mu pomůže, společně se zasmějí. Také že se může přijít svěřit.“

Dále mě zajímala odpověď na otázku: **Jak můžete jako učitel dosáhnout toho, aby se žáci ve třídě cítili bezpečně?** Doptávala jsem se na metody či aktivity, které k tomu učitelé volí, čím se ve své praxi řídí.

R3: „Dobré klima třídy a vzájemná důvěra. Ví, že se mi mohou svěřit a nemusí se bát, ví, že jim pomůžu a že za pravdu je ještě pochválím.“

R4: „Tak jednám s nimi slušně. Snažím se je nezradit v případě, že mi třeba svěří nějaké tajemství nebo pokud něco slíbím. Také ctím zásadu nepotopit je a neponižovat.“

Velmi se mi líbila odpověď respondenta č. 5, který vypověděl, že vytvořit ve třídě přátelské a bezpečné prostředí je opravdu náročná disciplína.

R5: „Tak to je podle mě velmi náročné. Snažím se toho dosáhnout individuálním přístupem, pomocí rozhovorů, také si vyprávíme o rodině. To mi potom dává možnost pochopit spoustu věcí i v jiném světle a opatrně s tím pracovat ve třídě.“

Protože ve spoustě odpovědí zazněla důvěra v učitele a jako důležitý bod bylo zmiňováno, že se žák nebojí přijít svěřit, zajímalo mě, jak s tím učitelé pracují ve třídě. Tedy otázka: **Jak vedete děti k tomu, že se můžou přijít svěřit a nemusí se bát?**

R2: „Snažím se být k dětem upřímná, to znamená, že jim neříkám, že mně se pořád něco daří, ale také jim přiznám, že se dnes třeba necítím dobře, špatně jsem se vyspala, že mě něco bolí nebo že jsem něco zapoměla přinést nebo udělat. Ukazuji jim, že dokážu udržet tajemství, když je potřeba. A také že se vždycky snažím věc vyřešit, pokud se něco děje.“

R7: „Netrestám je, vyslechnu je a situaci pomohu řešit. Zdůrazňuji jim, aby se svěřili, že to není žalování.“

Respondent č. 4 uvedl, že si není jistý, zda existuje způsob, jak k tomu děti vést, ovšem pointa výpovědi je stejná jako v předešlých citacích – vyslechnout, poradit, a hlavně dítě nezradit.

R4: „Nevím, jestli je způsob, jak je k tomu vést. Prostě když přijdou jednou a vidí, že jsem jim pomohla, vyslechla je a nehradila.. tak přijdou zase.“

Dále byla položena doplňující otázka: **Jak jako učitel vytváříte u dětí pocit, že si jich vážíte?**

R3: „Naslouchám jim, mám o ně zájem – o problémy, pokroky, zvyšuji u nich sebedůvěru, sebeúctu.“

R6: „Snažím se k nim nechovat nadřazeně. Také se snažím vyzdvihnout silné stránky osobnosti a často připomínám, že každý je důležitý.“

Na to navazovala otázka: **Jak vyjadřujete ve vztahu k dětem vstřícnost? Z jakých činů/aktivit to poznají?**

R1: „I když za mnou přijdou s malicherností, snažím se je vyslechnout a něco jim k tomu říct, zaujmout nějaké stanovisko, protože pro děti je to nesmírně důležité. Snažím se jim věnovat maximum času – i když mi po škole něco vypráví, ukazují, tak se jdu podívat, pochválím jim práci.“

R5: „Jsem ochotná je vyslechnout. Mohou se přijít svěřit a ví, že je vyslechnu. Nestraším je, ale vysvětluji, co je nutné udělat a proč.“

A tuto otázku jsem uzavřela podotázkou: **Děláte pro děti/pro třídu něco nadstandardního?** Zajímalo mě, co v případě kladné odpovědi budou učitelé jmenovat.

R3: „Dělám hodně společných aktivit, projektů mimo školu – výlety, exkurze, nácvik divadla. Také jsme si vytvořili album *Náš školní rok*, kde máme info a obrázky ke všem akcím. Řadu akcí jsem také dětem zařídila zdarma, aby se mohli zúčastnit všichni.“

R4: „Ano, ale záleží na složení třídy, na celkovém klimatu ve třídě. A také na míře stresu a vyčerpání – ani já nejsem robot nebo univerzální voják.“

Přestože většina učitelů dělá a zařizuje podobné činnosti, někdo to vnímá jako součást své práce, ne jako něco nadstandardního – proto zde došlo k rozdílným odpovědím.

R5: „Myslím, že ne.“

R6: „Vše, co dělám mi přijde přirozené a standardní.“

Shrnutí

Z výpovědí respondentů je patrné, že se každý, ač třeba jinou metodou, snaží zajistit ve své třídě přátelské a bezpečné prostředí a že to učitelé vnímají jako prioritu v soužití s žáky a také v budování jejich vzájemného vztahu. Hlavní pilíře vidí v přijetí dítěte, v přátelských vztazích, v důvěře k učiteli a ve vzájemné nezištné pomoci. Respondenti rovněž shodně uvedli, že na budování vztahu s žákem pracují, že se žákům především snaží ukázat, že jsou tu pro ně, že je vždy vyslechnou, poradí jim a pomůžou. Odpovědi se rozcházejí pouze v poslední podotázce, kdy bylo vidět jiné měřítko pro nadstandardní práci a práci, kterou vnímá učitel jako součást své práce neboli samozřejmost.

Otázka č. 4: Co si myslíte o tom, co žáci vnímají jako přátelské a bezpečné prostředí?

Respondenti se ve výpovědích shodují, že jako jeden ze signálů, že žák vnímá prostředí za přátelské a bezpečné, je uvolněný žák s úsměvem na tváři.

R2: „*No já bych řekla, že je důležité, aby se tak cítily děti během všech aktivit. Vycítím to vždy tak, že se usmívají, přijdou se mi svěřit, jsou k sobě přátelští a neubližují si. Jsou uvolněné, sdělují své zážitky, věci na které se těší. Žáci musí vědět, že se můžou na učitele spolehnout, že je tady pro ně.*“

R5: „*Jsou aktivní, smějí se, hrají si, jsou uvolněné a v pohodě.*“

Při rozhovoru mě také zajímaly **konkrétní činnosti ze třídy**, ze kterých je patrné, že se žáci ve třídě cítí bezpečně a že prostředí vnímají za přátelské.

R3: „*S dětmi se snažím budovat vzájemnou důvěru. Na to využívám práce ve skupinách, dvojicích.. většinou ty skupiny cíleně rozdělím, chci, aby se ve třídě všichni lépe a blíže poznali.. a také je cíleně během roku přesazuji. Že se cítí bezpečně poznám hlavně z toho, že se nebojí přijít svěřit se svými problémy, strachy.. ví že najdou zastání.*“

R4: „*Tak.. my ve třídě dodržujeme pravidelný režim, ten je důležitý pro pocit bezpečí nejen pro děti mírně autistické nebo s Touretovým syndromem (které mám ve třídě). Dávám jim dostatek času pro práci, při kterém se snažím o klid ve třídě, zařazuji relaxační techniky do hodin. Vždy jim vysvětluji způsob hodnocení (známkování), aby věděli, jak budu jejich práci hodnotit. Společně vybíráme školní exkurze a výlety. Také se snažím nepřenášet*

zbytečně velké zodpovědnosti z dospělých na děti (což se občas může stát díky nezodpovědnosti rodičů).“

Zajímalo mě také, zda jsou si respondenti vědomi toho, **proč výše jmenované vyvolává u žáků pocit přátelského a bezpečného prostředí?**

R3: *Získávají sebevědomí, sebedůvěru. Nebojí se, protože se s ostatními dětmi díky různým aktivitám a metodám více poznají a sblíží a pak k sobě mají důvěru, ví, že se na sebe mohou spolehnout.“*

R7: *„Vím, že mají ve třídě kamarády, na které se mohou spolehnout. Nedělá jim poté problém pracovat s kýmkoliv ve skupině, vyměnit si místo se spolužákem ve třídě, společně něco tvořit.“*

Zaujaly mě také uvedené **příklady z praxe**, ze kterých je patrné, že žáci vnímali prostředí jako přátelské a bezpečné.

R1: *„Jednou děti shodily o přestávce ve třídě kytku v květináči. Vše uklidily. No a když jsem přišla do třídy, řekly mi to. Já bych to jinak vůbec nepoznala.“*

R5: *„Děti se mi přišly přiznat, že rozbily sklo u skříňky. Věděly, že nesmí sahat na sklo – proto přišly za mnou, abych to věděla a pomohla jim. Pomohla jsem jim sklo uklidit. Všechno probíhalo v klidu, v naprosté pohodě – i zasklení (smích).“*

Respondent č. 5 tuto otázku uzavřel krásnou výpovědí.

R5: *„Já si myslím, že právě tyto situace jsou ty, o kterých můžeme říct, že se děti ve třídě cítily dobře, že vnímaly to prostředí jako přátelské a bezpečné.. přestože vlastně něco provedly.“*

Shrnutí

Z uvedených výpovědí vyplývá, že žáci pokládají za přátelské a bezpečné prostředí takové, kde se mohou uvolnit, kde je jim dobře, kde mají zastání. Pro budování přátelského a bezpečného prostředí je nesmírně důležitá důvěra v učitele. Žák musí vědět, že se může na učitele spolehnout a že mu může svěřit tajemství, které učitel nevyzradí. Je důležité mít ve třídě nastavená pravidla, dodržovat určitý režim, který žákům díky předvídatelnosti dodává pocit bezpečí. Ve výpovědích byl často zmiňován taky dobrý vztah mezi žáky,

budování důvěry. Velmi hezké je zakončení příklady z praxe, ze kterých je patrné, že se respondentům opravdu podařilo vytvořit přátelské a bezpečné prostředí.

Otázka č. 5: Jak můžete jako učitel vytvářet kladné, přátelské a bezpečné klima ve své třídě?

Respondenti se shodují, že vytvořit ve třídě kladné, přátelské a bezpečné klima není úplně snadný úkol. Určitě se ale vše odvíjí od postoje učitele a od jeho přístupu nejen k žákům, ale také k učení.

R1: „*Hmm. Tak určitě je to různými hrami, dále spoluprací, důležité je naučit děti práci ve skupinách. Všechny kooperativní hry vedou k tomu, že se děti vzájemně učí toleranci. A je pravda, že je to velmi těžké a že je to běh na dlouhou vzdálenost. Začít je důležité od 1. třídy určitě.*“

R5: „*Snažím se žáky vyslechnout, ukázat jim, že se mohou svěřit a že jim vždy pomůžu problém vyřešit, nebo si jen vyslechnu, co mi chtějí říct. Hodnotím všem stejným metrem.*“

Jmenujte **konkrétní aktivity**, které ve své praxi využíváte.

R2: „*Při práci, při hrách, při aktivitách ve skupině – tady mě třeba napadá učit děti pracovat nejen ve skupině s kým chtějí, ale také s méně oblíbeným spolužákem, postupně navyšovat počty ve skupině a učit je vzájemné kooperaci. Také třeba o přestávce – mít nastavená pravidla, jak se o přestávce chováme, aby se každý mohl v klidu nasvačit, odpočinout si a připravit se na další hodinu.*“

R3: „*Klima třídy může mít zásadní vliv na motivaci žáků a jejich postoj k učení – takže se snažím, aby to děti bavilo a aby samy chtěly. Beru také ohled na složení třídy – na možnosti jednotlivých žáků a na rodinné prostředí, ze kterého přicházejí.*“

Protože v odpovědích zaznělo využívání rozhovorů, pondělních kruhů a vyslechnutí žáků, zajímalo mě, pokud učitelé využívají rozhovory, **kdy je do hodin zařazují a co je jejich náplní.**

R4: „*Zařazujeme podle potřeby, většinou když to vyplyne ze situace. Třeba i při čtení příběhu z čítanky, který se jich dotkne, v přírodovědě, vlastivědě.. nebo když si třeba vzpomenou na nějakou rodinnou situaci.*“

R7: „*Kdykoliv se to hodí.. čeština, přírodověda.. děti většinou povídají o tom, co viděly, zažily, kde byly.*“

Protože velmi podstatným bodem je budování důvěry, zajímala mě odpověď na otázku: **Jaké volíte chování, aby bylo z Vašeho jednání dětem jasné, že si k Vám mohou budovat důvěru?**

R2: „Snažím se jim ukázat, že jsem tu pro ně, že je kdykoliv vyslechnu – ať už mi přijdou říct, co dělali o víkendu, nebo když přijdou s nějakým problémem. Také se jim snažím při hrách nebo soutěžích, často v TV, ukázat, že člověk nemusí vždy vyhrát, říkám jim, že se vlastně nic nestalo, že se to povede příště, že třeba ve druhém týmu bylo hodně sportovců, ale oni jsou zase dobří v jiné aktivitě.“

R3: „Využívám získané pedagogické dovednosti, zkušenosti. Volím uvolněné, přátelské, vstřícné a empatické chování. Dávám jim najevo, že chápu jejich osobní názor, nechám je vždy popsat problém z jejich úhlu pohledu. Využívám také humor a povzbudivé nápomocné chování.“

R5: „Naslouchám, řeším včas problémy a snažím se vcítit do osobnosti žáka, do jeho problémů.“

Shrnutí

Učitelé se snaží budovat pozitivní klima ve třídě na dobrém vztahu mezi žáky, pro což učitelé využívají především práce ve dvojicích či skupinách, a to buď náhodně či záměrně vytvořených. Dalším důležitým bodem je dobrý vztah a důvěra žáka k učiteli. Respondenti se vyjádřili, že důležitým bodem je dodržení slibů, vyslechnutí žáků, ať už jde o maličkost, či závažný problém. Projevení zájmu o děti, vstřícnost. Respondenti také často využívají k zlepšování a hodnocení klimatu rozhovory, a to buď individuální, či hromadné, při kterých řeší nejen problémy ve třídě, ale také každodenní záležitosti, radosti a zážitky.

Otázka č. 6: Které situace mohou narušit pocit bezpečného vztahu mezi učitelem a žákem?

Respondenti se shodují, že nejvíce může pocit bezpečného vztahu narušit pocit křivdy. A to nejen při hodnocení chování či prospěchu, ale také při řešení konfliktů.

R1: „Může to být třeba, když děti cítí nějakou křivdu. Třeba něco, co se špatně vysvětlí, tak to určitě vyvolává u dětí problém. Ale důležité je, aby vzájemně si všechno vysvětlili a vždycky se snažím naučit děti, aby, i když je to něco nepříjemného, aby neměly strach přijít si o tom promluvit.“

R5: „*Ve chvíli, kdy jsou reakce učitele nepřiměřené a dítě se následně bojí přiznat vzniklý problém. Také ve chvílích, kdy dítě z učitelova jednání vycítí, že ho příliš neposlouchá, nevyslechne. Nebo pokud cítí nějaké nespravedlivé jednání – nespravedlivé hodnocení chování nebo prospěchu.*“

Při rozhovoru mě také velmi zajímalo, **zda se učitelům již někdy stalo, že od nich žák pocítil nějakou křivdu?** Odpovědi lze rozdělit do dvou skupin. První skupina se shodovala, že rozhodně, že i malé nedorozumění, které může dítě vnímat jako křivdu, je často součástí vyučovacího procesu.

R2: „*Určitě jo, bylo by divný kdyby ne. Takže určitě jo. Přemýšlím, ale jako určitě se to stane, hlavně především v tom nedorozumění. Ale nikdy to nedošlo tak daleko, že by to jako řešili až rodiče, že by si stěžovali, že jsem byla nespravedlivá.*“

R3: „*Ano, nikdo není neomylný. Vždy se ale snažím hned situaci napravit, vysvětlit a získat zpět důvěru.*“

U takové odpovědi jsem se ještě doptávala, **jak se to ve třídě projevovalo a zda si respondent všiml změny chování vůči němu.**

R3: „*Vázla mezi námi komunikace a dítě bylo takové odtahité.*“

R4: „*Dítě mi řeklo, že si myslí, že jsem byla nespravedlivá. Omluvila jsem se a opravila své rozhodnutí.*“

Druhá skupina respondentů vypověděla, že ne, nebo že si toho nejsou vědomi. Myslím si, že to lze vysvětlit tím, že každý vnímá velikost problému a křivdy jako velmi rozdílnou.

R5: „*Ne, nevím o tom.*“

R6: „*Nepamatuji si.*“

Shrnutí

Jak již zmiňuji výše, k narušení pocitu bezpečného vztahu mezi učitelem a žákem dochází nejčastěji v případech, kdy žáci vnímají učitelovo jednání jako nespravedlivé a neobjektivní. Zároveň, pokud dítě ztratí v učitele důvěru, například pokud učitel vyradí jeho tajemství. Také k němu může dojít v případě, když má dítě pocit, že je učiteli lhostejné, když s nimi učitel nedostatečně komunikuje, nevěnuje jim svůj čas a není ochoten je vyslechnout.

Otázka č. 7: Jak si vytváříte vztah k dítěti a ke třídě? Jak můžete rozvíjet vztah dítěte k učiteli? Co pro to můžete udělat?

Respondenti se ve svých odpovědích shodují, že na prvním místě je určitě navázání dobrého vztahu a projevení zájmu o dítě.

R3: „*Projevím zájem o dítě, o jeho pocity, problémy. Snažím se ho vyslechnout, pochválit, motivovat.*“

R5: „*Snažím se s každým navázat vztah, každému se věnovat individuálně – vyslechnout je, popovídat si, zjistit, co má rád a co rád dělá.*“

U otázky, **jak respondenti rozvíjí s dítětem vztah**, došlo také k velké shodě. Učitelé jmenovali hry na poznání a prohloubení vztahu nejen mezi učitelem a žákem, ale také mezi žáky.

R1: „*Již dlouhou dobu začínám první třídou, kde se pomocí společných her a aktivit snažím děti poznat, zjistit, co má kdo rád. Snažím se zjistit, jak moc jsou děti ve třídě soutěživé, kdo je schopen unést prohru, kdo potřebuje podporu, kdo je ve třídě tahounem, kdo se spíše veze.*“

R2: „*Na začátku první třídy vždy zařazuji seznamovací hry a aktivity, pomocí kterých poznáváme nejen svá jména, ale také záliby, koníčky, svou rodinu.*“

Jako důležitý bod uvedli respondenti také **stmelování kolektivu**, pro které využívají nejen kooperativní hry, ale také výlety, exkurze, besedy.

R4: „*Snažím se, aby se většinou kolektiv stmelil sám. Většinou stačí, když děti poznávají svou hodnotu a běžně spolupracují při výukových činnostech. Nejlépe je ale stmelí společné zážitky – exkurze, výlety, projektové dny, atd.*“

R5: „*Pro stmelení kolektivu využíváme nejčastěji hry při třídnických hodinách a dále jezdíme na různé akce a výlety, kde společně trávíme čas.*“

Během rozhovoru zazněla také **diagnostika kolektivu**, kterou respondenti uvedli jako důležitou pro odhalení a následné utváření kolektivu.

R1: „Důležitá je diagnostika kolektivu, odhalení dětí, které jsou těmi pilíři té třídy a vlastně za pomoci poznání jednotlivých žáků a jejich, já bych řekla jejich vlastností a jejich povahy, tak navázat a utvářet ten kolektiv.“

R3: „No, já vždycky využívám povídání na zemi v kruhu, rozhovory, dotazníky. A když přebírám děti od kolegyně, vždy chci, aby mi ke každému něco řekla nebo napsala.“

Zajímalo mne také, jak respondenti pracují ve třídě s dětmi, které bývají označovány za „zlobivce“. **Jak si k nim hledají cestu a zda se snaží porozumět, proč se tak žáci chovají?**

R2: „Tak já se teda snažím přistupovat ke všem stejně. Takže jako nemám udělané skupinky zlobivci a hodné děti, ale pracuji s nimi při hodině úplně stejně. Jediné, co mám ve třídě ve své moci je zasedací pořádek, díky kterému je nejen dodržena správná hygiena psaní, ale také díky tomu mohu regulovat atmosféru ve třídě při vyučování.“

R3: „Podle mě děti zlobí, když k tomu mají důvod – nuda, nezám, povahové vlastnosti. Já se tomu snažím předcházet.“

R5: „Snažím se nerozdělovat děti na skupinu hodných a zlobivých, ale pracuji se všemi stejně.“

Někteří respondenti také uvedli, že se jim během jejich praxe stalo, že měli ve třídě dítě, které narušovalo chod celé třídy. V tomto případě už museli volit k dítěti jiný přístup.

R1: „Zlobivci? Někdy už je to o tom, že dítě nezlobí jen mě, ale je to zátěž pro celý kolektiv. Snažím se tedy, aby fungovalo a svým chováním nezatěžovalo život celého kolektivu. Chci, aby to bylo únosné pro vzdělávání – abych byla schopná se věnovat všem. Vždy se snažím vytvořit systém, který funguje, aby se dětem i mně ve třídě dobře pracovalo.“

R4: „Ano, snažím se pochopit „proč“, ale to neznamená, že jim dovolím narušovat práci ve třídě. Věnuji se 20 let kromě školství i terapeutické práci při hledání příčin a nápravě fyzických i duševních problémů. Problémy, které „zlobivec“ má a vytváří, já můžu pochopit, ale celou práci na nápravě za něj a jeho rodinu dělat nemůžu.“

U podotázky: **Stalo se Vám někdy, že se Vám nepodařilo s žákem navázat vztah? Jak to probíhalo? Co jste pro to dělala?** všichni respondenti vypověděli, že nestalo. Jako horší pro navázání vztahu vidí situace, kdy dochází do třídy pouze na pár hodin týdně – kde se nejedná o jejich kmenovou třídu.

R2: *„Řekla bych že ne. Myslím si, že se mi zatím podařilo najít si ke každému dítěti cestu. Samozřejmě u někoho to trvá déle, je potřeba se mu více otevřít, ukázat mu, že nejste nepřítel.“*

R4: *„Pokud s nějakým dítětem nemůžu navázat vztah, bývá to s dítětem z jiné třídy. Ve chvíli, kdy se začneme setkávat častěji, cestu si k sobě najdeme.“*

Shrnutí

Respondenti vypověděli, že jako klíčové v utváření vztahu k dítěti vidí především ze začátku snahu o navázání kontaktu s každým žákem ve třídě. K tomu využívají často individuální přístup, rozhovor s dítětem. Během her a aktivit ve třídě se snaží zjistit, co má dítě rádo, či co rádo dělá, jak se projevuje v kolektivu. Využívají také možnost výletů, exkurzí či různých besed a projektových dnů, kde právě dochází k stmelování kolektivu a kde je prostor pro osobnější nalezení cesty.

Otázka č. 8: Jak jako učitel pracujete s chybou? Ctíte pořekadlo: „Bud’me rádi za každou chybu, kterou jsme udělali, protože jsme se naučili, co příště nedělat, nebo jak to dělat jinak?“

Zde došlo ke 100% shodě respondentů a všichni uvedli, že to vidí jako nezbytnou součást vzdělávacího procesu a že práci s chybou ve své praxi vědomě využívají.

R1: *„Určitě. Práce s chybou je hodně důležitá.“*

R5: *„Ano, s chybou i poučením pracuji.“*

U konkrétních situací, kde v hodinách pracují s chybou nejčastěji, uváděli, že především při opravách vypracovaných cvičení. Jako důležité uvádějí také využití opravy spolužákem, aby si žáci zvykali, že je může na chybu upozornit kdokoliv.

R2: *„Třeba při psaní dětem ukazují, že když opravím chyby, tak se k tomu pak vracíme, ukážeme si chyby, poučíme se z nich a poté to opisujeme znovu a správně. Nebo jim také ukazují, že někdy nás na chybu může upozornit někdo jiný – takže třeba ve dvojicích opravujeme a hledáme chyby toho druhého, říkáme si, proč se tam staly, a snažíme se jich pak vyvarovat.“*

R7: *„Ve třídě si často vyměňujeme práce a žáci opravují cvičení svého kamaráda, což je podle mě velmi důležité – aby vždy neopravoval jen učitel. Nebo si také opravuje*

v sešitě každý sám a já zapisuji správné řešení na tabuli. Vedu žáky k tomu, aby při tom nepodváděli a opravdu poctivě vyznačili chybu – že to není ostuda.“

Respondenti se také shodovali ve způsobu práce s chybou – nejčastěji uváděli, že jako nejlepší způsob se jim osvědčilo uvádět příklady z vlastního života nebo ze situací, u kterých je patrné využití práce s chybou a nápravy.

R1: *„Hodně se mi osvědčilo to, když dětem vyprávím o svých chybách, které jsem udělala jako dítě ale i jako dospělý člověk. Co se mi třeba nepodařilo, a na základě chyby se mi to podařilo odstranit nebo si díky tomu zapamatovat nějaké určité věci. A to bych řekla, že ty děti berou nejvíce.“*

R6: *„Já dětem často říkám, že každý někdy udělá chybu a že nikdo není dokonalý ani neomylný. Většinou si vymyslím nějaké příklady, na kterých to dětem ukazuji.“*

Shrnutí

Z odpovědí vyplývá, že každý učitel vědomě pracuje s chybou, což je ve vzdělávacím procesu nesmírně důležité. Je potřeba, aby žáci brali chybu jako „kamarádku“, ze které se mohou poučit, díky které to mohou příště udělat lépe. V praxi je často využíváno také odhalení chyb jinou osobou než učitelem, což vidí respondenti jako klíčové pro budoucí život, kdy na chybu může upozornit kdokoliv a pro žáka to nebude stresujícím faktorem. Velmi často také učitelé využívají v praxi příklady ze svého života, na kterých žákům ukazují, že nejsou neomylní a že s chybou lze pracovat a využít jí v budoucích situacích. Jak odpověděl jeden respondent: *„Často menší děti tak mají dospělého jako takovou modlu, nebo tak si myslí, že jsou neomylní. A když jim člověk odhalí, vlastně i svoje slabší stránky, nebo to, že tu chybu udělal, tak mnohým to pomůže.“*

Otázka č. 9: Jak vnímáte třídní pravidla? Pomáhají Vám ve třídě k utváření bezpečného prostředí a jakým způsobem?

Respondenti se ve výpovědích shodli, že třídní pravidla si s dětmi vždy na začátku školního roku vytvářejí společně a jsou pro ně důležitá.

R1: *„Tak určitě, už od začátku, kdy děti přejímám od kolegyň, nebo teď jsem v situaci, kdy už po několikáté vlastně s dětmi začínám a učím první a druhou třídu, pak je předávám dál, tak vždycky se snažím s dětmi nastavit třídní pravidla.“*

R2: „Pomáhají, protože tím, že jsou zavedena a všichni je znají, tak mají větší tendenci je dodržovat, a když je potřeba, tak na ně můžu odkázat.“

Během rozhovoru jsem se také doptávala, **jak si učitelé s žáky pravidla vytvářejí a kde je mají ve třídě umístěné.** Zde by se daly odpovědi rozdělit do dvou skupin, a to podle toho, v jaké třídě respondenti vyučují. Pro první až třetí třídu lze uvést, že učitelé výtvarně vytvářejí pravidla společně s dětmi a mají je ve třídě vyvěšené – nejčastěji na nástěnce, či na dveřích.

R5: „Ve třídě máme vytištěná základní pravidla slušnosti, která si připomínáme obrázky na nástěnce. Při umístění na nástěnku jsme si s žáky povídali, co dané pravidlo znamená, jaké chování se k němu váže.“

R7: „S dětmi si společně děláme návrh pravidel – jaká pravidla si myslí, že bychom si měli vytvořit, co je ve třídě potřeba dodržovat. Poté si je společně vystavujeme ve třídě.“

Respondenti, kteří vyučují ve čtvrté a páté třídě vypověděli, že v tomto věku již mají děti základní pravidla nutná pro školní prostředí osvojená, takže je většinou ve chvíli, kdy přebírají třídu po jiném vyučujícím, či na začátku školního roku s dětmi zopakují a připomenou, ale vyvěšené ve třídě je již nemají.

R3: „Dělali jsme je na začátku čtvrté třídy společně, mám na to takový pracovní list. Ale teď už je vyvěšené nemáme, víceméně nejsou potřeba.“

R6: „Základní pravidla, jako je pozdrav, poděkování a zdravení беру jako samozřejmost. Ostatní musíme občas připomínat – neběhej, nekřič. Říkáme si, že jsou to pravidla, která musíme dodržovat, aby nám to ve třídě fungovalo, ale máme je už jen v hlavě.“

Jeden z respondentů dokonce uvedl, že ve vyšších ročnících nemá s vytvářením pravidel dobrou zkušenost, neboť ze strany žáků docházelo k záměrnému porušování.

R4: „Dříve jsme si vytvářeli s žáky třídní pravidla, měli jsme je i výtvarně zpracovaná, byla dobře viditelná. Ve chvíli, kdy si je žáci sami vytvořili, většinou je přestali dodržovat, ba je schválně bojkotovali. Tak to už pár let neděláme, jen si sdělíme, co opravdu je ve třídě nepřípustné.. no a pak žijeme.“

S respondenty jsme se také zabývali otázkou, **co dělají v případě, že ve třídě dojde k porušení pravidel.**

R5: „Při porušení pravidel žákům připomenu, že jde o nastavené pravidlo, které společně dodržujeme, a situaci společně vyřešíme – domluva, omluva.“

R7: „Pokud dojde k porušení pravidel, vždy s dětmi ihned řeším problém. Snažím se zjistit, co se stalo a proč k tomu došlo. S dětmi si pak na toto téma povídáme, říkáme si, jak bychom mohli příště situaci vymyslet lépe.“

Shrnutí

Z výpovědí lze tedy říct, že nejvíce je na společné utváření a vyvěšování pravidel dbáno v prvním a třetím ročníku. Možná i z toho důvodu, že děti jsou na takové nastavování a utváření pravidel zvyklé z mateřské školy, je to pro ně v prvních školních dnech známou činností. Ve čtvrtém a pátém ročníku už je většinou navazováno na předcházející pravidla, nebo dojde k připomenutí nezbytných pravidel, ale už pouze slovně. Porušení pravidel je řešeno obdobně napříč všemi ročníky – vždy dojde k prošetření vzniklé situace a následným rozhovorům. Poté je vyžadována omluva.

Otázka č. 10: Jaké metody využíváte ke zklidnění dětí, pokud se u nich objeví strach či úzkost?

Mezi nejčastější metody na zklidnění dětí respondenti využívají rozhovor, kdy se snaží zklidnit slovem a vyřešit tak problém, nebo dotek – pohladí, obejmou.

R1: „Vezmu si je k sobě, popovídám si s nimi, pohladím, obejmou, vezmu je za ruku. Často využívám maňaska ježečka či tygra, se kterou jim zahrají vtipnou scénku pro rozveselení.“

R2: „Takže mám už vyzkoušeno, že je nejlepší využít rozhovor, zklidnit jakoby slovem. Zeptat se dítěte, co se děje, co ho trápí, vyslechnout ho. Popřípadě využívám dotek – položím dítěti třeba ruku na rameno, pohladím ho po hlavě. Dopřeji mu pocit toho kontaktu.“

R4: „Nebo vezmu konkrétní dítě za dveře, do hudebny, kde si povídáme. Měla jsem ve třídě dítě, které bylo ve stresu vždy u tabule v matematice, zklidnilo se, když jsem mu položila dlaň na záda mezi lopatky.“

Respondenti také uvedli, že velmi často pomáhá odpoutat pozornost od problému, či zařadit nějakou fyzickou aktivitu – nejčastěji chůzi.

R1: „Snažím se odpoutat pozornost od problému – pošlu děti zařadit nějaký důležitý úkol, nebo ho vezmu na chodbu, kde se projdeme a povídáme si, nebo využijí spolužáky

– „Nepomohlo by ti, kdyby sis teď popovídala tady se spolužačkou?“ Snažím se děti zaměstnat veselými aktivitami, aby přišly na jiné myšlenky.“

R2: „Někdo se třeba potřebuje jít uklidnit mimo třídu. K tomu využívám paní asistentku, takže odejde na chodbu třeba s asistentkou, nikdy ne samozřejmě sám, nebo se paní asistentka věnuje dětem a já jdu s dítětem na chodbu, procházím se s ním a povídáme si. Často to fyzické zapojení – pohyb, chůze, pomůže.“

R7: „Hodně se mi osvědčilo zařazení tělovýchovné chvílky. Ten pohyb, to dětem často pomůže.“

Respondenti ve výpovědích shodně uvádějí, že vždy záleží na daném dítěti. Je potřeba vědět, co v danou chvíli jedinec potřebuje – zda zklidnit slovem, dotekem, nebo přidat nějakou fyzickou aktivitu.

R1: „Mám také chlapce, který nemá rád tělesný kontakt a dotek. Takže mu třeba jen zamávám, ukážu na prstu jedničku.“

R2: „Jak říkám, záleží, o jaké dítě se jedná, za ten rok a půl už přesně vím, na koho platí dotek, komu mám dopřát chvíli na uklidnění bez toho, abych na něj mluvila, a někdo třeba potřebuje odejít ze třídy uklidnit se sám.“

Každý z respondentů uvedl, že na žácích ihned vycítí, že je nějaký problém. Často to poznají z toho, jak se dítě ve škole projevuje – zamlklé, zaražené, smutné.

R1: „Někdy jsou děti smutné, někdy zaražené, nehrají si s kamarády.“

R5: „Na dítěti je na pohled znát strnutí nebo stres. Je vidět, že se chová jinak než v jiných dnech.“

Shrnutí

Z rozhovorů je patrné, že respondenti nejčastěji na zklidnění dětí volí vlídné slovo, povídání si o problému či tíživé situaci, v případě, že ví, že dítěti pomůže kontakt, využívají pohlazení, krátké obejmутí, položení ruky na rameno či mezi lopatky. Jako velmi důležité uvádějí, že je nezbytné vědět, co daný jedinec vyžaduje, aby ho popřípadě neuvedli

do nepříjemné situace – například pokud je mu nepříjemný dotek. Jako uvolňující se respondentům také osvědčilo zapojení tělovýchovných chviliek – protažení

či procházení. Z rozhovorů také vyplynulo, že ani v jedné třídě není vybudovaný zklidňující koutek.

Otázka č. 11: Co se Vám vybaví, když se řekne „rituály ve školním prostředí“?

Respondenti se shodují, že rituál nabízí žákům ve školním prostředí určitou jistotu, předvídatelnost a poslušnost.

R1: *„Rituály ve školním prostředí.. já myslím, že to je důležitá věc, protože samy o sobě děti mají některé rituály rády, takže v tom cítí určitou poslušnost, jistotu. Vědí, co je čeká, a domnívám se, že je to dobrá věc.“*

R5: *„Určitě. Dítě potřebuje rituál a zároveň hranice. Cítí se pak bezpečně, orientuje se lépe. Rituály nabízí dětem předvídatelnost v určitých situacích, ví, co mají v dané chvíli a situaci očekávat.“*

Po otázce, **jaké každodenní rituály respondenti ve své praxi využívají**, docházelo ke shodám, především u pozdravu a pondělního ranního kruhu.

R3: *„Tak pro nás jsou třeba rituálem denní cviky – píšeme každý den vždy na začátku hodiny. Děti už to očekávají a jsou vždy připravené. No a v pondělí máme vždy kruh, kde si povídáme, kdo kde byl, co dělal, kdo sportoval, kdo navštívil nějaké památky atd.“*

R5: *„Začínáme den pozdravem, řekneme si, co nás čeká. Děti mi podle obrázkového rozvrhu na tabuli řeknou, co budeme dělat, jaké budeme mít hodiny. Já jejich informace doplním. Pokud někdo potřebuje něco vědět nebo sdělit ostatním, má na to prostor právě teď. Zároveň využíváme pondělní ranní kruh, ve kterém si sdělujeme zážitky z víkendu.“*

Respondenti také uvedli, že mají ve třídě zavedené rituály, které jim pomáhají s organizací chodu ve třídě – jako je například pravidelné střídání služby na šatnu, tabuli a sešity.

R4: *„Rituálem je i služba na tabuli, šatnu či rozdávání sešitů, větrání, společné věšení obrázků, chození „na návštěvu“ do vedlejší třídy, odchod ze třídy ve stanoveném pořadí atd.“*

R6: *„Rituálem může být i pravidelné střídání služeb, pochvaly za služby nebo páteční velký úklid třídy. Taková ta činnost, co nenadchne, ale děti v ní mají určitý řád a samy mě případně upozorní, když zapomenu.“*

Dále z odpovědí vyplývá, že určité rituály jsou již součástí následné práce – děti již vědí, jak bude následující činnost vypadat a co mají udělat nebo kde se mají sejit.

R1: „*No a jinak třeba v rámci některých hodin, tak pracujeme tak, že děti vědí, co se bude odehrávat. Třeba když máme výtvarnou výchovu, tak k takovým rituálům patří to, že se sejdeme vzadu ve třídě, máme tam udělaný koutek, kterému říkáme samoobsluha - tam se sejdeme a děti vidí, co je připraveno za práci, jaké pomůcky tam mají.. společně si ukazujeme a vytváříme si tam takovou přípravu, nebo takovou motivaci k té práci.*“

R2: „*Nebo třeba při výtvarné výchově si pouštíme jako podklad pro hezkou atmosféru písničky. A také rituály na zklidnění hlučnosti ve třídě, kdy třeba zvednu ruku a žáci se postupně přidávají, nebo vytleskávám rytmus. To už by se také dalo považovat za rituál, protože se to opakuje skoro každou hodinu.*“ (smích)

Shrnutí

Z rozhovorů vyplývá, že učitelé vnímají rituály jako věc, která je ve školním prostředí důležitá, protože poskytuje dětem možnost předvídatelnosti, bezpečí a jistoty. Zároveň rituály vnímají jako něco, co jim ve školním prostředí pomáhá dodržovat určitou pravidelnost, řád. Je to něco, co žáci očekávají, na co se těší.

Otázka č. 12: Znáte teorii attachmentu, neboli teorii citové vazby? Pokud ano, zacházíte s teorií vědomě během vyučování?

Čtyři ze sedmi dotazovaných respondentů uvedli, že teorii attachmentu neboli citové vazby neznají, ani o ní nikdy neslyšeli.

R3: „*Tak to vůbec netuším, o co jde.*“

R5: „*Pojem teorie attachmentu neznám.*“

Jeden respondent spojoval citovou vazbu s prvním dojmem při setkáním učitele s žákem. Po vysvětlení teorie attachmentu dospěl tedy k závěru, že v tomto pojetí o ní nic neví.

R7: „*No, tak citová vazba.. ta se utváří v několika vteřinách při prvním setkání.. a pokud nevznikne, musí se hledat příčiny.. to je takové pedagogické umění.*“

Další respondent uvedl, že slyšel o teorii citové vazby, ale nevěděl, že je to v podstatě synonymum k teorii attachmentu.

R1: „No, pod pojmem „attachment“ teorii neznám, ovšem o citové vazbě – jisté/nejisté a utváření citové vazby jsem slyšela. Vždy se snažím u dítěte zjistit, jaké jsou vztahy v rodině, zda je vše po této stránce v pořádku, popřípadě zda nějaké viditelné problémy, ať už v učení nebo chování, nemohou mít za sebou takovou příčinu.“

Pouze jeden respondent uvedl, že teorii attachmentu zná a snaží se s ní vědomě v praxi zacházet.

R4: „Ano, teorii attachmentu znám a snažím se s ní v praxi vědomě zacházet. Pokud se u dětí vyskytne nějaký problém, snažím se odhalit příčinu, nejprve rozhovorem s dítětem, v případě přetrvávajících potíží se pak snažím odhalit, zda původ problému není z rodiny.“

Respondentům, kteří odpověděli na první otázku záporně, byla nastíněna teorie attachmentu. Poté byla položena doplňující otázka: **Můžete nyní říct, zda s teorií vědomě zacházíte? V případě, že se u dítěte objeví problémy v chování či v prospěchu, snažíte se odhalit původ problémů?**

Respondenti uvedli, že v případě, že vidí u dítěte problémy v chování či prospěchu, snaží se situaci ihned řešit, a to nejen s dítětem, ale také s rodiči.

R2: „Musím říct, že u každého dítěte nezjišťuji, zda je z této stránky vše v pořádku. Spíše když třeba vím, že dítě nežije se svými rodiči, nebo žije jen se svojí matkou, tak samozřejmě v tomhle případě je to prostě poznat a snažím se s tím pracovat. Podle toho, co je to za situaci.. buď to řeším s tím dítětem, pokud se to dá vyřešit – vedeme spolu rozhovor, kde se snažím zjistit, o jaký jde problém, co ho trápí, s čím by potřeboval pomoc atd. Ale pokud je to nějaký problém, který jako vyplývá už z té rodiny, tak určitě volím schůzku s rodiči.“

R5: „Tak každý den, vlastně celý den sleduji jejich chování. Pokud mám nějaké pochybnosti, zeptám se rodičů.“

R6: „Ano, vždy se snažím zjistit, co je příčinou, ale jen návodnými otázkami, abych nezpůsobila větší citové trauma.“

Respondent také uvedl příklad z vlastní praxe, který se ve škole snaží řešit a vědomě s ním pracovat.

R3: „Mám ve třídě dítě, o které se matka nestarala, brala drogy, dítě bylo zanedbané. Dnes je dítě i se sourozenci v péči babičky. Dítě je velmi citlivé, kvůli všemu hned pláče, často utíká do svých fantazií – vypráví aktivity, které nejsou pravda, ale které by si přálo, aby byly pravdivé. Je vidět, že hodně chybí citové pouto.. Snažím se s tím ve třídě pracovat, řešit to.“

Otázka č. 13: Znáte teorii pojetí přechodového objektu a přechodových rituálů u dětí?

Pět respondentů vypovědělo, že teorii přechodových objektů neznají. U přechodových rituálů se odkazovali na výše jmenované rituály, které s dětmi v každodenní praxi využívají.

R2: „Nene, o tom jsem také neslyšela. Ale ty rituály.. to si myslím, že je to, co jsem výše jmenovala. Každodenní rituály, které dávají dětem jistotu, předvídatelnost.“

R3: „Přechodové objekty? Tak to ne. Ale rituály bych řekla, že jsou to ty, co s dětmi děláme.“

Dva respondenti vypověděli, že teorii pojetí přechodového objektu a přechodových rituálů znají.

R1: „No tak určitě. V mé třídě si 4-5 dětí neustále nosí do školy s sebou nějakou věc, kterou mají u sebe. Mají to třeba občas i položené na lavici, v případě že by to překázelo v práci, tak uklidí do tašky. Jinak často využívají o přestávce. Nezakazují dětem do školy nosit hračky, mohou si je přinést, ale zodpovídají si za ně. Někdy hračky i využíváme v hodinách, z toho mají děti vždy radost - například plyšáky jako sledující. Posadíme je na topení, sedí a koukají na nás, jak nám to jde.“

R4: „Ano, teorii přechodového objektu a přechodových rituálů znám. Nikdy jsem si u dětí žádného přechodového objektu nevšimla, ani že by byl ukryt v tašce. Pokaždé ale když děti přebírám od jiné vyučující, snažím se si s nimi zvolit třídního maskota, který je tam pro ně, kterého mohou pohladit či pomazlit, když je jim úzko nebo když potřebují vyhledat oporu a navodit pocit bezpečí – je to něco, co je tam pro ně vždy.“

Respondentům byla nastíněna teorie přechodových objektů a přechodových rituálů. Dále jsem se doptávala, zda si respondenti všimli u dítěte někdy nějakého přechodového objektu.

R2: „Musím říct, že to jsem si ještě nevšimla, ani jsem neviděla, že by dítě chodilo do školy s plyšákem nebo s hračkami. Ani v tašce jsem nikdy nic neviděla, a to tam koukám často, když hledáme sešit, písanku nebo něco jiného. Jako u nás, pouze pokud mají jako někdy něco nového, tak si to přinesou, když to chtějí ukázat. Ale ne že by nosili něco takhle důležitého, to ne.“

R3: „Ničeho jsem si nevšimla.“

R5: „Ne, to jsem si tedy nevšimla.“

Shrnutí

Z výpovědí vyplývá, že teorie přechodového objektu není pod tímto názvem zcela známá, ovšem po přiblížení si respondenti začali vybavovat situace z dětství jejich vlastních dětí. U dětí ve třídě si povětšinou žádného přechodového objektu nevšimli. U přechodových rituálů se odkazovali na odpovědi výše, ze kterých je dodržování každodenních rituálů patrné. Zároveň to lze označit jako přechodový rituál, neboť navazují na rituál pocházející z mateřské školy – především u ranních pozdravů a pondělních kruhů. Velmi mě potěšily odpovědi respondentů č. 1 a č. 4, kteří s teorií v praxi pracují. V případě respondenta č. 1 jde o mladší děti, pro které je přítomnost jejich plyšáků a hraček zdrojem určitého bezpečí ve třídě. Je možné, že respondent s přechodovými objekty pracuje, neboť si tento zvyk přinesl z předchozí práce. Ostatní respondenti s přechodovými objekty nepracují, neboť si děti žádné objekty do školy nenosí. Je tedy možné, že původ je již v mateřské škole. Nabízí se tedy otázka, zda byla dětem zakazována přítomnost vlastních hraček v mateřské škole?

9 HODNOCENÍ VÝSLEDKŮ

VO1: Jakým způsobem může třídní učitel rozvíjet pozitivní vztah a třídní klima na 1. stupni?

Při utváření pozitivního vztahu a třídního klimatu ve třídě je důležité, aby byli do procesu zapojeni všichni spolutvůrci. Učitel má v utváření třídního klimatu hlavní roli. Je nezbytné si uvědomit, že klima ve třídě nezávisí pouze na edukačním procesu, ale také na spoustě dalších věcí, jako jsou školní akce, výlety, přestávky, práce s chybou, podpora ze strany učitele a žáků, třídní pravidla, rituály, spravedlivé hodnocení chování a prospěchu, prostředí a mnoho dalších. Je nezbytné, aby učitel své žáky dobře znal, věděl, co mají a nemají rádi, co na ně platí, jak s daným jedincem jednat a jaké jsou jejich oblíbené aktivity. (Čapek, 2010)

Respondenti uvádějí, že učitel by měl být laskavý, empatický, vstřícný, a spravedlivý. Měl by poskytovat dětem dostatek prostoru pro práci a měl by jim osvětlit způsob hodnocení. Hodnocení by mělo být spravedlivé. Rozhodně by měl umět dodržet sliby a měl by žáky podporovat, správně motivovat.

Z výpovědí vyplývá, že učitelé pracují na utváření pozitivního třídního klimatu hned od samého začátku, kdy na začátku roku zařazují různé seznamovací a kooperativní hry, také hry na stmelení kolektivu. Využívají také možnost rozhovorů, a to jak s celou třídou, tak individuální, při kterých se vzájemně poznávají. Přátelské a bezpečné prostředí ve třídě vnímají jako prioritu.

Učitelé uváděli jako nezbytnou věc důvěru, kterou se u dětí snaží vybudovat. Zároveň ukázat, že učitel na dětech záleží, že je vždy vyslechne, poradí a pomůže. Učitelé se také snaží na prohlubování vztahu zařazovat společné akce mimo školu, jako jsou různé výlety, exkurze a besedy, které společně s žáky vybírají. Zároveň se snaží předejít narušení pocitu bezpečí ve třídě a vztahu mezi učitelem a žákem, který by mohl pramenit z pocitu křivdy ze strany učitele směrem k žákovi. Také v narušení důvěry, nespravedlivému chování a jednání učitele.

Protože při budování klimatu je nezbytný dobrý vztah mezi všemi spolutvůrci, jmenovali učitelé zařazování skupinové práce a práce ve dvojicích do hodin, a to jak v náhodně, tak záměrně utvořených. Také záměrné přesazování během roku. Dále zařazování rozhovorů, a to nejen v třídnických hodinách, ale kdykoliv během školního roku, když

je potřeba. Vést děti k dobrému vztahu mezi sebou, kdy se k sobě chovají hezky, pomůžou slabším, půjčí si pomůcky, neubližují si, těší se na sebe.

V případě vzniklého konfliktu uvádějí jako klíčové žáky vyslechnout, zjistit důvod konfliktu a následně situaci vyřešit. V případě, že situace vygraduje k hádce či se žáci poperou, dojde opět k uklidnění situace a následnému vyřešení. Učitelé často volí rozhovory či dramatizaci.

U práce s chybou se ukazuje jako nejlepší způsob uvést konkrétní příklady ze života učitele. Dále chyby opravit, vrátit se k nim, pracovat s nimi. Vést děti k tomu, že chyba je součástí života a že nás na ní může kdokoliv upozornit, proto volí učitelé také vzájemnou opravu mezi žáky.

Jako důležitý bod vnímají učitelé také třídní pravidla, která jim ve třídě pomáhají k utváření bezpečného prostředí. Jde o pravidla, která si s dětmi na začátku roku společně vytvoří či stanoví, a poté je během roku dodržují. Stejně tak zaběhlé rituály.

Tabulka 4 – Shrnutí výsledků VO1

AKTIVITY	PRAXE	VÝZNAM AKTIVIT
Školní akce	Exkurze, besedy, výlety, projektové dny	Všechny tyto činnosti pozitivně působí na utváření kolektivu, zároveň poskytují možnost se více poznat také mimo prostředí školy. Vhodné na stmelení kolektivu.
Práce s chybou	Uvádění příkladů z vlastního života, vracení k chybě a její oprava (také oprava od spolužáků), poučení	Naučit děti, že chyba je součástí života a kdokoliv nás na ní může upozornit. Cílem je brát chybu jako „kamarádku“, ze které se může jedinec poučit.
Třídní pravidla	Společné vytváření třídních pravidel, umístění na viditelné místo ve třídě, opakování pravidel na začátku školního roku	Společné vytváření třídních pravidel poskytuje větší tendenci pravidla dodržovat. Lze se na ně odkázat v případě, že dojde k jejich porušení.
Rituály	Opakující se činnosti – pondělní kruh, ranní pozdrav, střídání služeb, pouštění hudby aj.	Rituály ve školním prostředí poskytují dětem jistotu, předvídatelnost a posloupnost. Nabízí dětem pocit bezpečí, neboť ví, co mají v dané chvíli a situaci očekávat.
Spravedlivé hodnocení	Spravedlivé hodnocení prospěchu, chování, ale také spravedlivé jednání při řešení problémů	Učitel, který nehodnotí podle své aktuální nálady, nebo oblíbenosti žáků, žáky informuje o stylu jeho hodnocení. Vzniklé konflikty spravedlivě řeší, hledá příčinu konfliktu.
Osobnost učitele	Laskavý, empatický, vstřícný, důsledný, podpora žáků, motivace, dodržení slibů, důvěra v učitele	Laskavý, empatický a vstřícný učitel, který umí dát svým žákům najevo, že o ně má zájem, že je vždy vyslechne, poradí a podá pomocnou ruku. Důsledný při práci na různých činnostech. Učitel, kterému děti důvěřují, svěří mu tajemství nebo své potíže.
Stmelení kolektivu	Hry na seznámení, kooperativní hry, práce ve dvojicích a ve skupinách, společné a individuální rozhovory, záměrné přesazování, školní akce	Práce na stmelení kolektivu je nesmírně důležitá. Děti se musí naučit ve třídě vzájemně spolupracovat, mít dobré vztahy, vědět, že se mohou na své spolužáky spolehnout.

VO2: Jak třídní učitel pracuje na pocitu bezpečí ve třídě? Co pro to dělá?

Učitelé se snaží ve své třídě o navození přátelského a bezpečného prostředí. Přátelského ve smyslu kamarádských vztahů, vědět, že se na sebe můžou spolehnout, důvěřovat si, komunikovat. Což se snaží rozvíjet pomocí kooperativních her a her na stmelování kolektivu. Využívají také dramatizace. Bezpečné prostředí shledávají v pocitu někam patřit, být přijímán, nebát se svěřit se svými problémy.

Učitel by měl být k dětem upřímný, měl by umět přiznat chybu, omluvit se. V případě potíží nabídnout pomocnou ruku, vyslechnout. Ve třídě by měl být dodržován pravidelný režim, nastavená pravidla a pravidelné rituály, které dětem poskytují pocit bezpečí.

Jako důležitý bod respondenti uvádějí mít dobře nastudované dítě a vědět, jak mu v danou chvíli můžu jako učitel pomoci. Znat nejen jeho zájmy a záliby, ale také jeho rodinu, aby mohl učitel pochopit spoustu věcí od toho se odvíjejících. Je také nesmírně důležité, aby učitel na dítěti poznal a vycítil strach, úzkost. Ke zklidnění pak využívají učitelé slovo nebo dotek, kdy dítě pohladí, obejmou. U některých jedinců zařazují fyzickou aktivitu, která jim pomůže s uvolněním. Je tedy patrné, že v případě, kdy učitelé vědomě či intuitivně aplikují teorii attachmentu, tak navozují ve své třídě efektivnější pocit bezpečí a se správně zvolenou zklidňující technikou rovněž navozují kvalitnější třídní klima.

Tabulka 5 – Shrnutí výsledků VO2

AKTIVITY	KONKRETIZACE	ZDŮVODNĚNÍ
Navození přátelského a bezpečného prostředí	Hry na stmelování kolektivu, kooperativní hry, dramatizace, společné trávení času.	Aktivity, které posilují dobré a přátelské vztahy ve třídě. Děti ví, že se na sebe mohou spolehnout, důvěřovat si a otevřeně komunikovat. Bezpečné prostředí ve smyslu někam patřit, být přijímán.
Práce s chybou, omluva	Učitel, který umí přiznat chybu, omluvit se.	Děti poté ví, že chybovat je lidské, že je důležité se z chyby poučit a že chybovat může kdokoli.
Nabídka pomoci, vyslechnutí	Učitel, který děti vyslechne, nabídne jim pomocnou ruku. Zajímá se o jejich pocity, radosti i trápení.	Pokud se učitel snaží o prohloubení vztahu k žákům, žáci si k němu budují důvěru, je pro ně osobou, na kterou se mohou spolehnout a které mohou důvěřovat.
Poznání dětí	Učitel se zajímá o zájmy a záliby dětí, snaží se děti poznat, dozvědět se něco o trávení volného času a rodině.	V případě vyskytnutí problému poté může učitel pochopit či odhalit spoustu věcí, které za problémem stojí.
Zklidnění dětí	Učitel musí znát své žáky velmi dobře, aby jim mohl nabídnout pomoc kterou potřebují – slovo, dotek, obejmутí, pohlazení, zapojení fyzické aktivity.	Je nesmírně důležité, aby měl učitel své děti načtené. Pouze v tomto případě, může poskytnout v případě strachu či úzkosti u dítěte adekvátní pomoc. Každé dítě je jedinečné, a proto nelze na všechny aplikovat stejný postup na zklidnění.
Pravidelný režim	Dodržování nastavených pravidel, rituálů a pravidelného režimu.	Všechny tyto činnosti, které zajišťují dítěti předvídatelnost, jistotu a poslušnost poskytují dětem pocit bezpečí.

VO3: Pracuje třídní učitel s teorií attachmentu a přechodovými objekty a rituály?

Z rozhovorů vyplynulo, že pouze dva ze sedmi dotazovaných znají teorii attachmentu a tyto znalosti vědomě ve své praxi využívají. Jeden respondent ji znal pod pojmem citová vazba, druhý i pod teorií attachmentu, což lze vysvětlit tím, že se věnuje terapeutické práci při hledání příčin a nápravě fyzických i duševních problémů. Jeden respondent se domníval, že jde pouze o citovou vazbu spojenou s prvním setkáním učitele a žáka. Zbytek respondentů uvedl, že pojem neznají ani o něm neslyšeli.

Z výpovědí ovšem vyplývá, že ač učitelé přesné znění teorie attachmentu neznají, přesto některé postupy intuitivně v praxi využívají. Snaží se navázat vztah s dítětem, pomocí her a rozhovorů dítě poznat, zajímají se o jejich zájmy, záliby, rodinu. V případě, že učitelé přebírají žáky od kolegyně, využívají také možnost něco se o nich dozvědět touto cestou. V případě vzniklých problémů se pomocí návodných otázek snaží zjistit, kde je původ problému. V případě pochybností pak volí schůzku s rodiči, kde se snaží odhalit příčiny a vznik problému.

Učitelé také upozorňují na práci s dětmi, které nežijí se svými rodiči, nebo žijí v neúplné rodině. Uvádějí, že v těchto případech se snaží s informací pracovat a řešit situaci s dítětem.

Z výpovědí také vyplývá, že pět respondentů nezná teorii přechodových objektů a rituálů, přesto ale práci s rituály intuitivně v praxi využívají. Po nastínění teorie pět respondentů uvedlo, že si u dětí přechodových objektů, ani skrytých v tašce, nevšimlo. Pouze jeden respondent uvedl, že si v jeho třídě děti s sebou objekty nosí a že se snaží s nimi pracovat. Žáci je mohou mít v případě, že objekty nepřekáží, položené při hodině na lavici, nebo je využívají jako sledující a podporu. Nejčastěji se jedná o měkké hračky. Jeden respondent vypověděl, že teorii zná, ale u dětí žádný přechodový objekt nevyzpozoval. Snaží se ale ve své třídě o vytvoření emoční kotvy – zvolení třídního maskota, u kterého mohou děti vyhledat oporu a navodit pocit bezpečí, neboť je pro ně vždy přítomen,

Zařazení rituálů ve školním prostředí se ukázalo jako nezbytné. Respondenti uváděli, že rituály ve své praxi s oblibou zařazují, neboť rituál poskytuje dítěti bezpečí. Jde o věc, která se opakuje, žáci ví, co očekávat, nabízí jim to určitou předvídatelnost a dává jim to pocit jistoty. Určité rituály, jako ranní pozdrav a pondělní kruh si žáci přinášejí již z mateřské školy, proto je vhodné na ně ve škole navázat.

Nejčastěji jde o ranní pozdrav, dále pondělní ranní kruh, také o službu na tabuli, sešity a šatnu. Učitelé ale také jmenovali rituály, které už děti s blížící se činností očekávají – domluvený postup při hodině výtvarné výchovy, poslech hudby, zpěv písňe a další. Lze tedy říct, že ve třídě, kde učitel pracuje s přechodovými rituály a objekty, je kvalitnější třídní klima.

Tabulka 6 – Shrnutí výsledků VO3

POJEM	ZNAJÍ	INTUITIVNĚ
Pojem teorie attachmentu	Pojem znají dva respondenti.	Intuitivně v praxi využívají všichni dotazovaní.
Navázání vztahu s dětmi	Znalost teorie attachmentu se neukázala jako klíčová.	Respondenti využívají hry a rozhovory, pomocí kterých se snaží dítě poznat. Projevují zájem o jejich zájmy, záliby, ale také trápení a starosti.
Objevení problémů	Respondenti se znalostí teorie attachmentu nevyužívali žádné speciální metody.	Všichni dotazovaní se snaží odhalit původ a příčiny problému. V případě závažných problémů volí schůzku s rodiči. Větší pozornost věnují dětem, které nežijí se svými rodiči nebo žijí v neúplné rodině.
Pojem přechodové objekty	Pojem znají a znalost vědomě v praxi využívají dva respondenti. Jeden respondent s mladšími dětmi využívá jejich přechodové objekty jako podporu pro žáky, vědomě je také do procesu vyučování zapojuje. Druhý respondent, který působí u starších dětí vytvořil pro posílení pocitu bezpečí pro děti emoční kotvu.	Respondenti neznají teorii přechodových objektů a ani ve své praxi nevyužívají práci s přechodovými objekty. U dětí nebyla shledána přítomnost přechodových objektů ve školním prostředí.
Pojem přechodové rituály	Lze říci, že dle výpovědí všichni respondenti vědomě pracují s rituály ve školním prostředí, které se ukazují jako nezbytné.	_____

10 DISKUZE

Cílem práce bylo pomocí rozhovorů s třídními učiteli z prvního stupně prozkoumat utváření pozitivního třídního klimatu. Téma teorie attachmentu a přechodových objektů není v současné době příliš rozšířené, přesto z výzkumů vyplývá, že učitelé v praxi intuitivně využívají poznatky z teorie attachmentu a přechodových objektů a jevů a ve své třídě tak utváří bezpečné a pozitivní klima.

Jako limit práce lze označit kvalitativní přístup a nelze tedy výsledky výzkumu zobecňovat. Určitá omezenost výzkumu také souvisí se záměrným výběrem vzorku, a tedy jeho specifícností, neboť se jedná o školu na malém městě, sčítající něco málo přes 400 žáků.

Dalším limitem je určitě to, že skupina dětí, která vychází z mateřské školy, jde společně do školy základní. Do třídy přibude pouze pár dětí z okolních vesnic, jinak se jedná o shodný kolektiv dětí. V první třídě tedy učitel nepracuje s nově vzniklým kolektivem.

Protože se jedná o malé město, je zde také rozdíl v trávení volného času – děti si většinou hrají společně venku nebo společně navštěvují zájmové kroužky. Často se venku pohybují v doprovodu rodičů či jiných blízkých příbuzných a kamarádů a společně se sdružují s ostatními. Děti tedy společně tráví velké množství času, a to nejen v prostorech školy, ale i mimo školu.

Další poznatek, který mohl do určité míry výzkum ovlivnit, je ten, že většina respondentů má povědomí o dětech, které jim přicházejí do třídy, tudíž jsou schopni včas pracovat s rodinnou situací. To pramení z toho, že učitelé většinou znají buď děti samotné, popřípadě někoho z příbuzenstva.

Jako poslední limit lze označit zkreslení získaných dat, které mohlo nastat v případě, že respondent nevyprávěl zcela objektivně. Přestože šlo v rozhovoru pouze o uvádění příkladů z vlastní praxe, někteří respondenti ho označili za velmi náročný na zodpovězení.

Překvapilo mě zjištění, že tři oslovení respondenti účast ve výzkumu odmítli ze strachu z otázek. Někteří respondenti, kteří se výzkumu zúčastnili, označili rozhovor za náročný. Nabízí se tedy otázka, jak lépe udělat rozhovor, aby nevyvolával v učitelích pocit ohrožení a stresu.

Další výzkumy by se mohly podrobněji věnovat mapování znalosti teorie attachmentu a jejím vědomým aplikováním již v mateřských školách. Dalším zajímavým výzkumem by mohlo být rozšíření mapování utváření pozitivního třídního klimatu na základních školách ve velkých městech, kde se učitel setkává první školní den s novým kolektivem žáků, kteří se neznají.

Jako pozitivum této práce lze uvést rozšíření pojmů teorie attachmentu a přechodových objektů a jevů do podvědomí dalších vyučujících. Rovněž byla práce velkým přínosem pro mě samotnou, neboť jsem pomocí rozhovorů s respondenty načerpala velké množství inspirace do své praxe a velmi mi to jako začínající učitelce pomohlo.

ZÁVĚR

Tato práce se zabývala utvářením pozitivního třídního klimatu na 1. stupni ZŠ. Hlavním cílem práce bylo zmapovat, jak učitelé na 1. stupni ZŠ utváří a posilují pozitivní třídní klima a zda k tomu využívají i znalosti z oblasti attachmentu a přechodových rituálů a objektů.

V teoretické části byla nejprve představena teorie attachmentu. Dále byly popsány poznatky a metody z teorie attachmentu a psychotherapeutické praxe zaměřené na práci s citovou vazbou a přechodovými rituály a jejich využití u regulace náročného chování žáka s přihlédnutím na fungování lidského mozku. Bylo poukázáno na efektivní využití poznatků z teorie attachmentu a teorie přechodových rituálů a objektů pro posilování pocitu bezpečí ve vztahu s učitelem a spolužáky ve třídě. Dále bylo definované využití poznatků o seberegulaci dětí s náročným chováním, vhodnost správného managementu třídy a popsáno využití práce s přechodovými rituály, přechodovými objekty a zklidňujícími technikami ve školním prostředí na 1. stupni.

V praktické části byl představen vlastní výzkum v kvalitativním designu. Na základě hloubkových rozhovorů s třídními učiteli z prvního stupně bylo zjištěno, jak zajišťují třídní učitelky na prvním stupni vztahový pocit bezpečí v jejich třídě. Jako podstatný bod se jevila především kvalita vztahů ve třídě, důvěra v učitele a spolužáky, pozitivní a přátelské klima, zájem učitele o žáky, práce s chybou, včasné řešení problému, nastavená pravidla, dodržování režimu dne a nastavených rituálů, zařazování mimoškolních aktivit. Bylo uvažováno také o myšlence, zda učitelé znají teorii attachmentu a teorii přechodových rituálů a objektů a zda s ní vědomě zacházejí. Neznalost těchto faktorů ze strany respondentů se neukázala jako klíčová pro utváření pocitu bezpečí a pozitivního třídního klimatu, neboť i bez znalosti teorií byly postupy intuitivně v praxi využívány.

Jako pozitivní na této práci lze uvést rozšiřování povědomí o teorii attachmentu a teorii přechodových objektů a rituálů, protože od správně nastavené citové vazby v dětství se odvíjí následný vztah a možnost navázání se na další osoby, jako například na učitele. Tato práce by mohla být přínosem nejen pro učitele současné, ale také budoucí. Znalost tohoto tématu a doporučení, jak s dětmi pracovat, může spouště učitelům pomoci utvářet pozitivní vztah nejen mezi učitelem a žákem, ale v celé třídě. Práce by rovněž mohla být přínosem i pro učitele v mateřských školách či vyšších stupních škol.

RESUMÉ

Diplomová práce se zaměřuje na utváření pozitivního třídního klimatu na 1. stupni základní školy. Práce je rozdělena do dvou částí. V teoretické části jsou obsažena data, která jsou nezbytná pro praktickou část diplomové práce. Je zde představena teorie attachmentu, popsány poznatky a metody z teorie attachmentu a psychotherapeutické praxe zaměřené na práci s citovou vazbou a přechodovými rituály a jejich využití u regulace náročného chování žáka s přihlédnutím na fungování lidského mozku. Praktická část se odvíjí od rozhovorů s třídními učiteli z prvního stupně, kde bylo hlavním cílem zjistit, jak zajišťují třídní učitelky na prvním stupni vztahový pocit bezpečí v jejich třídě a zda učitelé znají teorii attachmentu a teorii přechodových rituálů a objektů a zda s ní vědomě zacházejí. Na základě analýzy rozhovorů je vyvozen závěr.

This diploma thesis focuses on the formation of a positive class climate at the first level of elementary school. This work is divided into two parts. The theoretical part contains data that are necessary for the practical part of the thesis. It introduces attachment theory, describes knowledge and methods from attachment theory and psychotherapeutic practice focused on work with emotional attachment and rites of passage and their use in the regulation of pupil's demanding behaviour with regards to the functioning of the human brain. The practical part is based on interviews with the first level class teachers, where the main objective was to find out how class teachers ensure a relational sense of security in their classroom and whether teachers know and consciously handle attachment theory and the theory of rites of passage and objects. The conclusion is drawn based on the analysis of the interviews.

SEZNAM LITERATURY

BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3434-7.

BOWIE, Fiona. *Antropologie náboženství: Rituál, mytologie, šamanismus, poutnictví*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-378-9.

BOWLBY, John. *Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-670-4.

BRISCH, Karl Heinz. *Poruchy vztahové vazby: od teorie k terapii*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-870-8.

CARTER, Cheryl R. *Dítě s ADHD a ADD doma i ve škole: praktický rádce pro rodiče i učitele*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0621-7.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. ISBN 80-247-2993-8.

ERIKSEN, Thomas Hylland. *Sociální a kulturní antropologie*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-465-6.

FELCMANOVÁ, Lenka, HEČKOVÁ, Lenka a MYŠKOVÁ, Lucie. *Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízeních a možnosti jeho řešení: metodické doporučení*. Praha: Česká školní inspekce, 2021. ISBN 978-80-88087-55-7.

FELCMANOVÁ, Lenka a HABROVÁ, Martina. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4655-4.

FONAGY, Peter a TARGET Mary. *Psychoanalytické teorie: perspektivy z pohledu vývojové psychopatologie*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-993-3.

HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

- HUGHES, Daniel A. *Budování citového pouta: jak probouzet lásku v hluboce traumatizovaných dětech*. Praha: Institut fyziologické socializace, 2017. ISBN 978-80-270-2838-2.
- JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-269-0.
- KALENDA, Soňa, HRBÁČKOVÁ, Karla a HLADÍK, Jakub. *Porozumění procesu autoregulace u dětí a mladistvých v institucionální péči*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015. ISBN 978-80-7454-561-0.
- KUNZE, Petra a SALAMANDER Catharina. *Malé děti potřebují rituály*. Brno: Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-3405-4.
- PACLT, Ivo. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1426-4
- PREBLE, Bill, PREBLE, William a GORDON, Rick. *Transforming School Climate and Learning: Beyond Bullying and Compliance*. CA: Corwin, 2011.
- RÜEGG, Johann Caspar. *Mozek, duše a tělo: neurobiologie psychosomatiky a psychoterapie*. Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1581-3.
- RUFO, Marcel. *Pust' mě, ale neopouštěj! : utváření zdravé vazby mezi rodiči a dětmi*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-616-2.
- SIEGEL, Daniel J. *The developing mind: how relationships and the brain interact to shape who we are*. Vyd. 2. New York: Guilford Press, 2012. ISBN 978-1-4625-0390-2.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu: vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult*. 2., dopl. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. Učebnice pro vysoké školy.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- VAN GENNEP, Arnold. *Přechodové rituály: systematické studium rituálů*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1374-1.

VRTBOVSKÁ, Petra. *O ztraceném dítěti & cestě do bezpečí: attachment, poruchy attachmentu a léčeni*. Tišnov: Scan, 2010. ISBN 80-86620-20-4.

WALLIN, David J. *Vazba v psychoterapii*. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1671-1.

WINNETTE, Petra. *Co to je attachment?: v pěti bodech pro rodiče, pěstouny a odborné pracovníky v oboru péče o děti*. Praha: Natama, 2018. ISBN 978-80-907023-0-1.

Internetové zdroje

BAUMEISTER, Roy a VOHS, Kathleen. Self-regulation, Ego Depletion, and Motivation. In: *Social and Personality Psychology Compass* [online]. 2007 [cit. 22.2.2023]. Dostupné z: <http://assets.csom.umn.edu/assets/90559.pdf>

BUSCH, Fred. Dimensions of the First Transitional Object. *The Psychoanalytic Study of the Child*. [online]. 2017, 29(1), 215-229 [cit. 7.2.2023]. DOI: 10.1080/00797308.1974.11822620

COLARUSSO, Calvin A. Separation-Individuation Phenomena in Adulthood: General Concepts and the Fifth Individuation. *Journal of the American Psychoanalytic Association*. [online]. 2000 [cit. 9.2.2023] DOI: 10.1177/00030651000480040601

Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání. *Infografiky - náročné chování ve školách*. [online]. ČOSIV, ©2018. [cit. 24.2.2022]. Dostupné z: <https://www.podporainkluze.cz/material/infografiky-narocne-chovani-ve-skolach/>

DOLEŽALOVÁ, Petra. Co by měli učitelé vědět o attachmentu. In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. 9.10.2013 [cit. 15.11.2022]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/pedagogika/17903/CO-BY-MELI-UCITELE-VEDET-O-ATTACHMENTU.html>

ČERNÁ a kolektiv. Cesta k dítěti: terapeutické metody pro práci s dětmi v náhradní rodinné péči. In: *Docplayer.cz* [online] 2013 [cit. 3.2.2023] Dostupné z: <https://docplayer.cz/7961630-Autorky-mgr-ria-cerna-mgr-martina-rybova-mgr-alena-saidlova-mgr-monika-semeradova-bc-ivana-skokanova-bc-barbora-zacharova.html>

ČERNÁ, Ria a JEŽKOVÁ, Zuzana. Attachment: o důležitosti citového pouta v životě, o jeho poruchách a léčeni. In: *Šance dětem* [online] 1.8.2013 [cit. 3.2.2023] Dostupné z: <https://sancedetem.cz/attachment-o-dulezitosti-citoveho-pouta-v-zivote-o-jeho-poruchach-leceni#jak-se-poruchy-attachmentu-leci>

GADDINI, Renata a GADDINI Eugenio. Transitional objects and the process of individuation: A study in three different social groups. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry* [online] **9**(2), 347-365 [cit. 7.2.2023] DOI: 10.1016/S0002-7138(09)61842-2

KAŠČÁK, Ondrej. Rituály a skryté kurikulum alebo Kam v pedagogike zaradiť rituálne štúdie?. *Studia pedagogica* [online]. 2009, **14**(2) [cit. 11.2.2023]. ISSN 2336-4521. Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18688/14749>

LÁBUSOVÁ, Eva. Proč potřebujeme rituály. In: Evalabusova.cz [online]. 2014 [cit. 10.2.2023]. Dostupné z: http://www.evalabusova.cz/media/proc_ritualy.php

LEČBYCH, Martin a POSPÍŠILÍKOVÁ, Klára. Česká verze škály Experiences in Close Relationships (ECR): Pilotní studie posouzení vztahové vazby v dospělosti. *E-psychologie* [online]. 2012, **6**(3) [cit. 21.1.2023]. ISSN 1802-8853. Dostupné z: <https://e-psycholog.eu/pdf/lecbych-pospisilikova.pdf>

Natama. *Natama - Institut rodinné péče*. [online]. [cit. 3.2.2023]. Dostupné z: <https://www.natama.cz/cs/natama-institut-rodinne-pece-1/>

NEUBAEROVÁ, Kateřina. Rodinné tradice a rituály. In: *Průvodcerodičovstvím.cz* [online]. 2009 [cit. 10.2.2023]. Dostupné z: <https://pruvodcerodicovstvím.cz/rodinne-tradice-a-ritualy/>

SCHORE, Allan N. Dysregulation of the Right Brain: A Fundamental Mechanism of Traumatic Attachment and the Psychopathogenesis of Posttraumatic Stress Disorder. In: *Trauma Information Pages* [online]. 2002 [cit. 20.11.2022]. Dostupné z: <http://www.trauma-pages.com/a/schore-2002.php>

Rodiče a jejich děti. *Marshmallow test*. [online]. [cit. 22.2.2023] Dostupné z: <https://www.rodice-a-deti.cz/marshmallow-test>

UCHYTILOVÁ, Lucie a VIKTOROVÁ, Lucie. Přípravenost k rodičovství a vztahová vazba. *Diskuze v psychologii*. [online]. 2019, **1**, 17-27 [cit. 3.2.2023]. DOI: 10.5507/dvp.2019.001

ZAPLETALOVÁ, Jana. Monitorovací systém problémových projevů chování. In: *Docplayer.cz* [online]. [cit. 26.2.2023]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/1150523-Monitorovaci-system-problemovych-projevu-chovani-phdr-jana-zapletalova.html>

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ

Tabulka 1 – Kategorie typů chování dle Ainsworthové	8
Tabulka 2 – Kategorie typů chování doplněná o poznatky Mary Mainové	9
Tabulka 3 – Přehled respondentů	46
Tabulka 4 – Shrnutí výsledků VO1	75
Tabulka 5 – Shrnutí výsledků VO2	77
Tabulka 6 – Shrnutí výsledků VO3	79

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – Ilustrativní rozhovor

Tak nejprve pár vstupních otázek. Kolik je Vám let?

Je mi 34 let.

Jak dlouhá je vaše praxe na 1. stupni?

Na prvním stupni pracuji 5 let.

V jakých třídách učíte a jaké předměty vyučujete?

Vyučuji všechny předměty ve třídě, kde jsem třídní učitel.

Kolik máte ve třídě dětí?

Aktuálně mám ve třídě 17 dětí, na jaře mi pravděpodobně jedno přibude.

1) Jaká je podle vás hodná paní učitelka? Jak byste ji popsala?

No hodná paní učitelka.. je spravedlivá, laskavá, důsledná, taky empatická.

- **A v čem si myslíte, že je klíčová ta spravedlnost, jak se to třeba zrovna u vás projevuje?**

Hmm ve spravedlivém hodnocení chování, prospěchů, zadávání práce a úkolů.

- **A co znamená, že jste laskavá? Jakými aktivitami to vyjadřujete?**

Tak určitě se snažím dětem naslouchat, vyslechnout je i když za mnou přijdou s maličkostí. Snažím se vcítit do jejich problémů, nabídnu jim pomoc v případě potřeby. Snažím se zapojit do dění ve třídě.

2) Výborně. A jak byste definovala hodné spolužáky?

Mmm spolužáci, kteří si neublížíjí, spolupracují, přejí si všechno dobré.

- **Můžete prosím uvést konkrétní situaci, ze které je toto chování ve vaší třídě patrné?**

V případě potřeby si půjčují pomůcky – pero, ořezávátko, pastelku. Zároveň si pomáhají, pokud někdo něčemu nerozumí.

- **A jaké konkrétní aktivity využíváte pro rozvoj těchto dovedností?**

Využívám skupinovou práci, různé kooperativní hry, které společně ve třídě hrajeme.

- **A jak popřípadě pracujete ve třídě se vzniklým konfliktem?**

Hodně pomoci rozhovorů, dramatizace, kdy si sehraje scénky, jak se žáci mohli zachovat jinak, nebo dokonce předejít konfliktu, také pomoci her. Snažím se s žáky také o reflektivní rozhovor.

- **A co uděláte, když se žáci poperou nebo pohádají? Myslím, pokud jde o agresivní hádku, kdy žáci využívají sprostá slova.**

Tak já se snažím se vypátrat příčinu a viníka a poté konflikt urovnat, právě pomocí her na stmelení kolektivu a různých kooperativních her. Pokud je to potřeba, odkazujeme se na naše třídní pravidla.

- **Snažíte se zjistit, kdo má pravdu a kdo ne?**

Snažím, ale někdy je to těžké. Většinou se zkusím ptát celé třídy, popřípadě svědků události.

- **Mají za takové jednání žáci nějaké kázeňské postihy?**

Vždy jde o to, o jaký čin se jedná. Ale většinou se to snažím vyřešit ve škole.

3) Tak další otázka. Co pro vás znamená přátelské a bezpečné prostředí ve třídě? Je to pro vás prioritou v přístupu k žákům?

Samozřejmě, je to prioritou. Přátelské a bezpečné? Tak, přátelské, no že se snažíme udržovat kamarádké a přátelské vztahy, což opět rozvíjíme pomocí her a také si s dětmi při třídnických hodinách povídáme o tom, jak bychom se k sobě měli chovat, jak se chová pravý kamarád, že si kamarádi pomáhají a mohou se na sebe spolehnout. A bezpečné prostředí vidím tak, že se děti nebojí svěřit spolužákům, učitelce, nebo asistenci se svými problémy, nebo potřebami.

- **S tím souvisí otázka, jak můžete jako učitel dosáhnout toho, aby se žáci ve třídě cítili bezpečně?**

Snažím se jim ukázat, že mi mohou důvěřovat. Když mi svěří tajemství, nevyzradím ho.

- **A jak je vedete k tomu, že se můžou přijít svěřit a nemusí se bát?**

Snažím se být k dětem upřímná, to znamená, že jim neříkám, že mně se pořád něco daří, ale také jim přiznám, že se dnes třeba necítím dobře, špatně jsem se vyspala, že mě něco bolí, nebo že jsem něco zapoměla přinést nebo udělat. Ukazuji jim, že dokážu udržet tajemství, když je potřeba. A také, že se vždycky snažím věc vyřešit, pokud se něco děje.

- **Ještě by mě zajímalo, jak u dětí vytváříte pocit, že si jich vážíte?**

Zajímám se o ně. Povídám si s nimi o jejich zájmech, radostech, ale i starostech. Snažím se jim ukázat, že každý jedinec je důležitý.

- **A poslední podotázka.. Děláte pro děti něco nadstandardního?**

Řekla bych, že ne.

4) Tak čtvrtá otázka. Co si myslíte o tom, co žáci vnímají jako přátelské a bezpečné prostředí? Jmenujte konkrétní činnosti z té třídy ze kterých je patrné, že se dítě ve třídě cítí bezpečně a vnímá to přátelské prostředí.

No já bych řekla, že je důležité, aby se tak cítily děti během všech aktivit. Vycítím to vždy tak, že se usmívají, přijdou se mi svěřit, jsou k sobě přátelští a neubližují si. Jsou uvolněné, sdělují své zážitky, věci, na které se těší. Žáci musí vědět, že se můžou na učitele spolehnout, že je tady pro ně.

- **A proč si myslíte, že to, co jste jmenovala, vyvolává u žáků pocit přátelského a bezpečného prostředí?**

Tak když děti ví, že se mohou na své spolužáky spolehnout, že jsou všichni kamarádi.

- **A jak toho, co jste jmenovala, může učitel dosáhnout?**

Pokud se učitel s dětmi na něčem domluví, nebo jim něco slíbí, musí to dodržet. Pokud ve třídě společně dodržují nějaké rituály, nebo pravidla, měli by na nich trvat a neměnit je podle toho, jak se to zrovna hodí.

5) Skvělé. Další otázka. Jak můžete jako učitel vytvářet kladné, přátelské a bezpečné klima ve své třídě?

Tak svým přístupem a aktivitami, které ve třídě probíhají. Jak už jsem zmiňovala předtím, určitě dodržet sliby, dodržovat spravedlivé hodnocení (to znamená nehodnotit podle oblíbenosti, nebo podle učitelovo špatné nálady). A snažit se při všem podporovat děti, aby se cítily ve třídě dobře. Při práci, při hrách, při aktivitách ve skupině – tady mě třeba napadá učit děti pracovat nejen ve skupině s kým chtějí, ale také s méně oblíbeným spolužákem, postupně navyšovat počty ve skupině a učit je vzájemné kooperaci. Také třeba o přestávce – mít nastavená pravidla, jak se o přestávce chováme, aby se každý mohl v klidu nasvačit, odpočinout si a připravit se na další hodinu.

- **Využíváte na to třeba i rozhovor? A kdy?**

Často si v třídnických hodinách povídáme o tom, jak se ve třídě cítíme, jestli se zde děje něco, co se nám třeba nelíbí, a poté se pomocí rozhovoru snažíme situaci vyřešit nebo najít

nějaký způsob vylepšení. Nebo při vzniklém konfliktu se snažím reagovat okamžitě a ihned s dětmi situaci řešit.

- **A jaké volíte chování, aby z vašeho jednání bylo dětem jasné, že si k vám mohou budovat důvěru?**

Snažím se jim ukázat, že jsem tu pro ně, že je kdykoliv vyslechnu – ať už mi přijdou říct, co dělali o víkendu, nebo když přijdou s nějakým problémem. Také se jim snažím při hrách nebo soutěžích, často v TV, ukázat, že člověk nemusí vždy vyhrát, říkám jim, že se vlastně nic nestalo, že se to povede příště, že třeba ve druhém týmu bylo hodně sportovců, ale oni jsou zase dobří v jiné aktivitě. A hned jim na příkladu uvádím, co se jim v minulé hodině třeba povedlo – že například Pepíček umí výborně seřadit slova podle abecedy.

6) Otázka číslo šest. Uved'te prosím situace, o kterých si myslíte, že mohou narušit pocit bezpečného vztahu mezi učitelem a žákem?

Tak třeba právě, když ten učitel řekne něco, co měl udržet v tajnosti, když vyrazí tajemství, co mu žák svěřil. V tu chvíli se ztrácí důvěra, kterou do něj dítě vložilo. Nebo třeba, když je právě nespravedlivý při řešení konfliktu. Ale také při hře nebo hodnocení. To si myslím že berou děti nejhůř.

- **A stalo se vám, že někdy dítě cítilo nějakou křivdu od Vás? Která se potom třeba dodatečně vysvětlila?**

Určitě jo, bylo by divný, kdyby ne. Takže určitě jo. Přemýšlím, ale jako určitě se to stane, hlavně především v tom neporozumění. Ale nikdy to nedošlo tak daleko, že by to jako řešili až rodiče, že by si stěžovali, že jsem byla nespravedlivá.

7) Výborně, jdeme dál. Jak si vytváříte vztah k dítěti a ke třídě? Jak můžete jako učitel rozvíjet vztah k dítěti? Co pro to můžete udělat?

Snažím se dítěti věnovat individuálně. Opravdu se snažím si s nimi popovídat, těmto malým se věnuji i o přestávkách, protože právě chtějí sdělovat ty své zážitky a poznatky. Poslouchám ho, když mi chce něco říct, neodbydu ho. Na začátku první třídy vždy zařazuji seznamovací hry a aktivity, pomocí kterých poznáváme nejen své jména, ale také záliby, koníčky, jejich rodinu. Během celého roku se snažím stmelovat kolektiv, k čemuž využívám nejen společné akce, výlety, ale také projektové dny.

- **A co zlobivci? Jak si k nim hledáte cestu? Snažíte se o to?**

Tak já se teda snažím přistupovat ke všem stejně. Takže jako nemám udělané skupinky zlobivci a hodné děti, ale pracuji s nimi při hodině úplně stejně. Jediné, co mám ve třídě ve své moci, je zasedací pořádek, díky kterému je nejen dodržena správná hygiena psaní, ale také díky tomu mohu regulovat atmosféru ve třídě při vyučování.

- **Stalo se vám někdy, že se vám s nějakým dítětem nepodařilo navázat si vztah? Jak to probíhalo a co jste pro to poté dělala?**

Řekla bych, že ne. Myslím si, že se mi zatím podařilo najít si ke každému dítěti cestu. Samozřejmě u někoho to trvá déle, je potřeba se mu více otevřít, ukázat mu, že nejste nepřítel.

- 8) Další otázka, tentokrát na práci s chybou. Jak jako učitel pracujete s chybou? Ctíte pořekadlo: „Bud' me rádi za každou chybu, kterou jsme udělali, protože jsme se naučili, co příště nedělat, nebo jak to dělat jinak?**

Ano, stavím se k tomu tak. Třeba při psaní dětem ukazují, že když opravím chyby, tak se k tomu pak vracíme, ukážeme si chyby, poučíme se z nich a poté to opisujeme znova a správně. Nebo jim také ukazují, že někdy nás na chybu může upozornit někdo jiný - takže třeba ve dvojicích opravujeme a hledáme chyby toho druhého, říkáme si proč se tam staly a snažíme se jim pak vyvarovat.

- **A zařazujete i nějaký osobní příklady z Vašeho života? Co se vám třeba někdy nepovedlo a na základě toho jste se poučili, nebo to udělali lépe?**

To určitě, já jsem k sobě kritická, takže jim to ukazuji i na svém životě. Hned jim to řeknu, že jsem třeba udělala chybu, a jak jsem jí napравила. Nebo si zkusíme situace, kde někdo udělá chybu, a žáci se snaží doporučit, jak jí napravit, jak to příště udělat lépe.

- 9) A co třídní pravidla? Jak je vnímáte? Pomáhají Vám ve třídě k utváření bezpečného prostředí a jakým způsobem?**

Pomáhají, protože tím, že jsou zavedena a všichni je znají, tak mají větší tendenci je dodržovat a když je potřeba, tak se na ně můžu odkázat.

- **A jak je vytváříte? Děláte je společně?**

Máme sice připravené vzory, ale nechávám je, aby si pravidla sami vytvořili, nebo sami přišli na to, jaká bychom měli vytvořit. Snažím se je samozřejmě navést tím směrem, aby byla dodržována pravidla, které jsou potřeba.

- **A kde je máte ve třídě umístěné?**

Pravidla máme nalepená na dveřích třídy. Nechali jsme si pravidla z loňska, platí u nás tedy pořád ta stejná, na která jsou děti zvyklé.

- **A co se děje, pokud někdo pravidlo poruší? Uveďte konkrétní příklady, jak to řešíte.**

„No tak řekneme si, že se porušilo pravidlo, a řekneme si, proč je důležité ho dodržovat. Jaké další následky by to mohlo mít, pokud by bylo pravidlo neustále porušováno. Snažím se si s dětmi jednotlivě promluvit, zjistit, proč to dítě udělalo, co ho k tomu vedlo, a poté mu vysvětlit, proč se takto nemůže chovat. Dítě se poté musí kamarádovi omluvit.“

10) Tak, dále. Jaké metody využíváte ke zklidnění dětí, pokud se u nich objeví strach a úzkost?

Takže máme už vyzkoušeno, že je nejlepší využít rozhovor, zklidnit jakoby slovem. Zeptat se dítěte, co se děje, co ho trápí, vyslechnout ho. Popřípadě využívám dotek – položím dítěti třeba ruku na rameno, pohladím ho po hlavě. Dopřeji mu pocit toho kontaktu. Jak říkám, záleží, o jaké dítě se jedná, za ten rok a půl už přesně vím, na koho platí dotek, komu mám dopřát chvíli na uklidnění bez toho, abych na něj mluvila, a někdo třeba potřebuje odejít ze třídy uklidnit se sám. K tomu využívám paní asistentku, takže odejde na chodbu třeba s asistentkou, nikdy ne samozřejmě sám, nebo se paní asistentka věnuje dětem a já jdu s dítětem na chodbu, procházím se s ním a povídáme si. Často to fyzické zapojení – pohyb, chůze, pomůže.

- **A jak vycítíte u dětí, že se jim tato situace děje? Jak se to projevuje?**

Děti, co mám teď ve třídě, tak jsou většinou zamlklé, ale je vidět takové to pnutí a vztek, který vře uvnitř.

- **A máte ve třídě vybudovaného něco jako zklidňující koutek?**

No, tak to nemáme. Máme ale ve třídě koberec a již jsem uvažovala o zakoupení polštářků, které by mohly být takovým útočištěm pro děti, třeba i o přestávkách.

11) Tak, co se vám vybaví, když se řekne rituály ve školním prostředí?

Hmm, hned třeba pondělní ranní kruh, pozdrav. Nebo pouštění písniček při výtvarce.

- **A vnímáte to jako něco, co vám v té škole pomáhá?**

Určitě. Jsou to takový ty obvyklé věci, na které se většinou děti těší, a je to něco, co vlastně očekávají, a je to pro ně rutina. Takže jo, vlastně ví, co od toho očekávat, co bude následovat, kdy jaký rituál využijeme, co se potom bude dít. Dává jim to pocit jistoty.

Jaké každodenní rituály ve své praxi využíváte?

Vždy v pondělí na první hodině prvouky máme ranní kruh, kde si sdělujeme, jak se kdo měl, co zažil, co nás bude tento týden čekat. Dále vždy na začátku hodiny tělocviku si uděláme i s druhou třídou nástup, provedeme pokřik. Nebo třeba při výtvarné výchově si pouštíme jako podklad pro hezkou atmosféru písničky. A také rituály na zklidnění hlučnosti ve třídě, kdy třeba zvednu ruku a žáci se postupně přidávají, nebo vytleskávám rytmus. To už by se také dalo považovat za rituál, protože se to opakuje skoro každou hodinu. (smích)

12) Předposlední otázka. Znáte teorii attachmentu, neboli teorii citové vazby? A pokud ano, zacházíte s teorií vědomě během vyučování?

Přiznám se, že tento pojem vůbec neznám, ani jsem o něm neslyšela, takže nemohu říct, zda s ní vědomě zacházím.

- **Poté, co jsem Vám nastínila, co je teorie attachmentu, můžete říct, zda jí intuitivně v praxi využíváte? Například když se u dítěte objeví problémy v chování či prospěchu, snažíte se odhalit původ problému?**

Musím říct, že u každého dítěte nezjišťuji, zda je z této stránky vše v pořádku. Spíše když třeba vím, že dítě nežije se svými rodiči, nebo žije jen se svojí matkou, tak samozřejmě v tomhle případě je to prostě poznat a snažím se s tím pracovat.

- **A jaké metody k tomu povětšinou využíváte?**

Podle toho, co je to za situaci.. buď to řeším s tím dítětem, pokud se to dá vyřešit – vedeme spolu rozhovor, kde se snažím zjistit, o jaký jde problém, co ho trápí, s čím by potřeboval pomoc atd. Ale pokud je to nějaký problém, který jako vyplývá už z té rodiny, tak určitě volím schůzku s rodiči.

13) A závěrečná otázka. Znáte teorie pojetí přechodového objektu a přechodových rituálů u dětí?

Nene, o tom jsem také neslyšela. Ale ty rituály.. to si myslím, že je to, co jsem výše jmenovala. Každodenní rituály, které dávají dětem jistotu, předvídatelnost.

- **Můžete po nastínění teorie přechodových objektů a jevů říct, zda jste si někdy u dítěte všimla přechodového objektu?**

Musím říct, že to jsem si ještě nevšimla, ani jsem neviděla, že by dítě chodilo do školy s plyšákem, nebo s hračkami. Jako u nás, pouze pokud mají jako někdy něco nového, tak si to přinesou, když to chtějí ukázat. Ale ne, že by nosily něco takhle důležitého, to ne.

- **A nevšimla jste si, jestli to někdo nemá třeba schované v tašce?**

Ani v tašce jsem nikdy nic neviděla, a to tam koukám často, když hledáme sešit, písanku nebo něco jiného.

Příloha č. 2 – Detailnější analýza rozhovorů

Otázka č. 1: Jaká je hodná paní učitelka? Jak byste jí popsal/a?

Všichni respondenti se shodli na tom, že hodná paní učitelka je učitelka, která je laskavá, milá, empatická, důsledná, spravedlivá.

R1: „Hodná paní učitelka.. tak hodná paní učitelka nemusí být bezprostředně taková, která si nechá od dětí skákat po hlavě, ale může to být laskavá učitelka, která umí i přes to, že je hodná být důsledná.“

R2: „No hodná paní učitelka.. je spravedlivá, laskavá, důsledná, taky empatická.“

R3: „Vnímavá, empatická, spravedlivá, důsledná, laskavá, ochotná naslouchat a pomoci, má individuální přístup k žákům, je komunikativní.“

R4: „No, každý si pod slovy hodná učitelka představuje něco jiného.. Respektuje a bere v úvahu emoční potřeby dětí.“

R5: „Hodná paní učitelka má příjemné vystupování, neubližuje dětem slovně, měří všem dětem stejným metrem. Děti k ní mají důvěru, že se můžou svěřit.“

Dále byla pro upřesnění položena doplňující otázka: **V čem je klíčová důslednost, spravedlnost?**

R2: „Hmm, ve spravedlivém hodnocení chování, prospěchu, zadávání práce a úkolů.“

R3: „Dává pocit bezpečí, důvěry a rozvíjí smysl pro dokončení činnosti.“

R6: „Řekla bych, že je to dodržování daných pravidel ze strany učitele i žáků a vlastně i rodičů.“

R7: „Mmm, důslednost v pracovních úsecích, spravedlnost v hodnocení chování i prospěchu žáků, využití odměn.“

Protože odpověď „laskavá“ byla očekávána, i na tuto vlastnost byla položena doplňující otázka: **Co znamená, že jste laskavá? Jakými činy/aktivitami to vyjadřujete?**

R1: „Tak děti mají rády, když jim člověk naslouchá, když se o ně člověk zajímá, vypráví si s nima.. to je pro ně, řekla bych, takové znamení důvěry. Také sdílení radostí i starostí – když mají radostnou událost, tak si o tom povídáme, stejně tak, když je něco trápí. Také drobná pomoc, když něco hledají. Sice by si to už měli samostatně najít, ale vždy se jim

snažím poradit, pomoc (př. ztracené bačkory – pomůžu hledat). Také mají rády, když jsem přímým účastníkem her – například v tělocviku při fotbale.“

R2: *„Tak určitě se snažím dětem naslouchat, vyslechnout je, i když za mnou přijdou s maličkostí. Snažím se vcítit do jejich problémů, nabídnu jim pomoc v případě potřeby. Snažím se zapojit do dění ve třídě.“*

R3: *„Umím se vžít do problémů a starostí dětí a vždycky se snažím vše vyřešit. Umím děti pochválit, ale taky jim vysvětlit, co se mi nelíbí, co by dělat neměli a čeho se bát nemusí.“*

R4: *„Asi nejvíc se laskavost projeví, když i při nedostatku času a velkém stresu neodseknu, ale odpovím na sebenesmyslnější dotaz mírně. Pro mě je laskavost i pravdivá mírná odpověď v nepříjemných situacích namísto milosrdné a omluvné lži.“*

R6: *„Každého vyslechnu, poradím, pomůžu, pohladím a pofoukám bolístku.“*

R7: *„No, tak mám individuální přístup ke každému jednotlivci a snažím se všechny problémy včas řešit.“*

Při rozhovorech také často zaznívaly ukázky z vlastní praxe, právě na dokázání daných vlastností.

R1: *„Je to taky učitelka, která se zajímá o životy dětí a aktivity mimo školu, umí zjistit nadání žáků. Pomůže jim zařadit se do kroužků.. to jsem zařídila u osmi žáků. A také jsem domluvila zřízení nových kroužků – angličtinu a vaření, no a tam chodí 14 žáků.“*

R3: *„Nedávno jsem zrovna řešila časté jednodenní absence. Když má žák jednodenní absence, tak to může být také z jiného důvodu než nemoci – například nemá splněné úkoly, pomůcky, neumí učivo, má problémy se spolužáky. Laskavým vnímavým přístupem jsem se snažila zjistit, co se děje.. no a strachy odstraníme a jednodenní absence vyléčíme. V klidu mu sdělím, že vše postupně doplníme.“*

Otázka č. 2: Jací jsou podle Vás hodní spolužáci?

V odpovědích docházelo k častým shodám, především ve vstřícnosti, ochotě pomoci druhým a ve vztahu bez ubližování a posmívání.

R1: *„Hodní spolužáci? Jsou k sobě vstřícní, pomáhají si, a hlavně si žádným způsobem neubližují. To znamená ani fyzicky, ani nějakým psychickým nebo slovním útokem.“*

R2: *„Mmm spolužáci, kteří si neubližují, spolupracují a přejí si vše dobré.“*

R5: „*Tak to jsou spolužáci, kteří si vzájemně pomáhají při práci. Když je vyzvu, aby pomohli spolužákům, ochotně se vydají pomoci. Také když se neposmívají, neublížíjí si, radí si, nebo upozorní spolužáka na chybu. K tomu učím děti hned od prvního školního dne.*“

Dále mě zajímalo, jaké konkrétní aktivity mohou učitelé jmenovat právě pro upřesnění aktivit, které žáci vykonají, a za co je lze označit za hodné spolužáky. Byla položena doplňující otázka: **Co přesně žáci dělají? Uveďte prosím na konkrétních situacích jejich činy/způsob pomoci.**

R1: „*Nabízejí si pomůcky, v případě že někomu chybí. Hrají si o přestávkách. Před začátkem první hodiny, když už jsou děti ve třídě, vyhlíží ostatní kamarády. Pomůžou spolužákovi v případě, že nestíhá. Půjčují si předměty, které si přinesou z domova. O přestávkách tvoří spolky u jedné lavice a společně svačí.*“

R2: „*V případě potřeby si půjčují pomůcky – pero, ořezávátko, pastelku. Zároveň si pomáhají, pokud někdo něčemu nerozumí.*“

R4: „*Půjčí spolužákovi gumu, pravítko, pero, atd. Když si spolužák v hodině odskočí na WC, kamarád/ka mu do notýsku zapíše zadání úkolu.*“

R6: „*Tak třeba rádi pomáhají slabším žákům, třeba při opravách diktátů, při službě (pokud jim chybí parťák), nebo zapůjčí pomůcky – pero, gumu, tužku.*“

R7: „*U nás ve třídě využíváme hlavně pomoc silnějších žáků slabším žákům ve všech situacích. Třeba při písemném dělení si ve dvojici pomohou, pokud jeden látce nerozumí.*“

Vzhledem k tomu, že spousta učitelů zmiňovala především přátelský vztah mezi žáky, zajímalo mě, jak to ve třídě vypadá a probíhá v případě, že se objeví nějaké situace k řešení – konflikt. Doptávala jsem se tedy: **Jak popřípadě pracujete se vzniklým konfliktem?**

R1: „*Vždycky nejprve vyslechnu obě strany. Podle toho, jak je to závažný čin, tak přizvu další svědky. Poté následuje konfrontace a vyzvu obě strany k tomu, aby navrhly řešení sporu. V případě, že vznikla nějaká škoda, snažíme se o společnou nápravu – posbírat, zamést, uklidit.*“

R2: „Hodně pomoci rozhovorů, dramatizace, kdy si sehraje scénky, jak se žáci mohli zachovat jinak, nebo dokonce předejít konfliktu. Také pomoci her. Snažím se s žáky také o reflexivní rozhovor.“

R3: „Důsledně zjistím všechny informace tím, že nechám mluvit zúčastněné. Vyslechnu si jejich názory, o co jde, kdo a proč konflikt začal, aby se nikdo necítil při řešení ukřivděný. Cílím na to, aby vše končilo smírem a obě strany byly v pohodě.“

R5: „Nejprve děti uklidním a potom řešíme, co se to děje a proč. Vždycky vyslechnu obě strany, snažím se zjistit počátek, důvod konfliktu, hledám optimální řešení, vysvětluji a dávám příklady z běžného života. Třeba i ze života dospělých.. poučím vždy celou třídu.“

Velmi se mi líbila odpověď respondenta č. 4, který zmiňuje inspiraci dětským psychologem Markem Hermanem.

R4: „Záleží na druhu konfliktu, někdy děti nechám, ať si konflikt vyřeší samy. Souhlasím s dětským psychologem Markem Hermanem, že přílišné zasahování dospělých do dětských záležitostí škodí. To ale samozřejmě neplatí pro šikanu.“

Ukázka z praxe.

R3: „Jednou O. nepřinesla domácí úkol. Hájila se, že volala kamarádce a ta jí zalhala, že úkol má být až na pondělí (měl být hned následující den). Dívce jsem řekla, že ale v notýsku nemá zapsáno, že v pondělí. Hrozilo, že se spolu kamarádky kvůli konfliktu přestanou kamarádit. Společně jsme o tom tedy mluvili v rámci třídy s tím, že jsme zjistili, že došlo k nedorozumění – O. to špatně pochopila, omluvila se kamarádce a vztah byl zachráněn.“

Také jsem se snažila zjistit odpověď na otázku, která s konfliktem souvisí, a to: **Co uděláte, když se žáci pohádají (rozumíme tím agresivní hádku, využití sprostých slov), nebo poperou?** Zajímalo mě, zda učitelé v těchto situacích volí jiné metody, než při běžných každodenních konfliktech.

R2: „Tak já se snažím vypátrat příčinu a viníka a poté konflikt urovnat právě pomocí her na stmelení kolektivu a různých kooperativních her. Pokud je potřeba, odkazujeme se na naše třídní pravidla.“

R3: „No, já již druhý rok pracuji na pohodovém klimatu ve třídě, takže se zde žáci neperou. Už jsou to páťáci – puberťáci.“

R4: *Když se hádají, tak nezasahuji. Jen pokud přejdou do agresivních slovních výpadů a sprostých nadávek – to už zasáhnu a hádku ukončím. Za posledních 6 let se děti v mé třídě nepraly. Pokud se prali žáci v dřívějších letech, tak jsem zjišťovala, kde byl počátek sporu a pak jsme se společně snažili vymyslet lepší způsob řešení, než je rvačka. Ale chápu, když někomu někdy „bouchnou saze“.*

R7: *„Volím názorné ukázky a dramatizaci, kde si žáci vymění role.“*

Protože každý z respondentů uvedl, že v případě konfliktu vyslechne obě strany a poté se snaží konflikt řešit, hned mě zajímalo, jak vlastně učitelé řeší otázku:

Kdo má pravdu a kdo ne?

R2: *„Snažím, ale někdy je to těžké. Většinou se zkouším ptát celé třídy, popřípadě svědků události.“*

R4: *„Na světě je 8 miliard lidí a tedy 8 miliard pravd. Pokud je to ale nutné, velmi důsledně se vyptávám, svolám si svědky a snažím se dobrat k nějakému způsobu řešení.“*

R5: *„Často pomůže názor třídy, pokud tedy ostatní viděli, jak konflikt vznikl. Není-li věc jasná, vysvětlíme si s žáky vše pro i proti.“*

R7: *„Myslím si, že absolutní pravda neexistuje.“*

A poslední otázka, na kterou jsem se ještě doptávala, byla: **Mají za to žáci nějaké kázeňské postihy?** Tato otázka mě zajímala především z důvodu, že v dnešní době většinou již ve školách nemají žáci papírové žákovské knížky a z rozhovorů s učiteli na praxích během studia vyplynulo, že se odstupuje od psaní poznámek, tudíž i třídních a ředitelských důtek. Rovněž že není možné žákům za jejich chování zamítnout účast na školních akcích a exkurzích.

R1: *„Kázeňské postihy volím jen podle závažnosti trestu – třídní důtka nebo napomenutí, pouze pokud jde opravdu o vážný čin.“*

R2: *„Vždy jde o to, o jaký čin se jedná. Ale většinou se to snažím vyřešit ve škole.“*

R3: *„My to řešíme domluvou v rámci třídy. Pouze pokud je to opravdu za hranou, informuji rodiče. Ale někdy si vezmeme k ruce školní řád – kapitolu chování žáků, především část neohrožovat zdraví druhých ani svoje.“*

R4: *Většinou ne. Pamatuji si, jaké jsem měla pocity já, když jsem se jako dítě musela s někým poprat. To jsem si vážně nepřála, aby se do toho někdo dospělý míchal a ještě*

abych byla kázeňsky potrestána. Pokud se ale někdo snaží cíleně ublížit, tak ten má kázeňský postih.“

R5: *„Ne, pokud se nejedná o závažné porušení školního řádu.“*

R6: *„No.. většinou jen domluva. Nerada píše poznámky, a když to jde vyřešit ve škole, dál to nepitvám.“*

Otázka č. 3: Co pro Vás znamená přátelské a bezpečné prostředí ve třídě? Je to pro Vás prioritou v přístupu k žákům?

Respondenti se jednoznačně shodli, že přátelské a bezpečné prostředí je pro ně v jejich třídě prioritou.

R1: *„Určitě. V dnešní době to považuji za velmi důležité a považuji za důležitou i vstřícnost vzájemně mezi dětmi a mezi dětmi a dospělými. Prostě do všech stran.“*

R2: *„Samozřejmě, je to prioritou.“*

R5: *„Pocit bezpečí ve třídě je pro mě odjakživa prioritou.“*

Ke shodě docházelo i ve výpovědích, kde učitelé popisovali, co přesně si pod pojmem přátelské a bezpečné prostředí ve třídě představují.

R2: *„Přátelské a bezpečné? Tak, přátelské, no že se snažíme udržovat kamarádké a přátelské vztahy, což opět rozvíjíme pomocí her, a také si s dětmi při třídnických hodinách povídáme o tom, jak bychom se k sobě měli chovat, jak se chová pravý kamarád, že si kamarádi pomáhají a mohou se na sebe spolehnout. A bezpečné prostředí vidím tak, že se děti nebojí svěřit spolužákům, učitelce nebo asistence se svými problémy nebo potřebami.“*

R7: *„Řekla bych, že jde o ten pocit někam patřit, být přijímán. Když se žák cítí přijat skupinou, cítí se pak v té třídě v bezpečí. A s tím souvisí to přátelské prostředí – když je přijat skupinou, má v ní kamarády, někdo mu pomůže, společně se zasmějí. Také že se může přijít svěřit.“*

Dále mě zajímala odpověď na otázku: **Jak můžete jako učitel dosáhnout toho, aby se žáci ve třídě cítili bezpečně?** Doptávala jsem se na metody či aktivity, které k tomu učitelé volí, čím se ve své praxi řídí.

R2: „Snažím se jim ukázat, že mi mohou důvěřovat. Když mi svěří tajemství, nevyzradím ho.“

R3: „Dobré klima třídy a vzájemná důvěra. Ví, že se mi mohou svěřit a nemusí se bát, ví že jim pomůžu a že za pravdu je ještě pochválím.“

R4: „Tak jednám s nimi slušně. Snažím se je nezradit v případě, že mi třeba svěří nějaké tajemství, nebo pokud něco slíbím. Také ctím zásadu nepotopit je a neponižovat.“

R6: „Snažím se o vybudování důvěry ve všech směrech – učitel x žák, žák x žák.“

Velmi se mi líbila odpověď respondenta č. 5, který vypověděl, že vytvořit ve třídě přátelské a bezpečné prostředí je opravdu náročná disciplína.

R5: „Tak to je podle mě velmi náročné. Snažím se toho dosáhnout individuálním přístupem, pomocí rozhovorů, také si vyprávíme o rodině. To mi potom dává možnost pochopit spoustu věcí i v jiném světle a opatrně s tím pracovat ve třídě.“

Protože ve spoustě odpovědí zazněla důvěra v učitele a jako důležitý bod bylo zmiňováno, že se žák nebojí přijít svěřit, zajímalo mě, jak s tím učitelé pracují ve třídě – **Jak vedete děti k tomu, že se můžou přijít svěřit a nemusí se bát?**

R1: „Mluvím s dětmi otevřeně v rámci celé skupiny. Jsou témata, o kterých se ve společnosti moc nemluví, ale my, protože jsme ve škole, a protože se to učíme, tak si o tom můžeme povídat. Například čůrání, kakání, vztahy mezi lidmi, hádání rodičů a jiná často opomíjená témata. Vyprávím jim i třeba příklady ze svého života – o tom, jak jsem jako malá kradla nebo překřikovala vysavač.“

R2: „Snažím se být k dětem upřímná, to znamená, že jim neříkám, že mně se pořád něco daří, ale také jim přiznám, že se dnes třeba necítím dobře, špatně jsem se vyspala, že mě něco bolí nebo že jsem něco zapoměla přinést nebo udělat. Ukazuji jim, že dokážu udržet tajemství, když je potřeba. A také, že se vždycky snažím věc vyřešit, pokud se něco děje.“

R7: „Netrestám je, vyslechnu je a situaci pomohu řešit. Zdůrazňuji jim, aby se svěřili, že to není žalování.“

Respondent č. 4 uvedl, že si není jistý, zda existuje způsob, jak k tomu děti vést, ovšem pointa výpovědi je stejná jako v předešlých citacích – vyslechnout, poradit, a hlavně dítě nezradit.

R4: „Nevím, jestli je způsob, jak je k tomu vést. Prostě když přijdou jednou a vidí, že jsem jim pomohla, vyslechla je a nehradila.. tak přijdou zase.“

Jak jako učitel vytváříte u dětí pocit, že si jich vážíte?

R2: „Zajímám se o ně. Povídám si s nimi o jejich zájmech, radostech, ale i starostech. Snažím se jim ukázat, že každý jedinec je důležitý.“

R3: „Naslouchám jim, mám o ně zájem – o problémy, pokroky, zvyšuji u nich sebevědomí, sebeúctu.“

R4: „Vyslechnu je, probereme společně jejich názory. Nikdy netrvám na tom, že mám vždy pravdu. Ví, hlavně v dnešní době, že spoustu aktivit dělají a znají lépe než já.. umím to přiznat sobě i jim, nechám si od nich leckdy poradit. Také poděkuji, když mě upozorní na mou chybu.“

R6: „Snažím se k nim nechovat nadřazeně. Také se snažím vyzdvihnout silné stránky osobnosti a často připomínám, že každý je důležitý.“

Jak vyjadřujete ve vztahu k dětem vstřícnost? Z jakých činů/aktivit to poznají?

R1: „I když za mnou přijdou s malicherností, snažím se je vyslechnout a něco jim k tomu říct, zaujmout nějaké stanovisko, protože pro děti je to nesmírně důležité. Snažím se jim věnovat maximum času – i když mi po škole něco vypráví, ukazují, tak se jdu podívat, pochválím jim práci.“

R2: „Poslouchám jejich přání a pokud je to možné, vyhovím.“

R3: „Vím, že se mohou přijít svěřit, také že můžou přijít, když něčemu nerozumí. Každý den mají dobrovolné doučování – dětem to hodně pomáhá. Pokud nemohou splnit úkol, například neměly čas, mohou ho přinést další dny. Taky když se jim něco nepovede a dostanou špatnou známku, tak ví, že si ji můžou opravit.. ví, že se učíme pro život, ne pro známky.. to je mimochodem motto školy, které jsem navrhla (smích).“

R5: „Jsem ochotná je vyslechnout. Mohou se přijít svěřit a ví, že je vyslechnu. Nestraším je, ale vysvětluji, co je nutné udělat a proč.“

A tuto otázku jsem uzavřela podotázkou: **Děláte pro děti / pro třídu něco nadstandardního?** Zajímalo mě, co v případě kladné odpovědi budou učitelé jmenovat.

R3: „*Dělám hodně společných aktivit, projektů mimo školu – výlety, exkurze, nácvik divadla. Také jsme si vytvořili album Náš školní rok, kde máme info a obrázky ke všem akcím. Řadu akcí jsem také dětem zařídila zdarma, aby se mohli zúčastnit všichni.*“

R4: „*Ano, ale záleží na složení třídy, na celkovém klimatu ve třídě. A také na míře stresu a vyčerpání – ani já nejsem robot nebo univerzální voják.*“

Přestože většina učitelů dělá a zařizuje podobné činnosti, někdo to vnímá jako součást své práce, ne jako něco nadstandardního – proto zde došlo k rozdílným odpovědím.

R2: „*Řekla bych, že ne.*“

R5: „*Myslím, že ne.*“

R6: „*Vše, co dělám, mi přijde přirozené a standardní.*“

Otázka č. 4: Co si myslíte o tom, co žáci vnímají jako přátelské a bezpečné prostředí?

Respondenti se ve výpovědích shodují, že jako jeden ze signálů, že žák vnímá prostředí jako přátelské a bezpečné, je uvolněný žák s úsměvem na tváři.

R2: „*No já bych řekla, že je důležité, aby se tak cítily děti během všech aktivit. Vycítím to vždy tak, že se usmívají, přijdou se mi svěřit, jsou k sobě přátelští a neubližují si. Jsou uvolněné, sdělují své zážitky, věci na které se těší. Žáci musí vědět, že se můžou na učitele spolehnout, že je tady pro ně.*“

R5: „*Jsou aktivní, smějí se, hrají si, jsou uvolněné a v pohodě.*“

Při rozhovoru mě také zajímaly **konkrétní činnosti ze třídy**, ze kterých je patrné, že se žáci ve třídě cítí bezpečně a že prostředí vnímají jako přátelské.

R3: „*S dětmi se snažím budovat vzájemnou důvěru. Na to využívám práce ve skupinách, dvojicích.. většinou ty skupiny cíleně rozdělím, chci, aby se ve třídě všichni lépe a blíže poznali.. a také je cíleně během roku přesazují. Že se cítí bezpečně poznám hlavně z toho, že se nebojí přijít svěřit se se svými problémy, strachy.. ví, že najdou zastání.*“

R4: „*Tak.. my ve třídě dodržujeme pravidelný režim, ten je důležitý pro pocit bezpečí nejen pro děti mírně autistické nebo s Tourettovým syndromem (které mám ve třídě). Dávám jim dostatek času pro práci, při které se snažím o klid ve třídě, zařazuji relaxační techniky do hodin. Vždy jim vysvětluji způsob hodnocení (známkování), aby věděli, jak budu jejich*

práci hodnotit. Společně vybíráme školní exkurze a výlety. Také se snažím nepřenášet zbytečně velké zodpovědnosti z dospělých na děti (což se občas může stát díky nezodpovědnosti rodičů).“

Zajímalo mě také, zda jsou si respondenti vědomi toho, **proč výše jmenované, vyvolává u žáků pocit přátelského a bezpečného prostředí?**

R2: *„Tak když děti ví, že se mohou na své spolužáky spolehnout, že jsou všichni kamarádi.“*

R3: *„Ziskávají sebevědomí, sebedůvěru. Nebojí se, protože se s ostatními dětmi díky různým aktivitám a metodám více poznají a sblíží a pak k sobě mají důvěru, ví, že se na sebe mohou spolehnout.“*

R7: *„Ví, že mají ve třídě kamarády, na které se mohou spolehnout. Nedělá jim poté problém pracovat s kýmkoliv ve skupině, vyměnit si místo se spolužákem ve třídě, společně něco tvořit.“*

Zaujaly mě také uvedené **příklady z praxe**, ze kterých je patrné, že žáci vnímali prostředí jako přátelské a bezpečné.

R1: *„Jednou děti shodily o přestávce ve třídě kytku v květináči. Vše uklidily. No a když jsem přišla do třídy, řekly mi to. Já bych to jinak vůbec nepoznala.“*

R5: *„Děti se mi přišly přiznat, že rozbily sklo u skříňky. Věděly, že nesmí sahat na sklo – proto přišly za mnou, abych to věděla a pomohla jim. Pomohla jsem jim sklo uklidit. Všechno probíhalo v klidu, v naprosté pohodě – i zasklení (smích).“*

Respondent č. 5 tuto otázku uzavřel krásnou výpovědí.

R5: *„Já si myslím, že právě tyto situace jsou ty, o kterých můžeme říct, že se děti ve třídě cítily dobře, že vnímaly to prostředí za přátelské a bezpečné.. přesto, že vlastně něco provedly.“*

Otázka č. 5: Jak můžete jako učitel vytvářet kladné, přátelské a bezpečné klima ve své třídě?

Respondenti se shodují, že vytvořit ve třídě kladné, přátelské a bezpečné klima není úplně snadný úkol. Určitě se ale vše odvíjí od postoje učitele a od jeho přístupu nejen k žákům, ale také k učení.

R1: „*Hmm. Tak určitě je to různými hrami, dále spoluprací, důležité je naučit děti práci ve skupinách. Všechny kooperativní hry vedou k tomu, že se děti vzájemně učí toleranci. A je pravda, že je to velmi těžké a že je to běh na dlouhou vzdálenost. Začít je důležité od 1. třídy určitě.*“

R2: „*Tak svým přístupem a aktivitami, které ve třídě probíhají. Jak už jsem zmiňovala předtím, určitě dodržet sliby, dodržovat spravedlivé hodnocení (to znamená nehodnotit podle oblíbenosti, nebo podle učitelovy špatné nálady). A snažit se při všem podporovat děti, aby se cítily ve třídě dobře.*“

R5: „*Snažím se žáky vyslechnout, ukázat jim, že se mohou svěřit a že jim vždy pomůžu problém vyřešit, nebo si jen vyslechnu, co mi chtějí říct. Hodnotím všem stejným metrem.*“

Jmenujte **konkrétní aktivity**, které ve své praxi využíváte.

R1: „*Nejprve vlastně prací ve dvojicích, poté záměna dvojic, ale taky určitě dát dětem možnost pracovat i ve dvojicích, s kým chtějí pracovat, vybrat si koho a dál skupiny rozšiřovat jak na počet, tak i aby mohly a naučily se pracovat i s tím, kdo není jejich nejbližší kamarád.*“

R2: „*Při práci, při hrách, při aktivitách ve skupině – tady mě třeba napadá učit děti pracovat nejen ve skupině s kým chtějí, ale také s méně oblíbeným spolužákem, postupně navyšovat počty ve skupině a učit je vzájemné kooperaci. Také třeba o přestávce – mít nastavená pravidla, jak se o přestávce chováme, aby se každý mohl v klidu nasvačit, odpočinout si a připravit se na další hodinu.*“

R3: „*Klima třídy může mít zásadní vliv na motivaci žáků a jejich postoj k učení – takže se snažím, aby to děti bavilo a aby samy chtěly. Beru také ohled na složení třídy – na možnosti jednotlivých žáků a na rodinné prostředí, ze kterého přicházejí.*“

R5: „*V případě vzniklého problému, se snažím problém okamžitě řešit – rozhovor, projednání s jedinci i celým kolektivem. Pokud je to nutné, volím cestu anonymní – napiš, co tě trápí, co se ti líbí, nelíbí ve třídě.*“

R6: „*Povídání o čemkoliv, každé pondělí ráno.*“

Protože v odpovědích zaznělo využívání rozhovorů, pondělních kruhů a vyslechnutí žáků, zajímalo mě, pokud učitelé využívají rozhovory, kdy je do hodin zařazují a co je jejich náplní.

R2: „Často si v třídnických hodinách povídáme o tom, jak se ve třídě cítíme, jestli se zde děje něco, co se nám třeba nelíbí a poté se pomocí rozhovoru snažíme situaci vyřešit nebo najít nějaký způsob vylepšení. Nebo při vzniklém konfliktu se snažím reagovat okamžitě a ihned s dětmi situaci řešit.“

R3: „Ano, často.. podle potřeby. Individuálně u stolu, na chodbě, při nějaké činnosti. Vždycky se snažím zjistit, co děti trápí, když vidím, že se něco děje. Pozoruji, naslouchám.. nechám mluvit žáka.“

R4: „Zařazujeme podle potřeby, většinou když to vyplyne ze situace. Třeba i při čtení příběhu z čítanky, který se jich dotkne, v přírodovědě, vlastivědě.. nebo když si třeba vzpomenou na nějakou rodinnou situaci.“

R7: „Kdykoliv se to hodí.. čeština, přírodověda.. děti většinou povídají o tom, co viděly, zažily, kde byly.“

Protože velmi podstatným bodem je budování důvěry, zajímalo mě: **Jaké volíte chování, aby bylo z Vašeho jednání dětem jasné, že si k Vám mohou budovat důvěru?**

R2: „Snažím se jim ukázat, že jsem tu pro ně, že je kdykoliv vyslechnu – ať už mi přijdou říct, co dělaly o víkendu, nebo když přijdou s nějakým problémem. Také se jim snažím při hrách nebo soutěžích, často v TV, ukázat, že člověk nemusí vždy vyhrát, říkám jim, že se vlastně nic nestalo, že se to povede příště, že třeba ve druhém týmu bylo hodně sportovců, ale oni jsou zase dobří v jiné aktivitě.“

R3: „Využívám získané pedagogické dovednosti, zkušenosti. Volím uvolněné, přátelské, vstřícné a empatické chování. Dávám jim najevo, že chápu jejich osobní názor, nechám je vždy popsat problém z jejich úhlu pohledu. Využívám také humor a povzbudivé nápomocné chování.“

R5: „Naslouchám, řeším včas problémy a snažím se vcítit do osobnosti žáka, do jeho problémů.“

R6: „Mluvím a jednám s nimi jako rovný s rovným.“

Otázka č. 6: Které situace mohou narušit pocit bezpečného vztahu mezi učitelem a žákem?

Respondenti se shodují, že nejvíce může pocit bezpečného vztahu narušit pocit krivdy. A to nejen při hodnocení chování či prospěchu, ale také při řešení konfliktů.

R1: „Může to být třeba, když děti cítí nějakou křivdu. Třeba něco, co se špatně vysvětlí, tak to určitě vyvolává pro děti problém. Ale důležité je, aby vzájemně si všechno vysvětlily a vždycky se snažím naučit děti, aby, i když je to něco nepříjemného, aby neměly strach přijít si o tom promluvit.“

R2: „Tak třeba právě, když ten učitel řekne něco, co měl udržet v tajnosti, když vyrazí tajemství, co mu žák svěřil. V tu chvíli se ztrácí důvěra, kterou do něj dítě vložilo. Nebo třeba, když je právě nespravedlivý při řešení konfliktu. Ale také při hře, nebo hodnocení. To si myslím že berou děti nejhůř.“

R3: „Nespravedlivé jednání, nedůslednost, dělání rozdílů mezi dětmi, direktivní jednání, nezájem o žáky a jejich pocity, problémy..“

R5: „Ve chvíli, kdy jsou reakce učitele nepřiměřené a dítě se následně bojí přiznat vzniklý problém. Také ve chvílích, kdy dítě z učitelova jednání vycítí, že ho příliš neposlouchá, nevyslechne. Nebo pokud cítí nějaké nespravedlivé jednání – nespravedlivé hodnocení chování nebo prospěchu.“

Při rozhovoru mě také velmi zajímalo, **zda se učitelům již někdy stalo, že od nich žák pocítil nějakou křivdu?** Odpovědi lze rozdělit do dvou skupin. První skupina se shodovala, že rozhodně, že i malé nedorozumění, které může dítě vnímat jako křivdu, je často součástí vyučovacího procesu.

R2: „Určitě jo, bylo by divný, kdyby ne. Takže určitě jo. Přemýšlím, ale jako určitě se to stane, hlavně především v tom neporozumění. Ale nikdy to nedošlo tak daleko, že by to jako řešili až rodiče, že by si stěžovali, že jsem byla nespravedlivá.“

R3: „Ano, nikdo není neomylný. Vždy se ale snažím hned situaci napravit a vysvětlit, získat zpět důvěru.“

R4: „Myslím, že se to občas asi stane každému. Takže ano, omluvila jsem se.“

U takové odpovědi jsem se ještě doptávala, **jak se to ve třídě projevovalo a zda si respondent všiml změny chování vůči němu.**

R3: „Vázla mezi námi komunikace a dítě bylo takové odtahité.“

R4: „Dítě mi řeklo, že si myslí, že jsem byla nespravedlivá. Omluvila jsem se a opravila své rozhodnutí.“

Druhá skupina respondentů vypověděla, že ne, nebo že si toho nejsou vědomi. Myslím si, že to lze vysvětlit tím, že každý vnímá velikost problému a křivdy jako velmi rozdílnou.

R1: *„Měla jsem holčičku, která neunesla tíhu školského režimu (konkurence žáků, soutěže, porovnávání) – ale to nebyla křivda ode mě, spíše šlo o celkový problém. Jinak si nejsem ničeho vědoma. Žádný zásadní problém s dětmi ani rodiči jsem neměla.“*

R5: *„Ne, nevím o tom.“*

R6: *„Nepamatuji si.“*

R7: *„Ne.“*

Otázka č. 7: Jak si vytváříte vztah k dítěti a ke třídě? Jak můžete rozvíjet vztah dítěte k učiteli? Co pro to můžete udělat?

Respondenti se ve svých odpovědích shodují, že na prvním místě je určitě navázání dobrého vztahu a projevení zájmu o dítě.

R1: *„Tak vždycky je důležité hned od první chvíle se pokusit s dětmi navázat dobrý vztah.“*

R2: *„Snažím se dítěti věnovat individuálně. Opravdu se snažím si s nimi popovídat, těmto malým se věnuji i o přestávkách, protože právě chtějí sdělovat ty své zážitky a poznatky. Poslouchám ho, když mi chce něco říct, neodbydu ho.“*

R3: *„Projevím zájem o dítě, o jeho pocity, problémy. Snažím se ho vyslechnout, pochválit, motivovat.“*

R5: *„Snažím se s každým navázat vztah, každému se věnovat individuálně – vyslechnout je, popovídat si, zjistit, co má rád a co rád dělá.“*

U otázky, **jak respondenti rozvíjí s dítětem vztah**, došlo také k velké shodě. Učitelé jmenovali hry na poznání a prohloubení vztahu nejen mezi učitelem a žákem, ale také mezi žáky.

R1: *„Již dlouhou dobu začínám první třídou, kde se pomocí společných her a aktivit snažím děti poznat, zjistit, co má kdo rád. Snažím se zjistit, jak moc jsou děti ve třídě soutěživé, kdo je schopen unést prohru, kdo potřebuje podporu, kdo je ve třídě tahounem, kdo se spíše veze.“*

R2: „Na začátku první třídy vždy zařazuji seznamovací hry a aktivity, pomocí kterých poznáváme nejen svá jména, ale také záliby, koníčky, jejich rodinu.“

Jako důležitý bod uvedli respondenti také **stmelování kolektivu**, pro které využívají nejen kooperativní hry, ale také výlety, exkurze, besedy.

R2: „Během celého roku se snažím stmelovat kolektiv, k čemuž využívám nejen společné akce, výlety, ale také projektové dny.“

R4: „Snažím se, aby se většinou kolektiv stmelil sám. Většinou stačí, když děti poznávají svou hodnotu a běžně spolupracují při výukových činnostech. Nejlépe je ale stmelit společné zážitky – exkurze, výlety, projektové dny, atd.“

R5: „Pro stmelení kolektivu využíváme nejčastěji hry při třídnických hodinách a dále jezdíme na různé akce a výlety, kde společně trávíme čas.“

Během rozhovoru zazněla také **diagnostika kolektivu**, kterou respondenti uvedli jako důležitou pro odhalení a následní utváření kolektivu.

R1: „Důležitá je diagnostika kolektivu, odhalení dětí, které jsou těmi pilíři té třídy a vlastně za pomoci poznání jednotlivých žáků a jejich, já bych řekla jejich vlastností a jejich povahy, tak navázat a utvářet ten kolektiv.“

R3: „No, já vždycky využívám povídání na zemi v kruhu, rozhovory, dotazníky. A když přebírám děti od kolegyně, vždy chci, aby mi ke každému něco řekla, nebo napsala.“

R4: „Postupně jsem se dopracovala k docela přesnému odhadu. Mám dobrou paměť, pamatuji si své pocity z dětství, ve školství pracuji celkem 37 let, mám dvě dospělé děti, neustále, celý život, řeším dětské kolektivy i jednotlivce.“

Zajímalo mne také, jak respondenti pracují ve třídě s dětmi, které bývají označovány za „zlobivce“. **Jak si k nim hledají cestu a zda se snaží porozumět, proč se tak žáci chovají?**

R2: „Tak já se teda snažím přistupovat ke všem stejně. Takže jako nemám udělané skupinky zlobivci a hodné děti, ale pracuji s nimi při hodině úplně stejně. Jediné, co mám ve třídě ve své moci, je zasedací pořádek, díky kterému je nejen dodržena správná hygiena psaní, ale také díky tomu mohu regulovat atmosféru ve třídě při vyučování.“

R3: „Podle mě děti zlobí, když k tomu mají důvod – nuda, nezájem, povahové vlastnosti. Já se tomu snažím předcházet.“

R5: „Snažím se nerozdělovat děti na skupinu hodných a zlobivých, ale pracuji se všemi stejně.“

Někteří respondenti také uvedli, že se jim během jejich praxe stalo, že měli ve třídě dítě, které narušovalo chod celé třídy. V tomto případě už museli volit k dítěti jiný přístup.

R1: „Zlobivci? Někdy už je to o tom, že dítě nezlobí jen mě, ale je to zátěž pro celý kolektiv. Snažím se tedy, aby fungovalo a svým chováním nezatěžovalo život celého kolektivu. Chci, aby to bylo únosné pro vzdělávání – abych byla schopná se věnovat všem. Vždy se snažím vytvořit systém, který funguje, aby se dětem i mně ve třídě dobře pracovalo.“

R4: „Ano, snažím se pochopit „proč“, ale to neznamená, že jim dovolím narušovat práci ve třídě. Věnuji se 20 let kromě školství terapeutické práci při hledání příčin a nápravě fyzických i duševních problémů. Problémy, které „zlobivec“ má a vytváří, já můžu pochopit, ale celou práci na nápravě za něj a jeho rodinu dělat nemůžu.“

U podotázky: **Stalo se Vám někdy, že se Vám nepodařilo s žákem navázat vztah? Jak to probíhalo? Co jste pro to dělala?** všichni respondenti vypověděli, že nestalo. Jako horší pro navázání vztahu vidí situace, kdy dochází do třídy pouze na pár hodin týdně – kde se nejedná o jejich kmenovou třídu.

R2: „Řekla bych, že ne. Myslím si, že se mi zatím podařilo najít si ke každému dítěti cestu. Samozřejmě u někoho to trvá déle, je potřeba se mu více otevřít, ukázat mu, že nejste nepřítel.“

R4: „Pokud s nějakým dítětem nemůžu navázat vztah, bývá to s dítětem z jiné třídy. Ve chvíli, kdy se začneme setkávat častěji, cestu si k sobě najdeme.“

R7: „Ne, nestalo.“

Otázka č. 8: Jak jako učitel pracujete s chybou? Ctíte pořekadlo: „Bud'me rádi za každou chybu, kterou jsme udělali, protože jsme se naučili, co příště nedělat, nebo jak to dělat jinak?“

Zde došlo ke 100% shodě respondentů a všichni uvedli, že to vidí jako nezbytnou součást vzdělávacího procesu a že ji všichni ve své praxi vědomě využívají. "

R1: „*Určitě. Práce s chybou je hodně důležitá.*“

R2: „*Ano, stavím se k tomu tak.*“

R3: „*Ano, pořád.*“

R5: „*Ano, s chybou i poučením pracuji.*“

U konkrétních situací, kde v hodinách pracují s chybou nejčastěji uváděli, že především při opravách vypracovaných cvičení. Jako důležité uvádějí také využití opravy spolužákem, aby si žáci zvykali, že je může na chybu upozornit kdokoliv.

R2: „*Třeba při psaní dětem ukazuji, že když opravím chyby, tak se k tomu pak vracíme, ukážeme si chyby, poučíme se z nich a poté to opisujeme znova a správně. Nebo jim také ukazuji, že někdy nás na chybu může upozornit někdo jiný – takže třeba ve dvojicích opravujeme a hledáme chyby toho druhého, říkáme si, proč se tam staly, a snažíme se jich pak vyvarovat.*“

R3: „*V hodinách si děti práce často opravují hned společně. Říkáme si u toho, kdo kde udělal chybu. V další hodině pak s chybami pracujeme – využíváme pořekadlo dvakrát měř, jednou řež.*“

R7: „*Ve třídě si často vyměňujeme práce a žáci opravují cvičení svého kamaráda, což je podle mě velmi důležité – aby vždy neopravoval jen učitel. Nebo si také opravuje v sešitě každý sám a já zapisuji správné řešení na tabuli. Vedu žáky k tomu, aby při tom nepodváděli a opravdu poctivě vyznačili chybu – že to není ostuda.*“

Respondenti se také shodovali ve způsobu práce s chybou – nejčastěji uváděli, že jako nejlepší způsob se jim osvědčilo uvádět příklady z vlastního života, nebo ze situací, u kterých je patrné využití práce s chybou a nápravy.

R1: „*Hodně se mi osvědčilo to, když dětem vyprávím o svých chybách, které jsem udělala jako dítě, ale i jako dospělý člověk. Co se mi třeba nepodařilo, a na základě chyby se mi to podařilo odstranit nebo si díky tomu zapamatovat nějaké určité věci. A to bych řekla, že ty děti berou nejvíce.*“

R2: „*Já jsem k sobě kritická, takže jim to ukazuji i na svém životě. Hned jim řeknu, že jsem třeba udělala chybu a jak jsem jí napravila. Nebo si zkusíme situace, kde někdo udělá chybu a žáci se snaží doporučit, jak jí napravit, jak to příště udělat lépe.*“

R5: „Tak já vždy uvádím příklady z vlastního života, ale i smyšlené, na kterých si s dětmi ukazujeme chybu, nápravu a poučení.“

R6: „Já dětem často říkám, že každý někdy udělá chybu a že nikdo není dokonalý ani neomylný. Většinou si vymyslím nějaké příklady, na kterých to dětem ukazuji.“

Otázka č. 9: Jak vnímáte třídní pravidla? Pomáhají Vám ve třídě k utváření bezpečného prostředí a jakým způsobem?

Respondenti se ve výpovědích shodli, že třídní pravidla si s dětmi vždy na začátku školního roku vytvářejí společně a jsou pro ně důležitá.

R1: „Tak určitě, už od začátku, kdy děti přejímám od kolegyň, nebo teď jsem v situaci, kdy už po několikáté vlastně s dětmi začínám a učím první a druhou třídu, pak je předávám dál, tak vždycky se snažím s dětmi nastavit třídní pravidla.“

R2: „Pomáhají, protože tím, že jsou zavedena a všichni je znají, tak mají větší tendenci je dodržovat a když je potřeba, tak se na ně můžu odkázat.“

R3: „Ano, pomáhají. Podle mě musí vždy jasně stanovena a žáci musí vědět, proč takové pravidlo platí.“

Během rozhovoru jsem se také doptávala, **jak si učitelé s žáky pravidla vytvářejí a kde je mají ve třídě umístěné**. Zde by se daly odpovědi rozdělit do dvou skupin, a to podle toho, v jaké třídě respondenti vyučují. Pro první až třetí třídu lze uvést, že učitelé výtvarně vytvářejí pravidla společně s dětmi a mají je ve třídě vyvěšené – nejčastěji na nástěnce, či na dveřích.

R1: „A ta třídní pravidla vlastně zakládáme z toho, aby vycházela z nápadů dětí. Co je pro ně v té třídě nebo pro jejich práci a pro to, aby mohly v té třídě žít, tak co je pro ně důležité. Takže si utváříme pravidla společně. A jinak pravidla máme napsaná s různými obrázky a máme je vylepená na dveřích třídy.“

R2: „Máme sice připravené vzory, ale nechávám je, aby si pravidla sami vytvořili, nebo sami přišli na to, jaká bychom měli vytvořit. Snažím se je samozřejmě navést tím směrem, aby byla dodržována pravidla, která jsou potřeba. Pravidla máme nalepená na dveřích třídy. Nechali jsme si pravidla z loňska, platí u nás tedy pořád ta stejná, na která jsou děti zvyklé.“

R5: „Ve třídě máme vytištěná základní pravidla slušnosti, která si připomínáme obrázky na nástěnce. Při umístění na nástěnku jsme si s žáky povídali, co dané pravidlo znamená, jaké chování se k němu váže.“

R7: „S dětmi si společně děláme návrh pravidel – jaká pravidla si myslí, že bychom si měly vytvořit, co je ve třídě potřeba dodržovat. Poté si je společně vystavujeme ve třídě.“

Respondenti, kteří vyučují ve čtvrté a páté třídě vypověděli, že v tomto věku již mají děti základní pravidla nutná pro školní prostředí osvojená, takže je většinou ve chvíli, kde přebírají třídu po jiném vyučujícím či na začátku školního roku s dětmi zopakují a připomenou, ale vyvěšené ve třídě je již nemají.

R3: „Dělali jsme je na začátku čtvrté třídy společně, mám na to takový pracovní list. Ale teď už je vyvěšené nemáme, víceméně nejsou potřeba.“

R6: „Základní pravidla, jako je pozdrav, poděkování a zdravení, беру jako samozřejmost. Ostatní musíme občas připomínat – neběhej, nekřič. Říkáme si, že jsou to pravidla, která musíme dodržovat, aby nám to ve třídě fungovalo, ale máme je už jen v hlavě.“

Jeden z respondentů dokonce uvedl, že ve vyšších ročnících nemá s vytvářením pravidel dobrou zkušenost, neboť ze strany žáků docházelo k záměrnému porušování.

R4: „Dříve jsme si vytvářeli s žáky třídní pravidla, měli jsme je i výtvarně zpracovaná, byla dobře viditelná. Ve chvíli, kdy si je žáci sami vytvořili, většinou je přestali dodržovat, ba je schválně bojkotovali. Tak to už pár let neděláme, jen si sdělíme, co opravdu je ve třídě nepřípustné.. no a pak žijeme.“

S respondenty jsme se také zabývali otázkou, **co dělají v případě, že ve třídě dojde k porušení pravidel.**

R2: „No tak řekneme si, že se porušilo pravidlo, a řekneme si, proč je důležité ho dodržovat. Jaké další následky by to mohlo mít, pokud by bylo pravidlo neustále porušováno. Snažím se si s dětmi jednotlivě promluvit, zjistit, proč to dítě udělalo, co ho k tomu vedlo, a poté mu vysvětlit, proč se takto nemůže chovat. Dítě se poté musí kamarádovi omluvit.“

R3: „Tak nejdříve vždy prověřím případ – proč to dítě udělalo a projednáme chování zúčastněných. Vše se snažím řešit v klidu a vyhýbat se konfrontačním situacím. Většinou

to řeším ústním napomenutím, rodiče informuji jen ve vážných případech.. například při zranění.“

R5: „Při porušení pravidel žákům připomenu, že jde o nastavené pravidlo, které společně dodržujeme, a situaci společně vyřešíme – domluva, omluva.“

R7: „Pokud dojde k porušení pravidel, vždy s dětmi ihned řeším problém. Snažím se zjistit, co se stalo a proč k tomu došlo. S dětmi si pak na toto téma povídáme, říkáme si, jak bychom mohli příště situaci vymyslet lépe.“

Otázka č. 10: Jaké metody využíváte ke zklidnění dětí, pokud se u nich objeví strach či úzkost?

Mezi nejčastější metody na zklidnění dětí respondenti využívají rozhovor, kdy se snaží zklidnit slovem a vyřešit tak problém, nebo dotek – pohladí, obejmou.

R1: „Vezmu si je k sobě, popovídám si s nimi, pohladím, obejmou, vezmu je za ruku. Často využívám maňáska ježečka či tygra, se kterou jim zahrají vtipnou scénku pro rozveselení.“

R2: „Takže mám už vyzkoušeno, že je nejlepší využít rozhovor, zklidnit jakoby slovem. Zeptat se dítěte, co se děje, co ho trápí, vyslechnout ho. Popřípadě využívám dotek – položím dítěti třeba ruku na rameno, pohladím ho po hlavě. Dopřeji mu pocit toho kontaktu.“

R3: „S žákem navážu oční kontakt, povídám si s ním, projevím zájem o jeho problém. Objmu ho, sáhnu na rameno.. takové lehké doteky. Pak přidám žertování, humor, také příklady ze života.“

R4: „Nebo vezmu konkrétní dítě za dveře, do hudebny, kde si povídáme. Měla jsem ve třídě dítě, které bylo ve stresu vždy u tabule v matematice, zklidnilo se, když jsem mu položila dlaň na záda mezi lopatky.“

R5: „Utěšuji dítě slovně. Vysvětluji, ptám se. Neodmítnu dítě, které mě přijde krátce obejmout.“

R6: „Většinou pohladím, obejmou a mluvím, jako by to bylo moje vlastní dítě.“

R7: „Připouštím je k učitelskému stolu, který vnímají jako ochranu.“

Respondenti také uvedli, že často velmi pomáhá odpoutat pozornost od problému či zařadit nějakou fyzickou aktivitu – nejčastěji chůzi.

R1: „Snažím se odpoutat pozornost od problému – pošlu děti zařídit nějaký důležitý úkol, nebo ho vezmu na chodbu, kde se projdeme a povídáme si, nebo využiji spolužáky – „Nepomohlo by ti, kdyby sis teď popovídala tady se spolužačkou?“ Snažím se děti zaměstnat veselými aktivitami, aby přišly na jiné myšlenky.“

R2: „Někdo se třeba potřebuje jít uklidnit mimo třídu. K tomu využívám paní asistentku, takže odejde na chodbu třeba s asistentkou, nikdy ne samozřejmě sám, nebo se paní asistentka věnuje dětem a já jdu s dítětem na chodbu, procházím se s ním a povídáme si. Často to fyzické zapojení – pohyb, chůze, pomůže.“

R4: „Jak kdy a jak s kým. Někdy třeba zařadím relaxační cvičení.“

R7: „Hodně se mi osvědčilo zařazení tělovýchovné chvilky. Ten pohyb, to dětem často pomůže.“

Respondenti ve výpovědích shodně uvádějí, že vždy záleží na daném dítěti. Je potřeba vědět, co v danou chvíli jedinec potřebuje – zda zklidnit slovem, dotekem, nebo přidat nějakou fyzickou aktivitu.

R1: „Mám také chlapce, který nemá rád tělesný kontakt a dotek. Takže mu třeba jen zamávám, ukážu na prstu jedničku.“

R2: „Jak říkám, záleží, o jaké dítě se jedná, za ten rok a půl už přesně vím, na koho platí dotek, komu mám dopřát chvíli na uklidnění bez toho, abych na něj mluvila, a někdo třeba potřebuje odejít ze třídy uklidnit se sám.“

R4: „Je to hodně individuální.“

Každý z respondentů uvedl, že na žácích ihned vycítí, že je nějaký problém. Často to poznají z toho, jak se dítě ve škole projevuje – je zamlklé, zaražené, smutné.

R1: „Někdy jsou děti smutné, někdy zaražené, nehrají si s kamarády.“

R2: „Děti, co mám teď ve třídě, tak jsou většinou zamlké, ale je vidět takové to pnutí a vztek který vře uvnitř.“

R5: „Na dítěti je na pohled znát strnutí nebo stres. Je vidět, že se chová jinak než v jiných dnech.“

Otázka č. 11: Co se Vám vybaví, když se řekne „rituály ve školním prostředí“?

Respondenti se shodují, že rituál nabízí žákům ve školním prostředí určitou jistotu, předvídatelnost a posloupnost.

R1: *„Rituály ve školním prostředí.. já myslím, že to je důležitá věc, protože samo o sobě děti mají některé rituály rády, takže v tom cítí určitou posloupnost, jistotu. Vědí, co je čeká, a domnívám se, že je to dobrá věc.“*

R2: *„Jsou to takový ty obvyklé věci, na které se většinou děti těší, a je to něco, co vlastně očekávají a je to pro ně rutina. Takže jo.. vlastně ví, co od toho očekávat, co bude následovat, kdy jaký rituál využijeme, co se potom bude dít. Dává jim to pocit jistoty.“*

R5: *„Určitě. Dítě potřebuje rituál a zároveň hranice. Cítí se pak bezpečně, orientuje se lépe. Rituály nabízí dětem předvídatelnost v určitých situacích, ví, co mají v dané chvíli a situaci očekávat.“*

Po otázce, **jaké každodenní rituály respondenti ve své praxi využívají**, docházelo ke shodám, především u pozdravu a pondělního ranního kruhu.

R1: *„Noo, každodenní rituály. Tak určitě ráno, vlastně každé ráno máme spolu pozdrav. Často si rádi ráno buď zazpíváme nějakou píseň, ze které vychází další práce pro daný den, nebo máme nějakou rytmickou říkanku. Určitě dalším rituálem je potom poslední rozloučení (smích).. ne poslední rozloučení, myslím na konci dne rozloučení.“*

R2: *„Vždy v pondělí na první hodině prvouky máme ranní kruh, kde si sdělujeme, jak se kdo měl, co zažil, co nás bude tento týden čekat. Dále vždy na začátku hodiny tělocviku si uděláme i s druhou třídou nástup, provedeme pokřik.“*

R3: *„Tak pro nás jsou třeba rituálem denní cviky – píšeme každý den vždy na začátku hodiny. Děti už to očekávají a jsou vždy připravené. No a v pondělí máme vždy kruh, kde si povídáme, kdo kde byl, co dělal, kdo sportoval, kdo navštívil nějaké památky atd.“*

R4: *„Rituálem je už samotný pozdrav ráno při prvním setkání ve třídě, taktéž při odchodu, pondělní ranní kolečko.“*

R5: *„Začínáme den pozdravem, řekneme si, co nás čeká. Děti mi podle obrázkového rozvrhu na tabuli řeknou, co budeme dělat, jaké budeme mít hodiny. Já jejich informace doplním. Pokud někdo potřebuje něco vědět nebo sdělit ostatním, má na to prostor právě teď. Zároveň využíváme pondělní ranní kruh, ve kterém si sdělujeme zážitky z víkendu.“*

R7: „*Tak já bych určitě jmenovala zařazení tělovýchovných chvilek, kdy mají děti možnost zvednout se ze židle. A potom také odpočinkové chvilky na koberci, které s dětmi často využívám.*“

Respondenti také uvedli, že mají ve třídě zavedené rituály, které jim pomáhají s organizací chodu ve třídě – jako je například pravidelné střídání služby na šatnu, tabuli a sešity.

R4: „*Rituálem je i služba na tabuli, šatnu či rozdávání sešitů, větrání, společné věšení obrázků, chození „na návštěvu“ do vedlejší třídy, odchod ze třídy ve stanoveném pořadí, atd.*“

R6: „*Rituálem může být i pravidelné střídání služeb, pochvaly za služby, nebo páteční velký úklid třídy. Taková ta činnost, co nenadchne, ale děti v ní mají určitý řád a samy mě případně upozorní, když zapomenu.*“

Dále z odpovědí vyplývá, že určité rituály jsou již součástí následné práce – děti již vědí, jak bude následující činnost vypadat a co mají udělat, nebo kde se mají sejit.

R1: „*No a jinak třeba v rámci některých hodin, tak pracujeme tak, že děti vědí, co se bude odehrávat. Třeba když máme výtvarnou výchovu, tak k takovým rituálům patří to, že se sejdeme vzadu ve třídě, máme tam udělaný koutek, kterému říkáme samoobsluha - tam se sejdeme a děti vidí, co je připraveno za práci, jaké pomůcky tam mají.. společně si ukazujeme a vytváříme si tam takovou přípravu nebo takovou motivaci k té práci.*“

R2: „*Nebo třeba při výtvarné výchově si pouštíme jako podklad pro hezkou atmosféru písničky. A také rituály na zklidnění hlučnosti ve třídě, kdy třeba zvednu ruku a žáci se postupně přidávají, nebo vytleskávám rytmus. To už by se také dalo považovat za rituál, protože se to opakuje skoro každou hodinu.*“ (smích)

R3: „*Zařazujeme do hodin písničky na uvolnění – např. Život je fajn.*“

Otázka č. 12: Znáte teorii attachmentu neboli teorii citové vazby? Pokud ano, zacházíte s teorií vědomě během vyučování?

Čtyři ze sedmi dotazovaných respondentů uvedli, že teorii attachmentu, neboli citové vazby neznají, ani o ní nikdy neslyšeli.

R2: „*Přiznám se, že tento pojem vůbec neznám, ani jsem o něm neslyšela, takže nemohu říct, zda s ní vědomě zacházím.*“

R3: „*Tak to vůbec netuším, o co jde.*“

R5: „*Pojem teorie attachmentu neznám.*“

R6: „*To netuším.*“

Jeden respondent spojoval citovou vazbu s prvním dojmem při setkáním učitele s žákem. Po vysvětlení teorie attachmentu dospěl tedy k závěru, že v tomto pojetí o ní nic neví.

R7: „*No, tak citová vazba.. ta se utváří v několika vteřinách při prvním setkání.. a pokud nevznikne, musí se hledat příčiny.. to je takové pedagogické umění.*“

Další respondent uvedl, že slyšel o teorii citové vazby, ale nevěděl, že je to v podstatě synonymum k teorii attachmentu.

R1: „*No, pod pojmem „attachment“ teorii neznám, ovšem o citové vazbě – jisté/nejisté a utváření citové vazby jsem slyšela. Vždy se snažím u dítěte zjistit, jaké jsou vztahy v rodině, zda je vše po této stránce v pořádku, popřípadě zda nějaké viditelné problémy, ať už v učení nebo chování, nemohou mít za sebou takovou příčinu.*“

Pouze jeden respondent uvedl, že teorii attachmentu zná a snaží se s ní vědomě v praxi zacházet.

R4: „*Ano, teorii attachmentu znám a snažím se s ní v praxi vědomě zacházet. Pokud se u dětí vyskytne nějaký problém, snažím se odhalit příčinu, nejprve rozhovorem s dítětem, v případě přetrvávajících potíží se pak snažím odhalit, zda původ problému není z rodiny.*“

Respondentům, kteří odpověděli na první otázku záporně, byla nastíněna teorie attachmentu. Poté byla položena doplňující otázka: **Můžete nyní říct, zda s teorií vědomě zacházíte? V případě, že se u dítěte objeví problémy v chování či v prospěchu, snažíte se odhalit původ problémů?**

Respondenti uvedli, že v případě, že vidí u dítěte problémy v chování či prospěchu, snaží se situaci ihned řešit, a to nejen s dítětem, ale také s rodiči.

R2: „*Musím říct, že u každého dítěte nezjišťuji, zda je z této stránky vše v pořádku. Spíše když třeba vím, že dítě nežije se svými rodiči, nebo žije jen se svojí matkou, tak samozřejmě v tomhle případě je to prostě poznat a snažím se s tím pracovat. Podle toho, co je to za situaci.. buď to řeším s tím dítětem, pokud se to dá vyřešit – vedeme spolu rozhovor, kde se snažím zjistit, o jaký jde problém, co ho trápí, s čím by potřeboval pomoc*“

atd. Ale pokud je to nějaký problém, který jako vyplývá už z té rodiny, tak určitě volím schůzku s rodiči.“

R3: *„Ano. Povídám si s žákem, s rodiči.“*

R5: *„Tak každý den, vlastně celý den sleduji jejich chování. Pokud mám nějaké pochybnosti, zeptám se rodičů.“*

R6: *„Ano, vždy se snažím zjistit, co je příčinou, ale jen návodnými otázkami, abych nezpůsobila větší citové trauma.“*

R7: *„Vždy si vezmu dítě stranou a povídám si s ním o tom, co se děje, rozebíráme situaci, snažím se mu pomoci problém vyřešit.“*

Respondent také uvedl příklady z vlastní praxe, který se ve škole snaží řešit a vědomě s ním pracovat.

R3: *„Mám ve třídě dítě, o které se matka nestarala, brala drogy, dítě bylo zanedbané. Dnes je dítě i se sourozenci v péči babičky. Dítě je velmi citlivé, kvůli všemu hned pláče, často utíká do svých fantazií – vypráví aktivity, které nejsou pravda, ale které by si přálo, aby byly pravdivé. Je vidět, že hodně chybí citové pouto.. Snažím se s tím ve třídě pracovat, řešit to.“*

Otázka č. 13: Znáte teorii pojetí přechodového objektu a přechodových rituálů u dětí?

Pět respondentů vypovědělo, že teorii přechodových objektů neznají. U přechodových rituálů se odkazovali na výše jmenované rituály, které s dětmi v každodenní praxi využívají.

R2: *„Nene, o tom jsem také neslyšela. Ale ty rituály.. to si myslím, že je to co jsem výše jmenovala. Každodenní rituály, které dávají dětem jistotu, předvídatelnost.“*

R3: *„Přechodové objekty? Tak to ne. Ale rituály bych řekla, že jsou to ty, co s dětmi děláme.“*

Dva respondenti vypověděli, že teorii pojetí přechodového objektu a přechodových rituálů znají.

R1: *„No tak určitě. „V mé třídě si 4-5 dětí neustále nosí do školy s sebou nějakou věc, kterou mají u sebe. Mají to třeba občas i položené na lavici, v případě, že by to překáželo*

v práci, tak uklidí do tašky. Jinak často využívají o přestávce. Nezakazují dětem do školy nosit hračky, mohou si je přinést, ale zodpovídají si za ně. Někdy hračky i využíváme v hodinách, z toho mají děti vždy radost - například plyšáky jako sledující – posadíme je na topení, sedí a koukají na nás, jak nám to jde.“

R4: *„Ano, teorii přechodového objektu a přechodových rituálů znám. Nikdy jsem si u dětí žádného přechodového objektu nevšimla, ani že by byl ukryt v tašce. Pokaždé ale když děti přebírám od jiné vyučující, snažím se si s nimi zvolit třídního maskota, který je tam pro ně, kterého mohou pohládit či pomazlit, když je jim úzko nebo když potřebují vyhledat oporu a navodit pocit bezpečí – je to něco, co je tam pro ně vždy.“*

Respondentům byla nastíněna teorie přechodových objektů a přechodových rituálů. Dále jsem se doptávala, zda si respondenti **všimli u dítěte někdy nějakého přechodového objektu.**

R2: *„Musím říct, že to jsem si ještě nevšimla, ani jsem neviděla, že by dítě chodilo do školy s plyšákem nebo s hračkami. Ani v tašce jsem nikdy nic neviděla, a to tam koukám často, když hledáme sešit, písanku nebo něco jiného. Jako u nás, pouze pokud mají jako někdy něco nového, tak si to přinesou, když to chtějí ukázat. Ale ne že by nosili něco takhle důležitého, to ne.“*

R3: *„Ničeho jsem si nevšimla.“*

R5: *„Ne, to jsem si tedy nevšimla.“*

R6: *„Nene.“*

R7: *„To ne.“*