

Pražská vysoká škola psychosociálních studií



**Sociální práce v prostředí ZŠ
Daseinsanalytické poradenské programy v prostředí ZŠ**

Bc. Dagmar Tulisová

Diplomová práce

Studijní program: Sociální politika a sociální práce

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Vacková Ph.D.

Praha 2018

Prague college of psychosocial studies



**Social work in the elementary school
The daseinsanalytic counseling programs in the elementary
school**

Bc. Dagmar Tulisová

The Diploma Thesis

The diploma Thesis Work Supervisor: Mgr. Lucie Vacková Ph.D.

Praha 2018

Anotace

Diplomová práce se věnuje sociální práci na základní škole. Autorka charakterizuje základní znaky dítěte v mladším školním věku a klade důraz na význam rodiny a školy pro toto vývojové období člověka. Dále se zabývá sociálně patologickými jevy ve školním prostředí a jejich prevencí, zaměřuje se na možnosti působení sociálního pracovníka v oblasti veřejného školství. Autorka představuje daseinsanalytické poradenské programy jako alternativu prevence v prostředí ZŠ, popisuje základní východiska daseinsanalytické práce s dětskou skupinou, kdy význam naladění, hry a řeči hrají důležitou roli pro dětské porozumění přítomnosti. Cílem výzkumného šetření bylo zmapování zkušeností pedagogických pracovníků s daseinsanalytickými poradenskými programy.

Klíčová slova

škola, rodina, sociálně patologické jevy, prevence, šikana, školní sociální práce, daseinsanalytický preventivní program

Abstract

The diploma thesis deals with social work at elementary school. The author describes the basic features of the child in the younger school age and emphasizes the importance of the family and school for this human development period. It also deals with socially pathological phenomena in the school environment and their prevention. It focuses on the possibilities of social work in the field of public education. The author presents daseinsanalytical counseling programs as an alternative to prevention in elementary school environment, describes the basics of daseinsanalytic work with the children's group, where the importance of mood, play and speech play an important role in children's understanding of the present. The aim of the research was to map the experience of pedagogical staff with daseinsanalytical counseling programs.

Key words

school, family, socially pathological phenomena, prevention, bullying, school social work, the daseinsanalytic counseling program

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomovou práci na téma – „Sociální práce v prostředí ZŠ“ s podtitulem: „Daseinsanalytické poradenské programy v prostředí ZŠ“ jsem vypracovala samostatně pod vedením vedoucí diplomové práce a s použitím odborné literatury, která je citována v předloženém textu a uvedena v seznamu literatury.

Prohlašuji, že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne

Podpis

Poděkování

Mé poděkování patří Mgr. Lucii Vackové Ph.D. za odborné vedení, podporu, trpělivost a spolupráci, kterou mi v průběhu zpracování diplomové práce věnovala.

Obsah

Úvod	9
1 Vymezení základních pojmů	11
1.1 Sociální pracovník	11
1.2 Primární, sekundární a terciární prevence	11
1.3 Agrese	12
1.4 Šikana	13
1.5 Multidisciplinární tým PVŠPS	13
1.6 Daseinsanalytický poradenský program	14
2 Dítě v mladším školním věku	15
2.1 Fyziologický a psychologický vývoj dítěte	15
2.2 Kognitivní a emoční vývoj	16
2.3 Význam rodiny pro dítě v mladším školním věku	17
2.3.1 Autentický způsob interakce mezi členy rodiny jako základ pro zdravý vývoj dítěte	18
2.3.2 Vývoj sebepojetí dítěte	19
2.3.3 Význam školy pro osvojování sociálních rolí dítěte v mladším školním období	20
3 Sociálně patologické jevy ve školním prostředí	21
3.1 Agrese, teorie agrese	21
3.1.1 Psychická a fyzická šikana	23
3.1.2 Kyberšikana	26
3.2 Prevence sociálně patologických jevů v prostředí základní školy	27
3.2.1 Role třídního učitele v souvislosti s výchovou a vzděláváním dětí	27
3.2.2 Školní metodik prevence	28
3.2.3 Výchovný poradce	28
3.2.4 Primární, sekundární a terciární preventivní programy	29
3.2.5 Psychologické, poradenské a sociální služby	30
4 Možnosti působení sociálního pracovníka na základní škole	32
4.1 Legislativní možnosti zavedení pozice sociálního pracovníka do oblasti veřejného školství	33
4.2 Odborné řešení sociálně patologických jevů	34
4.2.1 Poskytování prevence a intervence	35
4.2.2 Sociální pracovník jako prostředník mezi školou a rodinou	36
4.3 Specifika práce sociálního pracovníka v komunitních školách	37
5 Daseinsanalytický poradenský program jako alternativa prevence šikany v prostředí ZŠ	39
5.1 Základní východiska daseinsanalytické práce s dětskou skupinou	41
5.1.1 Jedinečnost skupinové dynamiky třídního kolektivu	42
5.1.2 Význam naladěnosti, hry a řeči pro dětské porozumění přítomnosti	43
5.1.3 Spolupráce daseinsanalytických poradců s třídními učiteli	45
5.1.4 Spolupráce daseinsanalytických poradců s rodiči	45
5.1.5 Osobní zkušenost s vedením DPP	46
6 Vlastní výzkumné šetření	49

6.1	Cíle kvalitativního výzkumu.....	49
6.2	Výběr výzkumného vzorku a výzkumné otázky.....	49
6.3	Metody výzkumu	50
6.4	Průběh rozhovoru.....	50
6.4.1	Vlastní předporozumění	51
6.5	Tematická analýza získaných výpovědí	51
6.5.1	Témata před realizací daseinsanalytických poradenských programů.....	52
6.5.1.1	Očekávání.....	52
6.5.1.2	Obavy	54
6.5.1.3	Role sociálního pracovníka	55
6.5.2	Témata po realizaci daseinsalytických poradenských programů	56
6.5.2.1	Významy	56
6.5.2.2	Pro učitele: možnost výběru; pro děti: možnost svěřit se, učení pojmenovávat a výměna rolí	57
6.5.2.3	Učitelka, holky a kluci, šikana, zaměřenost na žáka, nešťastná realizace, sebehodnocení	60
6.5.2.4	Hry a komunitní kruh	62
6.5.2.5	Vztah a spolupráce	63
	Poradci a děti	63
	Vztah a spolupráce poradců a třídních učitelů.....	63
	Poradci a rodiče	65
6.5.2.6	Praxe pro studenty pedagogiky	66
6.5.2.7	Učitelé učitelům	67
6.5.2.8	Rady a návrhy.....	67
6.6	Závěry výzkumu	68
6.7	Zodpovězení výzkumných otázek	71
6.8	Diskuse.....	73
	Závěr.....	76
	Seznam literatury.....	77
	Příloha I	1
	Otázky k rozhovoru	1
	Příloha II.....	2
	Rozhovor č. 1	2
	Rozhovor č. 2.....	5
	Rozhovor č. 3	9
	Rozhovor č. 4.....	14
	Rozhovor č. 5.....	20
	Rozhovor č. 6.....	24
	Rozhovor č. 7.....	28
	Rozhovor č. 8.....	31
	Rozhovor č. 9.....	36
	Rozhovor č. 10.....	40
	Rozhovor č. 11.....	42
	Rozhovor č. 12.....	43
	Rozhovor č. 13.....	47
	Rozhovor č. 14.....	49

Úvod

Tuto diplomovou práci jsem se rozhodla napsat z důvodu potřeby reflektovat průběh roční stáže na základní škole v roli lektorky preventivních programů, při nichž jsem se měla možnost poprvé setkat s daseinsanalytickým poradenským programem zaměřeným na prevenci šikany.

Nejen jako sociální pracovnice, ale především jako matka, se v předloženém textu zamýšlím nad tím, jakým způsobem jsou děti ovlivňovány, rozvíjeny a podporovány společností. Co vše člověk získává dědičně, s jakými možnostmi se narodí, do jaké míry jej formuje rodina, škola, učitelé, společnost... Kdy a proč se dítě vymezuje, jakou v tom hrají dospělí lidé roli, jak mohou do vývoje zasahovat. Dále se zamýšlím nad tím, kde se v dítěti bere tolik síly vymezit se vůči nárokům dospělých, do jaké míry je to vhodné a kdy už je třeba jako rodič důrazně zakročit. Z jakých důvodů se dítě uchyluje k sociálně patologickým jevům a jak tomu lze předejít. Včasné rozpoznání nastupujících symptomů maladaptivního chování může pomoci nejen rodičům, ale i pedagogům, kteří se s dítětem v rámci povinné školní docházky setkávají, těmto jevům předcházet a napomáhat hledat vhodná řešení.

Škola je spolu s rodinou dítěte místem, ve kterém dítě tráví poměrně hodně času. Zastává funkci vzdělávací, ale i socializační a výchovnou. Jednou z oblastí, kde lze najít velký potenciál profese sociální práce, je právě rezort školství. V České republice je v současné době málo těch, kteří znají skutečnou a komplexní podstatu školské sociální práce (ŠSP). Rozvoj, potažmo rozšíření povědomí ŠSP společně s legislativním ukotvením je jedním z hlavních cílů Asociace školské sociální práce, která pořádá semináře: Školské sociální práce v praxi. ŠSP přispívá k multidisciplinárnímu uchopení pomoci žákovi, který se dostane do problémů, jež brání jeho dobrému vzdělávání. Je důležité řešit situaci každého žáka jako samostatné osobnosti, ke které patří všechno, co ji ovlivňuje a co je nutné respektovat při individuální pomoci. Školní sociální práce se nezabývá pouze dítětem jako žákem. Sociální pracovník spolupracuje také s rodinou dítěte, dále i s prostředím, komunitou, ve které dítě žije. Posiluje vliv rodiny, která by spolu se školou měla vytvářet výchovnou komunitu.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. První kapitola obsahuje základní vymezení klíčových pojmů. Druhá kapitola popisuje vývoj dítěte v období mladšího školního věku, zaměřuje se na význam rodiny a školy pro osvojování sociálních rolí. Ve třetí kapitole jsou popsány sociálně patologické jevy ve školním prostředí spolu s jejich prevencí, při kterých hrají významnou roli třídní učitelé, školní metodik prevence,

výchovný poradce, dále pak psychologické, poradenské a sociální služby. Ve čtvrté kapitole jsou uvedeny alternativy působení sociálního pracovníka na základní škole a jeho možné využití při odborném řešení sociálně patologických jevů, dále také jeho využití jako prostředníka mezi školou a rodinou. Pátá kapitola seznamuje čtenáře s daseinsanalytickým poradenským program a se základními východisky práce s dětskou skupinou, jedinečností skupinové dynamiky a významem naladění, hry a řeči. Šestá kapitola obsahuje praktickou část, která se v rámci kvalitativního výzkumného šetření zaměřuje na očekávání a hodnocení daseinsanalytických poradenských programů ze strany třídních učitelů, kteří se s nimi setkávali po dobu jednoho školního roku. Do výzkumného šetření jsou zahrnuti všichni pedagogové, kteří se s DPP na této základní škole setkali, metodička prevence a zástupkyně ředitele. Diplomovou práci uzavírá diskuse a závěr.

1 Vymezení základních pojmů

V diplomové práci se zabývám možností uplatnění sociální práce na základní škole, zaměřuji se na využití daseinsanalytických poradenských programů v oblasti prevence šikany. V této kapitole jsou charakterizovány základní pojmy, které se v diplomové práci objevují.

1.1 Sociální pracovník

Sociální pracovník pomáhá jednotlivcům, rodinám, skupinám i celým komunitám dosáhnout vyrovnanosti a schopnosti vést soběstačný život. Matoušek popisuje sociálního pracovníka jako profesionála, který svou roli vykonává jednak samostatně, zejména však jako člen týmu; přičemž v týmu státní či nestátní organizace poskytuje služby v závislosti na potřebách klienta (Matoušek, 2005). Sociální práce se zabývá mezilidskými vztahy a sociálním fungováním člověka ve společnosti. Dle Navrátila je sociální práce vysoce profesionalizovanou činností s cílem podpořit sociální fungování klienta, ať už na úrovni jednotlivce, skupiny či komunity v situaci, kde je taková potřeba vnímána a vyjádřena (Navrátil, 2001). Při definování pojetí role sociálního pracovníka na základní škole se lze opřít o Matouškovu definici, která vymezuje tuto úlohu jako: „...*standardy chování, očekávaného od jedince v určité sociální pozici, které určují, kdy, kde a co má vykonat*“ (Matoušek, 2003, s. 190). V tomto případě je role sociálního pracovníka definována hlavně tím, co a jakým způsobem má sociální pracovník ve školství vykonávat. Důležité jsou především cíle a postupy práce.

1.2 Primární, sekundární a terciární prevence

Prevenčí se obecně rozumí soubor opatření, jejichž snahou je především předcházet projevům určitých rizikových faktorů a nežádoucích jevů. Nikl uvádí, že se jedná: „...o *souhrn sociálních opatření, jimiž lze zasahovat do prostředí ovlivňující vývoj osobnosti a socializaci obtížně vychovatelných jedinců*“ (Nikl, 2000, s. 90). Z hlediska času, obsahu, forem práce a nároků na personální zajištění se prevence rozlišuje na primární, sekundární a terciární. Primární prevence se snaží předcházet sociálně patologickým jevům, jejich projevům a rozvinutí se některého druhu sociálně patologického chování. Primární předcházení projevům šikany pak spočívá ve výchově harmonické osobnosti dítěte, v informovanosti dětí, rodičů a veřejnosti o šikaně, preventivních aktivitách ve školách. Nejlepší ochranou proti šikanování je budování otevřených přátelských, bezpečných vztahů mezi členy školního společenství a školní komunity (Lovasová, 2006). Sekundární prevence

je zacílena na rizikové jednotlivce a skupiny, u kterých se předpokládá, že se dostanou do situace, kdy bude jejich činnost klasifikovaná jako sociálně-patologická (Kunák, 2007). Cílem sekundární prevence je vrátit jedince do původního stavu a systematicky ho kontrolovat ohledně rizika opětovného selhání (Emmerová, 2007). Sekundární prevence se tedy již zabývá vyhledáváním daného problému a předcházením toho, aby se tento jev dále nešířil a neničil tak zdraví či osobnost mladého člověka. Sekundární preventivní přístup v oblasti šikany při práci v dětském společenství klade důraz zejména na odbornost vedoucích skupin, nastavení a dodržování komunitních pravidel (Kolář, 2011). Terciální prevence se provádí u osob, u nichž již k sociálnímu selhání došlo (Matoušek, 2003). Účelem této prevence je snaha zmírnit stávající následky negativního jevu a předejít tak dalším možným škodám (Hartl, Hartlová, 2015). Matoušek terciální prevenci sociálně patologických jevů uvádí v souvislosti se skupinou osob, které se již dopustily nějakého delikventního chování. V tomto případě se jedná o takové aktivity a programy, prostřednictvím kterých se jedinci vzdají svého rizikového chování (Matoušek, Kodym, a Koláčková, 2005). Při práci s dětskou skupinou je terciální prevence založena na nastavení a důsledném dodržování pravidel, dále na dlouhodobé spolupráci dětí, učitelů, rodičů a odborníků, k nimž patří psychologové, speciálně vyškolení pedagogové a sociální pracovníci (Kolář, 2011).

1.3 Agrese

Slovo agrese má ve vztahu k lidskému chování více významů. Pojem agrese lze například vymezit jako chování přinášející ubližování, ničení a poškozování. V sociální psychologii se dynamické a energetické chování bez snahy ublížit druhému člověku označuje jako asertivita. U agrese může jít o fyzické poškození jiné osoby (bolest, zranění), dále o poškození majetku jiné osoby a v neposlední řadě jde o psychologické zranění jiné osoby (ponižování, zesměšňování, zastrasování, vydírání) (Nakonečný, 1997; Výrost, Slaměník, 2001). „*Agresi definujeme jako onu v člověku spočívající dispozici a energii, která se projevuje původně v aktivitě a později v nejrozmanitějších individuálních a kolektivních sociálně naučených a sociálně zprostředkovaných formách od sebeprosazování až ke krutosti*“ (Hacker in Nakonečný, 1996, s. 201).

1.4 Šikana

Šikana je odborníky považována za fenomén, který může do života dětí zasáhnout již v předškolním věku. Pro vysvětlení tohoto pojmu je výstižná definice, kterou uvádí Řepová: „Slovo šikana pochází z francouzštiny a jeho význam může být vyložen jako zlomyslné obtěžování, týrání, sužování, pronásledování apod.“ (Řepová in Slowík, 2016, s. 143). Šikana patří k nejčastějším sociálně patologickým jevům, se kterými se žáci i studenti ve školním prostředí potýkají. Výzkumy ukazují, že se obětí šikany stává až 40% dětí školního věku, 44% dětí uvedlo, že se s ní setkaly (Vágnerová a kol., 2009). Pöthe popisuje šikanu a šikanování mezi dětmi jako chování dítěte nebo skupiny dětí s cílem ohrožit, zastrašit, ponížit nebo jinak ublížit jinému dítěti nebo skupině dětí. Řadí sem např. slovní ponižování, kritizování, hrubé žertování, vydírání, omezování svobody, poškozování oděvu a osobních věcí, tělesné napadání (Pöthe, 1999). Fieldová vymezuje čtyři základní typy šikany jako je škádlení, vylučování ze skupiny, fyzické napadání a obtěžování (Fieldová, 2007). Kolář školní šikanování definuje následovně: „Šikana je, když jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci“ (Kolář, 2001, s. 27). Kolář rozlišuje a popisuje 5. základních stádií šikany (zrod ostrakismu, přitvrzování manipulace a výskyt fyzické agrese, klíčový moment – vytvoření jádra agresorů, většina přijímá normy agresorů, totalita neboli dokonalá šikana) (Kolář, 2011), kterými se budu podrobněji zabývat ve třetí kapitole. Šikanování zjevné se pak projevuje fyzickým násilím a ponižováním, psychickým ponižováním a vydíráním a destruktivními aktivitami zaměřenými na majetek oběti (Vágnerová, 2008).

1.5 Multidisciplinární tým PVŠPS

Multidisciplinární tým Pražské vysoké školy psychosociálních studií (dále jen PVŠPS) vznikl před sedmi lety, pod vedením Mgr. Lucie Vackové Ph.D. Tým zajišťuje a realizuje primární a sekundární prevenci sociálně patologických jevů na jedné ze základních škol v Praze a každý rok se jeho složení obměňuje. Lektorský tým se většinou skládá ze tří poradců: vedoucí poradenského týmu, studenta psychologie a studenta sociální práce. Tým je tvořen nejen mladými studenty, ale často i studujícími rodiči, díky čemuž se stává rozmanitým, a především bohatým na životní zkušenosti. V současné době daseinsanalytický poradenský program zajišťují dva týmy.

V rámci odborné praxe se studenti dle Vackové během daseinsanalytických poradenských programů setkávají s problémy učitelů a žáků, zažívají, jak je těžké pracovat se skupinou

žáků, mezi nimiž se objevují první stádia šikany, jak je někdy náročné oslovit a zaujmout jednotlivce nebo celou třídu. Studenti mají možnost nahlédnout do problematiky spolupráce školy a rodičů, dále mohou zakusit, jak je někdy těžká a náročná kooperace s ostatními členy pedagogického sboru, kteří mohou vyvíjet tlak na třídního učitele (třídní učitelku) ohledně problematické třídy. Důležité je uvědomění si náročnosti a odpovědnosti při postupech šetření počáteční šikany, jež musí k dosažení úspěšnosti vzít v úvahu jak individualitu žáků, s ohledem na dynamiku třídy, tak i klima a hodnotové nastavení školy (Vacková in Kolář, 2013).

1.6 Daseinsanalytický poradenský program

Vedení daseinsanalytického poradenského programu zajišťuje Lucie Vacková společně se dvěma kombinovanými týmy studentů psychologie a sociální práce. Poradenský program v návaznosti na potřeby školy realizuje buď specifickou primární prevenci, nebo selektivní prevenci. „*Jedná o selektivní preventivní intervenci, indikovanou v těch třídních kolektivech, kde se již objevují problémy diagnostikované v rámci depistáže metodikem prevence typu agresivního chování žáků, šikany či hostility, a to mnohdy nejen ze strany dětí vůči spolužákům, ale i vůči pedagogům*“ (Vacková, 2016, s. 89). K nápravě narušených vztahů mezi dětmi se využívá metoda základních intervenčních programů, které jsou založeny na Kolářově komunitním modelu (Kolář, 2011). Jedná se zpravidla o roční intenzivní setkávání s třídním společenstvím a třídním učitelem, v jehož rámci jsou stanovena nová komunitní pravidla, která vedou k zajištění bezpečného prostředí v celé skupině a zároveň odmítají projevy násilí. Na pravidelných setkáních dochází k průběžné kontrole dodržování stanovených pravidel, podporuje se komunikační i vztahová otevřenost žáků, pracuje se na rozvoji týmové spolupráce (Vacková, 2016).

„*V případě specifického preventivního působení je cílem zmapovat případná rizika šikany v daných kolektivech, posilovat v žácích prosociální postoje a chování, podporovat otevřenou komunikaci, toleranci, zdravý životní styl, pozitivní vztah dětí k životnímu prostředí*“ (Vacková, 2016, s. 88). V současné době se však jedná především o preventivní práci s dětskými společenstvími žáků třetích tříd, které vznikly sloučením několika kolektivů a kde je na základě rozhodnutí vedení školy vhodné preventivní působení (Vacková, 2016).

2 Dítě v mladším školním věku

Období mladšího školního věku se většinou označuje v rozpětí od 6-7 let do 11-12 let, dítě v tomto věku již chce vnímat a „vidět“ věci a okolní svět reálně, věci zkoumá skutečnou a aktivní činností (Langmeier, Krejčířová, 2006). K tomuto vymezení věku a označení se přiklání i Říčan (Říčan, 2014) na rozdíl od Matouška, který upřednostňuje rozlišení mladšího školního věku dítěte na 6-8 let, středního školního věku 9-12 let a staršího školního věku 13-15 let, kryjícího se již s dospíváním. Matoušek střední školní věk popisuje jako období života, které je mnohem stabilnější než to předcházející, kdy již dítě více vědoměji vnímá vztahy v rodině, mezi lidmi, ve vrstevnické skupině (Matoušek in Langmeier, Krejčířová, 2006).

2.1 Fyziologický a psychologický vývoj dítěte

Mladší školní věk je období, kdy u dítěte dochází k velkému fyziologickému i psychickému vývoji. Fyziologický vývoj se v mnohém liší jak u dívek, tak u chlapců. Společné obojímu pohlaví jsou zejména tvorba trvalého chrupu, změny postavení čelistí, rysy v obličeji jasněji vystupují a blíží se již dospělé podobě. Dále v tomto období dochází k růstu mozku, jehož růst se okolo deseti let zpomalí (Říčan, 2014). U dětí se zlepšuje hrubá a jemná motorika, roste zájem o pohybové hry a sportovní výkony, zároveň se zlepšuje psaní a kreslení. Rozdíly mezi chlapci a dívkami jsou patrné hlavně ve stavbě kostry a v rozvoji svalstva, končetiny se prodlužují. Rozdíly najdeme také mezi tělesnými a výkonnostními předpoklady dívek a chlapců, které mohou být jednak podmíněny povzbuzováním nebo naopak tlumením od rodičů, ale i očekáváním vychovatelů či učitelů, kteří je podporují v pohybových aktivitách (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Smyslové vnímání se vyvíjí a výrazně se zdokonaluje jeho kvalita i přesnost, zlepšuje se koordinace mezi zrakem a jemnou motorikou, roste schopnost diferencovat barevné odstíny (Jobánková a kol., 2002). Vnímání přestává být nahodilým procesem a stává se záměrným cílevědomým pozorováním (Langmeier, Krejčířová, 2006). „*Myšlení mladšího školáka je vázáno na realitu...dítě je zaměřeno na poznání skutečného světa...v úvahách nejraději vychází z vlastní zkušenosti*“ (Vágnerová, 2012, s. 266). Výrazně se vyvíjí také řeč, jejíž vývoj podporuje rozvoj paměti (Langmeier, Krejčířová, 2006).

V tomto období se jedná zejména o nepřetržitý kvalitativní vývoj a zdokonalování všech schopností, dovedností a poznatků o světě, ve kterém školák žije, o rozvoj poznatků, které získá o sobě samotném, upevňuje se hierarchie hodnot, postoje, charakter, roste osobnost

dítěte (Jobánková a kol., 2002). Ve středním školním věku již děti začínají o chování samostatněji uvažovat, získávají schopnost rozlišování. Snaha dětí přizpůsobit se z důvodů vyhnutí nesouhlasu od druhých postupně přechází ke snaze vyhovět autoritě. Dítě plní svoje povinnosti, aby předešlo pocitům viny z vlastního selhání. Kohlberg toto stádium morálního vývoje nazval konvenční morálkou. Děti se již začínají řídit svým svědomím, jejich chování ovlivňuje nejen nezbytnost kladného hodnocení, ale i potřeba kladného sebehodnocení. „*Mají tendenci se chovat tak, aby se nemusely trápit pocity viny, které by snižovaly jejich sebeúctu*“ (Vágnerová, 2012, s. 357). Toto období dítěte je ve srovnání s předcházejícím předškolním věkem a následujícím dospíváním charakterizováno jako obdobím klidu. Erikson období věku dítěte (6-12 let) označil jako latentní stadium. Autonomii podporuje rozvoj výkonnosti, dítě se stává aktérem a tvůrcem situací. Dítě rozvíjí zručnost a dovednost, zaměřuje se na pozornost a píli, těší se z dokončené práce. Na jedné straně je snaživost a výkonnost, na druhé straně může být nebezpečí v pocitu méněcennosti. Ztráta naděje o dosažení osobní výkonnosti může vést u dítěte k tendenci izolace, patrná zde může být snaha o soupeření s ostatními anebo naopak dochází k pasivnímu chování (Erikson, 2015). Langmeier a Krejčířová období mladšího školního věku označují jako věk střízlivého realismu. Dítě chce pochopit, jak funguje svět okolo něj, tato snaha se promítá do všech jeho zájmů, kresby, do písemných projevů a čtenářských aktivit, do řeči, můžeme ji také sledovat i v průběhu her apod. (Langmeier, Krejčířová, 2006).

2.2 Kognitivní a emoční vývoj

V období počátku školního věku začínají děti uvažovat jiným způsobem než v předškolním vývojovém období. V jejich myšlení se objevují změny, které jim umožňují lépe zvládat nároky učiva, jež přináší škola (Vágnerová, 2006). Piaget nazval tento způsob myšlení, fázi konkrétních logických operací, pro které je charakteristické respektování základních zákonů logiky a respektování konkrétní reality. Školák již postupně přemýšlí v operacích, objektech, událostech, chápe stálost počtu (v 6 letech), množství (v 7 letech) a hmotnosti (v 9 letech), předměty třídí podle různých vlastností a dokáže je logicky seřadit např. nejtmaší - nejsvětější, největší - nejmenší (Piaget, Inhelder, 2014). Logické operace se rozvíjejí především ve škole, kde se žáci učí uvažovat různým způsobem. Většina úkolů zadávaných ve škole vyžaduje konvergentní přístup (pouze jedna správná odpověď na daný problém), na rozdíl od divergentního myšlení, které má neomezený počet možných řešení (Vágnerová, 2006).

Vlivem zrání dětského organismu, zejména však CNS se významně rozvíjí emoční inteligence dítěte, což se projevuje schopností dítěte vyznat se nejen ve svých pocitech, ale i v emocích druhých lidí. Školáci tedy začínají lépe rozumět sobě, orientovat se v pocitech jiných lidí, mluvit o nich, ale zejména se vyvíjí i schopnost dítěte s emocemi lépe zacházet (Vágnerová, 2006). „*Dochází k většímu propojení emočního hodnocení a racionálního uvažování*“ (Vágnerová, 2006, s. 305). S citovou zralostí souvisí úkolová, motivační zralost dítěte neboli „zralost pro práci“ (Langmeier, Krejčířová, 2006). Pro dítě je důležité, aby bylo k činnostem dostatečně motivováno a byly mu vytvořeny podmínky pro úspěšně zvládnutí role žáka. Motivace je důležitá nejen pro činnost samotnou, ale i pro dosažení daného cíle, ke kterému by dítě mělo či chtělo dospět. Školák je již připraven zvládat pracovní úkoly, vytrvat u nich, a zejména, což je dle mého názoru nejvýznamnější aspekt, pochopit smysl potřeby učení pro další život.

2.3 Význam rodiny pro dítě v mladším školním věku

Rodina pro člověka představuje v pozitivní alternativě zázemí, útočiště, místo citových vazeb a podporujících mezilidských vztahů. Říčan popisuje rodinu: „...*jako rodinné hnízdo...útočiště ve světě, kde je často příliš honby za úspěchem, tvrdosti, přetvářky, vysokých nároků, anonymity*“ (Říčan, 2006, s. 161). Rodinu pak vnímá: „...*jako prostor pravdivosti, upřímnosti, otevřenosti, vzájemnosti*“ (Říčan, 2006, tamtéž).

Vágnerová uvádí, že rodina je nedílnou součástí identity pro dítě v mladším i středním školním věku. Důležité jsou rodinné rituály, které přispívají ke vzájemnosti, dále společné hry, zážitky, hry, historky a příběhy (Vágnerová, 2006). Z osobní zkušenosti se svými dětmi výše zmíněné mohou jenom potvrdit a doplnit, že vyprávění prožitých událostí z dětství mnohokrát přispělo ke klidu a pohodě vlastních dětí. Večerní vyprávění pohádek, zpívání a povídání přispěly v tomto období k naší vzájemné důvěře, blízkosti a otevřenosti.

V období mladšího školního věku postupně a do určité míry ustupuje vliv rodičů, význam společenské autority přebírá zejména role učitele. Přibližně od deseti let nastává silná potřeba dítěte začlenit se do skupiny vrstevníků a kamarádů. Rodina, potažmo domov však zůstávají důležité, jak uvádí Říčan: „...*je jistotou něhy, radosti a lásky*“ (Říčan, 2006, s. 159). Otec ve většině případů představuje autoritu. „*Otec bývá pro děti partnerem v různých činnostech, společně se účastní různého dění a tím obohacuje jejich zkušenost... podporuje děti, aby se nebály zkusit něco nového a obtížného*“ (Vágnerová, 2006, s. 318). Matku dítě

potřebuje pro její trpělivost, upřímnost, otevřenou komunikaci, ale i při pomoci s učením a s běžnými praktickými věcmi (Říčan, 2006; Matějček, 2017).

Překážkou ve vývoji dítěte může být, že rodiče se zaměřují výhradně na některé jeho vlastnosti a projevy, na základě čehož si dítě vytvoří určitá očekávání, která jej mohou determinovat, což se může projevit zejména v potřebě školní úspěšnosti (Vágnerová, 2006).

2.3.1 Autentický způsob interakce mezi členy rodiny jako základ pro zdravý vývoj dítěte

Pro vývoj dítěte jsou velmi důležité interakce mezi otcem a matkou, neboť se pro něj stávají určitým modelem vzájemného vztahu mužské a ženské role. Zkušenosti nabyté v dětství si pak děti přenášejí do vlastních budoucích vztahů. V dobře fungující rodině umějí její členové projevovat emoce, mluvit o nich, ale i s nimi pracovat (Vágnerová, 2006). Pokud je v rodině skutečná vzájemnost, což znamená, že si členové dokáží bez zábrán sdělovat své pocity a přání, dítě si přirozeně vyvíjí autonomní morálku. Dítě si uvědomuje, že samo může působit svým konáním ostatním dobré nebo špatné, a že i ostatní mu mohou buď bezděčně nebo úmyslně pomoci nebo ublížit (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Sourozenecké vztahy mohou být v pozitivním ladění pro děti v životě velkou pomocí, sourozenci společně tráví čas, učí si vzájemně vymezovat hranice a řešit konflikty. Starší sourozenec může být pomocníkem a vzorem, mladší sourozenec umožňuje bratrovi či sestře cítit a projevovat pečovatelskou něhu. Samozřejmě to mezi dětmi nemusí a vždy není tak idylické, ale i v tomto případě je zde velkou pomocí důvěra v rodiče, kteří umožňují dítěti otevřeně o tom, co prožívá mluvit a svou otevřeností posilují vzájemný vztah důvěry, ovšem za podmínky, že nezlehčují jeho slova ani pocity (Říčan, 2006).

Styl výchovy neboli způsob výchovy vyjadřuje výchovné působení dospělých na děti, jejich vzájemnou interakci a komunikaci (Čáp, 1996). Na každé dítě má výchovný styl rodičů zásadní vliv. Styly výchovy rodičů jsou podle Čápa spíše stabilní, záleží však na situaci v rodině i na všech okolnostech s rodinou související (Čáp, 1996). Ke změně dochází jak s přibývajícím zkušenostmi rodičů, tak i s jejich narůstajícím věkem. Postupem času rodiče získávají nový pohled na výchovu, učí se, jakým způsobem děti účinněji vychovávat. Za průkopníka typů výchovy lze považovat Lewina, který poukázal na rozdílnost výchovy a jejich dopadů na osobnost dítěte. K základním modelům stylů výchovy se řadí autokratický, integrační a liberální. Pokud v rodině převažuje autokratický, resp. autoritativní styl, jedná se o dominanci rodičů, kteří dítěti převážně rozkazují, trestají jej a většinu přání a potřeb svých potomků neberou v potaz. V liberálním stylu výchovy jsou rodiče naopak často

nedůslední, výchova probíhá volně, rodiče většinou nelpí na plnění požadavků kladených na děti, výchova probíhá bez jakýchkoliv pravidel. V integračním nebo také demokratickém stylu jsou děti podporovány k iniciativě, jsou nejen informovány o dění, ale také se na něm aktivně podílejí, rodiče vedou děti v tomto případě spíše vlastním příkladem než způsobem kladení mnoha požadavků, zákazů a trestů (Čáp, 1993).

2.3.2 Vývoj sebepojetí dítěte

Sebepojetí neboli obraz sebe je dle Balcara nástrojem orientace v osobním životě a je významnou součástí osobní mapy světa (Balcar, 1991). Tato mapa se pak stává součástí obrazu vlastního já, jedinec si ji vytváří na základě osobních zkušeností v průběhu života (Říčan, 2007).

Matějček za velice důležitou součást sebepojetí dítěte mladšího a středního školního věku považuje pohyb. Děti se v tomto věku vztahují ke svým pohybovým schopnostem a často si v nich měří síly s ostatními dětmi. Děti sportovně nenadané jsou ostatními podceňovány a vyčleňovány ze skupiny (Matějček, 1996). S tímto názorem se ztotožňují Langmeier a Krejčířová a uvádějí, že nezanedbatelnou roli v postavení dítěte ve vrstevnické skupině hrají tělesná síla, obratnost a fyzická zdatnost, které nepřímo ovlivňují sebepojetí a sebehodnocení dítěte (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Významným životním předělem je pro dítě nástup do školy, který se podepisuje na způsobu trávení času, kontaktu s druhými lidmi, ale zejména na sebepojetí dítěte. Dítě se ve škole setkává s hodnocením osobního výkonu, což se odráží i v jeho sebehodnocení. Hodnocení pak dává dětem možnost porovnávat výsledky mezi sebou. Škola dítěti tak často přináší nejen zodpovědnost, pocit úspěchu, ale i zklamání. Vágnerová poukazuje na to, že postavení dítěte ve společnosti se tak významně mění, dítě získává odpovědnost a s ní i možnost prosadit se a ovlivnit názor druhých na sebe. Na identitu dítěte má škola vliv již těsně před nástupem do ní. Dětský způsob přijímání informací o sobě a jejich zpracování je i v tomto věku závislý na aktuálních představách o sobě a na aktuální situaci, v níž se dítě nachází. To se ale postupně v průběhu školního věku mění a dítě pozvolna začíná chápat, že vlastnosti člověka nesouvisí s aktuální výkonností. Osmileté děti mají ještě tendenci některé své charakteristiky vyvozovat ze současného výkonu. Devítileté až desetileté děti už ale postupně přijímají proměnlivost svých charakteristik, jsou schopny pojmout do svého sebeobrazu i odlišné charakteristiky a uvědomit si, že se navzájem nemusí vylučovat. Desetileté děti už mají komplexnější představu sebe sama a chápou významy různých vlastností. Přesto je třeba připomenout, že sebehodnocení dítěte je v tomto věku výrazně

závislé na hodnocení druhých lidí. Dítě zvnitřňuje představy druhých o sobě a ony se stávají součástí jeho sebepojetí a základem pro ideální já, čímž se stává, že dítě začíná být k sobě samému mnohem kritičtější (Vágnerová, 2012; Macek, Šulová a Konečná, 2009).

2.3.3 Význam školy pro osvojování sociálních rolí dítěte v mladším školním období

V rodině dochází k primární socializaci dítěte, škola, potažmo vychovatelé a učitelé v tomto procesu přirozeně na výchovu rodiny navazují, v ideálním případě se působení rodinného zázemí i vlivu rodiny a školy navzájem doplňují. Děti během této školní neboli sekundární socializace procházejí krizovými situacemi a postupně se přetvářejí jejich prvotní zkušenosti. Kořa popisuje: „...že právě střet reality rodiny a školy umožňuje žákům objevovat a nacházet své role, vytvářet si odstup od sebe sama a od jednotlivých aktivit“ (Kořa, 2007, s. 153). Škola je institucí, kde se školák setkává a prožívá nové role, nejen roli žáka, ale i spolužáka. Škola má vlastní řád a normy, které musí školák dodržovat, dítě se zde učí nejen sociálnímu přizpůsobení, ale i novému chování. Škola význačně rozvíjí schopnost spolupráce a hledání společného řešení problémů, motivuje dítě ke vzniku nových potřeb a přijetí nových hodnot. Dále přispívá k rozvoji osobnosti a dává možnost postupné integrace do společnosti (Vágnerová 2006). Školní třída je skupinou, kde se její členové znají a jsou schopni společné práce, ve skupině se pak děti mohou učit spolupracovat, pomáhat si navzájem, ale i soutěžit a soupeřit (Říčan, 2006; Langmeier, Krejčířová, 2006). V tomto školním období se vytváří mužská a ženská identita, skupinky dívek a chlapců se začínají od sebe oddělovat (Matějček in Langmeier; Krejčířová, 2006).

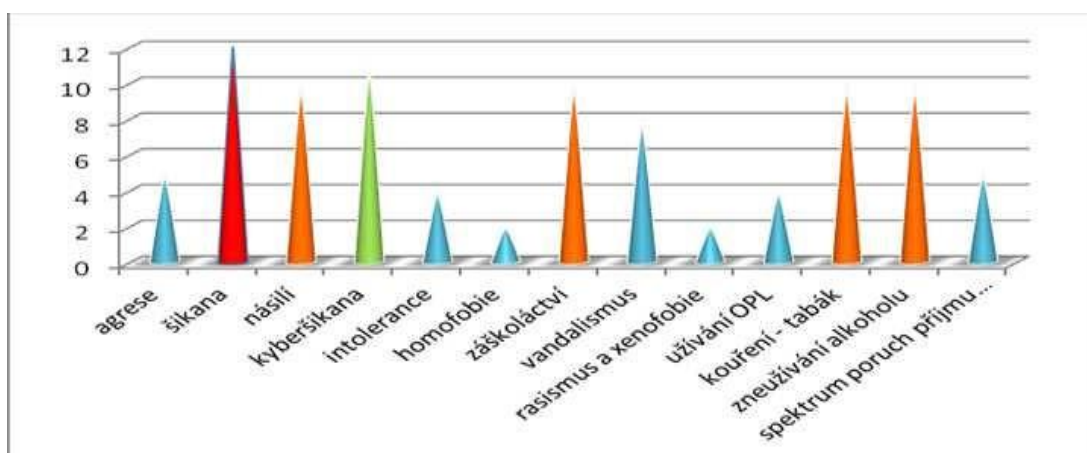
Školní prostředí působí na osobnost nejen svou obsahovou náplní, typem sociální interakce a komunikace, úrovní třídy, ale i osobnostmi učitelů. V této souvislosti Kohoutek uvádí: „*Již J. A. Komenský vyslovil názor, že je šťastná škola, kde se učí jen jasnými vzory. Necht' se mládež učí ne pro školu, ale pro život*“ (Kohoutek, 2004, s. 84).

3 Sociálně patologické jevy ve školním prostředí

Sociálně patologické jevy ohrožují společnost zejména z hlediska lidské morálky. Jedná se o určité vychýlení člověka z běžných norem a pravidel dané společnosti, nerespektování požadavků většiny, které jsou na jednotlivce či skupinu kladeny. Pokorný, Telcová a Tomko uvádějí: „*Sociálně patologický jev není nahodilý, ale má svou genezi, dynamiku, příčiny, důsledky a vztahuje se k mnoha prvkům prostředí, ve kterém vznikl*“ (Pokorný, Telcová a Tomko, 2003, s. 9).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) na základě sběru informací od krajských školských koordinátorů prevence a z krajských plánů prevence pro rok 2013 uvádí, že ve školní praxi je ze sociálně patologických jevů v největším zastoupení šikana (12%) a kyberšikana (10%). Dále pak následuje násilí, záškoláctví, kouření tabáku a zneužívání alkoholu (na každý jev připadá 9 %). V menší míře je pak zastoupen vandalismus, agrese, spektrum poruch příjmu potravy, intolerance, používání omamných a psychotropních látek, homofobie, rasismus a xenofobie (viz graf č. 1) (MŠMT, 2013).

Graf č. 1: Výskyt sociálně patologických jevů ve školním prostředí (2013)



Zdroj: MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období let 2013-2018.*

U dětí školního věku se nejčastěji vyskytuje rizikové chování, kam spadá zejména šikana a kyberšikana, těmto pojmům se společně s agresí budou věnovat následující podkapitoly.

3.1 Agrese, teorie agrese

Dříve však než vymezíme pojem agrese, musíme objasnit rozdíl mezi „agresí“ jakožto určitým aktem, určitým chováním, určitým projevem člověka v určité situaci a „agresivitou“

jakožto víceméně trvalou vlastností, kterou každý máme v nějaké míře a která je v pozadí za oním agresivním chováním (Matějček, 1997). Z dalších definic agrese je možno uvést pojetí Myerse, který uvádí: „*Agrese je jakékoli fyzické či verbální chování, které je určeno k poškození či zničení, ať je děláno bez nepřátelství, hostility nebo jako kalkulovaný prostředek k dosažení cíle*“ (Myers, 1988, s. 575). Dle Čermáka lze lidskou agresi definovat jako: „*Záměrné jednání, jehož cílem je ublížit jinému člověku*“ (Čermák, 1999, s. 14). V tomto případě, na rozdíl od výše uvedené definice Myerse, nejde o náhodné, ale o cílené ublížení druhému člověku. Zde můžeme nalézt styčný bod s Kolářem a jeho pojetím šikany, v němž Kolář nahlíží šikanu jako záměrné lidské jednání namířené vůči jednotlivci nebo skupině využívající agresi a manipulaci (Kolář, 2011).

Z psychologického hlediska jsou důležité následující faktory, které souvisejí s výskytem agresivity v dětském věku, patří sem zejména určité osobnostní charakteristiky a specifika samotného dítěte, jeho rodinného prostředí, ale i prostředí mimo rodinu, které má na dítě vliv. Za zmínku stojí následující charakteristika dítěte, u kterého se dle Toužimské mohou častěji vyskytnout sklony k otevřenému agresivnímu projevu: děti mužského pohlaví, děti s časnou a opakující se traumatizací tělesného či psychického charakteru, děti se sníženou sociální kompetencí, slabším školním prospěchem, nízkou sociometrickou pozicí, se sníženým sebehodnocením, emoční nezralostí, s vysokou závislostí na skupině, vnější kontrolou chování, se sociálně-kognitivní distorzí ve vnímání svého prostředí, sníženým osvojováním morálních norem, s akceptací disociálních a asociálních norem a s lepší schopností prosadit se pomocí těchto vzorců chování (Toužimská in Říčan, Krejčířová, 2006). Je však na místě uvést, že tyto faktory nemusí vždy vést k násilnému chování, až jejich vzájemná konfigurace může tvořit základ pro rozvoj maladaptivního chování (Toužimská in Říčan, Krejčířová, 2006).

V odborné literatuře se nachází mnoho teoretických konceptů, které se vyjadřují ke vzniku a významu agrese. „*Z pohledu teorie sociálního učení je agrese naučena z prostředí prostřednictvím (není tedy vnitřním pudem) zpevňování a procesu modelování*“ (Hill, 2004, s. 79). Modelování znamená učení se pozorováním druhých lidí, což může vést k napodobování zejména v případě, když napodobované chování vede ke kýženým výsledkům. Dětské chování se utváří prostřednictvím pozorování a imitace dospělých, kteří jsou pro dítě vzorem. Pokud se pozorovaný vzorec chování vryje do dětské paměti, v budoucnu se projeví, když se k tomu naskytne vhodná příležitost. Proto je důležité, aby dítě vidělo konání dospělého a jeho možné důsledky. Je-li modelová osoba za svůj čin odsouzena, ukáže-li se jako nebezpečný (popř. následuje-li trest) dítě tento druh chování

nemusí převzít. Je-li však zřejmé, že je v důsledku prospěšný, znamená to jen další motivaci (Lovaš, 2008).

„Z pohledu teorie frustrace a agrese je agrese vrozenou pudovou reakcí na frustrující podněty zvenčí“ (Hill, 2004, s. 81). Podněty mohou být sociální podmínky, které jsou překážkou k vlastní spokojenosti. Agresivní reakce se může projevit proti příčině zklamání nebo se nepřímo uvolnit přesunutím na někoho jiného, popř. do agresivních fantazií. Vzniklá energie nemůže jen tak vymizet, musí se nějakým způsobem uvolnit, v tomto případě je nutné agresivní projevy přesunout např. do sportovních aktivit. Nyní přistoupíme k nesociálním způsobům agrese, kam se řadí: *„Fyziologické přístupy agrese a agrese z pohledu teorie pudů“* (Hill, 2004, s. 83). K fyziologickým přístupům patří: *„...genetické příčiny: výskyt agrese je pravděpodobnější u jedinců, kteří mají jeden chromosom Y navíc...biochemické příčiny: mužská agresivita je důsledkem vysokých hladin testosteronu...neurofyziologické příčiny: důvodem je mnoho oblastí mozku, které mají účast na agresi (zejména spánkový lalok a limbický systém)“* (Hill, 2004, tamtéž). K teorii pudů se řadí: *„Psychoanalytický přístup, kdy je agrese projevem pudu smrti Thanata, který usiluje o naši vlastní destrukci“* (Hill, 2004, tamtéž). Což v důsledku znamená, že aby nedocházelo k obrácení agrese proti vlastní osobě, je přesunuta na ostatní lidi. Dále se k této teorii váže: *„Etologický přístup, který bere v úvahu evoluční funkci agrese“* (Hill, 2004, tamtéž). Agrese je v tomto případě adaptivním chováním, které povoluje zvířatům bránit se, bojovat o potravu, dále umožňuje páření.

3.1.1 Psychická a fyzická šikana

V České republice pojem šikana poprvé zavedl do vědeckého diskurzu psychiatr Petr Příhoda ještě před listopadem 1989. Tento jev byl zkoumán již za minulého režimu v armádě, kdy služebně starší (mazáci) bezohledně ponižovali a týrali nováčky (bažanty) (Říčan, Janošová, 2010). Od té doby se tímto závažným jevem, nejen prevencí, ale i léčbou zabývá řada odborníků, mezi současné nejvýznamnější představitele patří v prostředí České republiky zejména Říčan, Janošová a Kolář. Ze zahraničních představitelů je na místě uvést Dana Olweuse, který se stal průkopníkem ve výzkumu šikany a své výzkumy realizoval v 70. letech minulého století v Norsku (Říčan, Janošová, 2010). Olweus hledal odpovědi na otázky podstaty šikany a na základě odpovědí z výzkumů vytvořil metodiku, z níž vychází intervenční koncept práce s kolektivy narušenými šikanováním a detailní systém poradenství (Olweus, 1993).

Ve školním prostředí se šikanou zabývají ve spolupráci s učiteli, žáky, rodiči a vychovateli, zejména výchovní poradci, školní metodici prevence, speciální pedagogové, psychologové. Při jejím řešení vyhledávají pomoc v základních strategických dokumentech školy, viz Metodický pokyn MŠMT k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení, č. j. 24 246/2008-6; Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských poradenských zařízeních, č. j. 20 006/2007-51; ve Školním programu proti šikanování a Minimálním preventivním programu (Mertin, Krejčová a kol., 2013).

Podle Říčana jde o šikanování, když dítě nebo více dětí říká jinému dítěti ošklivé a nepříjemné věci, bije je, kope, vyhrožuje mu, zamyká je v místnosti apod. Tyto incidenty se mohou vícekrát opakovat a pro šikanované dítě je těžké, aby se samo ubránilo (Říčan, 1995). Kolář upozorňuje na šikanování jako na nemocné chování, závislost a poruchu vztahů ve skupině. Dále definuje znaky šikany, které pak rozděluje do skupin: verbálních přímých a nepřímých, fyzických přímých a nepřímých, aktivních a pasivních (Kolář, 2001).

Bendl uvádí, že šikana je ve své podstatě obtěžováním druhého člověka, existuje pak mnoho způsobů, jak může někdo někoho obtěžovat. Zdůrazňuje opakovanost jako podstatný rys šikanování. Dále upozorňuje na to, jak je mnohdy těžké určit hranici mezi nevinným škádlením a šikanou (neexistuje nějaká přesná, jednoznačná ostrá hranice mezi tím, jaké chování je už šikanou a jaké ještě ne) (Bendl, 2003). Za velice důležité je tedy považováno, zda se jedná o šikanování nebo o pouhé škádlení. Šikanování patří do násilných a závislostních vztahů, dítě, kterému je ubližováno se nemůže nebo neumí samo bránit, dané chování vůči němu ho ponižuje nebo bolí. Naopak škádlení se řadí do kamarádských vztahů, jedná se o legraci a vtípkování na úrovni, což je důležité poznamenat, rovnocenných vztahů. Při podezřelém chování je důležité zjistit a posoudit chování podle: záměru, motivu, postoje, citlivosti, zranitelnosti, hranic, práv a svobody, důstojnosti, emočního stavu a dopadu. Cílem šikanování je ublížit a ranit, do popředí se dostává motivace moci (této motivaci může předcházet vlastní prožití ubližování a týrání). Jde o znevážení druhého člověka, tvrdě a nelítostně, oběť je v takovém případě bezbranná. Jedná se o porušování hranic důstojnosti druhého člověka, přičemž útočníci pokračují ve svém chování, i v případě, kdy oběť dává najevo, že se jí to nelíbí, pokud se dotyčná osoba začne jakýmkoliv způsobem bránit, bývá trestána. Dítě je tedy zesměšněno, poníženo, prožívá strach, bolest a bezmoc, začíná o sobě pochybovat, ztrácí důvěru v sebe samo, což může přejít do úzkosti až deprese (Kolář, 2011). Vágnerová uvádí spojitost určitých rysů skupiny poznamenané šikanováním, patří sem např. změna náhledu na šikanu, nejprve členové skupiny nesouhlasí, ale postupně v souvislosti

s postupem stádií šikany začínají souhlasit, popř. se někteří členové začínají zapojovat. Jejich vnímání je odlišné než na začátku, kdy ještě vnímali násilí, které bylo pácháno jako zdroj utrpení oběti, nyní postupně přestávají pociťovat soucit. Ve skupině je přítomen pocit strachu, aby se šikana neobrátila k jednotlivým členům, v pokročilých stádiích jsou členové součástí celého procesu, což znamená, že jsou vůči šikaně pasivní, přijímají ji (Vágnerová, 2009).

V souvislosti s narušením vztahů ve skupině, resp. poruchou těchto vztahů vedoucí až „k onemocnění“ skupiny lze rozlišit dle Koláře pět stádií šikanování. „*Vztahy při šikaně mají svoji vnitřní dynamiku a svůj zákonitý vývoj*“ (Kolář, 2004, s. 35). V prvním stadiu, kdy dochází ke zrodu ostrakismu, mohou být podmínky ke vzniku šikany běžné a nenápadné. V ostrakismu jde o takové prvky šikanování, při nichž se jedná o mírné, většinou psychické formy násilí. Členové skupiny vybraného žáka odmítají, pomlouvají a nekomunikují s ním a dělají si z něj legraci. V těchto případech jde již o zárodečnou podobu šikanování, která obsahuje riziko negativního vývoje. Ve druhém stadiu, kdy již dochází k fyzické agresi a přitvrzování manipulace, bývá zpravidla více důvodů. V těžkých situacích, kdy stoupá ve skupině žáků (třídním společenství, komunitě) napětí, si mohou žáci na ostrakizovaných členech odreagovávat nepříjemné pocity. Pokud se pak ve skupině sejde více agresivních asociálních jedinců, kteří násilí použijí k uspokojení svých potřeb, manipulace se přitvrzuje a začíná se objevovat i fyzická agrese. Pokud však převládají ve skupině žáků prosociální komponenty typu např. kamarádství, soudružnost, kladné morální hodnoty, pak pokusy o šikanování neuspějí. Semknuté společenství žáků ve třídě však nevznikne samo od sebe, lze je však po čase vytvořit správným pedagogickým působením. Pokud je však imunita skupiny vůči šikaně oslabena, jsou pokusy o šikanování trpěny a je téměř jisté, že násilí postupně zakoření a může dorůst do pokročilých stupňů šikany. V třetím stadiu šikany se jedná o klíčový moment, s možností vytvoření jádra. V tomto stadiu se tvoří skupinka agresorů, kteří spolu spolupracují a soustavně ubližují obětem, zpočátku těm, které se již „osvědčily“ při počátečním ostrakizování. V této době klíčového momentu může počáteční stadium přejít do pokročilého stadia. Pokud se však utvoří v této skupině podskupina, která je schopna čelit podskupině, která systematicky ubližuje, násilí se pak může ještě zastavit. Charakterově slušní žáci však dodržují pravidla a nežalují, tudíž jsou v nevýhodě, na rozdíl od agresorů, kteří základní pravidla nerespektují (Kolář, 2001). Děti většinou do desátého roku ještě volně žalují, kolem desátého roku však nic neřeknou na toho, kdo mu ublížil. „*Je to věc cti*“ (Říčan, 2014, s. 153). Ve čtvrtém stadiu šikany již většina členů skupiny přijímá normy agresorů. Normy agresorů jsou přijaty a stanou se nepsaným zákonem, skoro nikdo už

nedokáže tlaku čelit. U členů skupiny dochází k vytvoření náhradní identity, která se shoduje se vzniklými normami vůdců. Páté stadium je již označeno jako totalita neboli dokonalá šikana. V tomto posledním stadiu jsou již bezmála všemi členy skupiny přijaty a uznány normy od agresorů. Dochází k nastolení totalitní ideologie šikanování (tzv. stadium vykořisťování), k rozdělení žáků na dvě skupiny: jedni fungují jako otrokáři a ti druzí jako otroci. Agresoři ztrácejí zábrany, pocítují nutkání k opakovanému násilí, využívají své oběti jak po materiální stránce (od vymáhání peněz až po osobní věci), tak po rozumových schopnostech (školní znalosti, psaní úkolů, nápovědy), ubližují psychicky, fyzicky. Násilí je ve skupině už zcela považováno za normální, členové skupiny ztrácí soucit s utrpením obětí a jsou oprostěni od pocitů viny. Oběti se naopak stávají stále více závislejšími a jsou prakticky ochotny udělat cokoli, aby měly klid. Neúnosnost situace pak mohou řešit častými absencemi, odchodem ze školy, v nejhorších případech zhroucením či pokusem o sebevraždu (Kolář, 2014).

Zvážíme-li možnost otevřené agrese přisuzované více chlapcům (viz kapitola 3.1) je důležité neopomenout zmínit, že výskyt dívčí šikany je obdobný jako u chlapců, s tím rozdílem, že u dívek převažuje psychická podoba šikany. Kolář však ze své praxe uvádí i případy, kdy dívky s fyzickou převahou ubližovaly nejen dívkám, ale i chlapcům (Kolář, 2011). Z uvedených zjištění vyplývá, že je třeba vždy přistupovat k řešení šikany individuálně, ve smyslu jedinečnosti specifík skupin, v nichž se šikana vyskytuje, a ne pouze dle manuálů s vypracovanými strategiemi řešení tohoto sociálně patologického jevu. Velký důraz je kladen na teoretickou a praktickou zkušenost odborníků, kteří šikanu vyšetřují a řeší.

3.1.2 Kyberšikana

Kyberšikana je specifický druh šikany, který využívá informační a komunikační technologie k úmyslnému a často opakovanému psychickému týrání. Řadíme ji mezi formy psychické šikany (Kolář, 2014). Jedná se například o zasílání zesměšňujících, ponižujících nebo agresivních SMS a e-mailů, může jít o zveřejňování urážejících fotografií, videí nebo ponižování a napadání oběti na sociálních sítích a internetových fórech. Často se stává kyberšikana doprovodným jevem šikany klasické (Vágnerová, 2009). Kyberšikana je tedy záměrná, opakovaná a zraňující činnost využívající počítač, mobilní telefon a jiné elektronické přístroje (Hinduja, Patchin in Vašutová, 2010). Vágnerová uvádí, že běžnými agresory se stávají fyzicky silní jedinci, u kyberšikany to však neplatí, v tomto případě se jedná o jedince se znalostmi v informačních technologiích. Charakteristika obětí je jiná, může to být kdokoliv, protože jsou případy, kdy si agresor oběť vybírá náhodně.

Kyberšikana probíhá nepřímo, proto rodiče nebo učitelé často nemusí zpozorovat znaky, které by nasvědčovaly nějakému ubližování. A pokud se oběť nesvěří, patrně na to rodiče či učitelé sami nepřijdou (Vágnerová, 2009). Dítě zasažené kyberšikanou je tak vystaveno psychickým tlakům, které přirozeně ovlivňují i jeho tělesné prožívání. Musí čelit například dehonestujícím a nepravdivým informacím na sociálních sítích, které agresor o něm cíleně vytváří, aby urazil a ponižil jeho důstojnost. Anebo se setkává s upravenými fotomontážemi či s psychickým vydíráním spojeným s pohrůzkou fyzického násilí. Důsledek kyberšikany proto bývá obdobný, jako je tomu u přímé či nepřímé šikany. Dochází k psychickým traumatům a zraněním, která nejsou vidět a která jsou dlouhodobá a léčí se velice těžko (Těthalová, 2010).

3.2 Prevence sociálně patologických jevů v prostředí základní školy

Základním principem strategie prevence sociálně patologických jevů je výchova dětí a mládeže ke zdravému životnímu stylu, k přisvojení si pozitivního sociálního chování a růstu osobnosti.

Sociálně patologické jevy jsou společensky nežádoucí, základem je předcházet těmto negativním projevům chování ve školním období dítěte a zajistit takové preventivní působení, které jejich výskyt v maximální možné míře eliminuje. Významnou roli v tomto působení, zejména u žáků na prvním stupni zastávají třídní učitelé.

3.2.1 Role třídního učitele v souvislosti s výchovou a vzděláváním dětí

Osobnost učitele má ve vyučovací a výchovné práci rozhodující roli a řadí se k ní klíčové vlastnosti učitele: charakterové, volní, citové, temperamentové a pracovní (Kohoutek, 2000). Šimoník upozorňuje na důležitou roli, kterou sehraává učitel mezi žáky a učivem: „*Učitel byl a bude rozhodujícím činitelem v oblasti výchovy a vzdělávání*“ (Šimoník, 1995, s. 3). Vašutová uvádí, že přesvědčení o výlučném významu osobnosti učitele při výchově a vzdělání, které patří k pedagogickým zásadám, je nutné přijímat rozvážně. Vzdělávací a výchovný proces nelze zjednodušovat pouze vztahem učitel a žák, ale je třeba přihlížet k podmínkám vytvořených společností (Vašutová, 2004).

V každé třídě vznikne během určitého času klima, na kterém se podílí jednak vztahy mezi žáky a učitelem, vztahy mezi žáky samotnými, ale i vztahy s žáky z ostatních tříd. Atmosféra celé školy je pak ovlivňována vztahy mezi učiteli, učiteli a rodiči, tím, o jakou školu se jedná. Učitel motivuje žáky k vytvoření vnitřních pravidel třídy, která jsou v souladu se školním řádem a dbá na jejich spravedlivé dodržování (vytváření otevřené bezpečné atmosféry,

důvěry a pozitivního sociálního klimatu ve třídě), čímž podporuje rozvoj pozitivních sociálních interakcí mezi žáky třídy.

3.2.2 Školní metodik prevence

Školní metodik prevence je pedagogem, který je odborně připraven pro výchovné poradenství v oblasti prevence sociálně patologických jevů, a proto věnuje zvláštní pozornost prevenci a sledování chování dětí a mládeže z hlediska pedagogické, psychologické a sociální normy. Zjišťuje negativní jevy a poruchy ve školních kolektivech a zabývá se jejich nápravou. Metodik prevence je učitelem a zároveň „preventistou“, což prakticky znamená, že musí kromě výchovně vzdělávacích rolí zastávat další funkce, které jsou pro prevenci sociálně patologických jevů důležité. Patří sem např. role diagnostická (jedná se o pozorování chování a jednání žáka, sledování jeho reakcí na běžné i stresující situace), poradenská (jde zde o poskytnutí pomoci, podpory a pochopení problému), role informační (týká se vztahu mezi učitelem a rodiči - rodiče mohou podceňovat výchovná varování učitelů či doporučení do pedagogicko-psychologické poradny), konzultační (snaha pomoci rodičům při řešení problému), v neposlední řadě zastává metodik roli koordinátora, a to tím způsobem, že může usměrňovat vztahy mezi učitelem a pedagogickým sborem (Tyšer, 2006).

Školní metodiky sdružuje Česká asociace školních metodiků prevence (ČAŠMP), která se zaměřuje: „...na metodickou a vzdělávací činnost poskytování poradenských služeb, osvětovou činnost v oblasti zdravého životního stylu a prevence sociálně patologických jevů a prosazování zájmů školních metodiků prevence“ (ČAŠMP, 2004).

3.2.3 Výchovný poradce

Výchovný poradce je pedagog, který je odborně připravený pro výchovné poradenství a pomáhá dětem při profesní orientaci a řešení výchovných otázek, dále věnuje zvláštní pozornost poruchám dětí a mládeže z hlediska pedagogické, psychologické a sociální normy, jejich zjišťování, prevenci a nápravě. Poradce pracuje s výchovně problémovými dětmi, spolupracuje s rodinou zejména v poradenské činnosti, spolupracuje s institucemi v šíření výchovných a prevenčních postupů v práci s problémovými dětmi a s pracovníky školy při řešení otázek v postupech výchovné práce s problémovými dětmi. Na základě znalostí dětí, jejich postojů, specifických zvláštností a možností působí poradensky ve spolupráci s pedagogy školami a institucemi při výběru v profesním a společenském uplatnění (Pospíšilová, Tyšer, 2003). Výchovný poradce se věnuje jak procesu integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (včetně integrace nadaných žáků), tak především

problematicke kariérového poradenství: vykonává činnosti poradenské, činnosti informační a činnosti metodické. O těchto činnostech vede písemnou dokumentaci (Pospíšilová, Tyšer, 2003).

Asociace výchovných poradců AVP sdružuje poradenské pracovníky působící v různých typech vzdělávacích a poradenských institucí. Cílem této asociace je: „...*prosazovat společné zájmy poradenských pracovníků, dále usilovat: o prezentování a prosazování společných zájmů; podporu rozvoje a kvality výchovného, studijního a profesního poradenství; zapojování svých členů do domácích a mezinárodních projektů; zprostředkování informací a zkušeností mezi členy; informování veřejnosti o výchovných, studijních a profesních poradenských službách a v neposlední řadě jde o podporu rozvoje celoživotního vzdělávání (kurzů, výcviků, seminářů, konferencí apod.) poradců*“ (AVP, 2005).

3.2.4 Primární, sekundární a terciární preventivní programy

Škola je místem, ve kterém dítě tráví poměrně hodně času, je místem, které udržuje kontakt s dítětem po mnoho let. Z těchto důvodů je důležité, aby právě škola zastávala jeden z velice důležitých úkolů v oblasti prevence vzniku rizikového chování. Školy mají v současné době možnosti vybrat si programy, které se realizují v rámci spolupráce s externí organizací, anebo mohou prevenci zařadit pomocí různých aktivit do průběhu školního vyučování. Strategií primární prevence uplatňované ve školách a školských zařízeních je, aby byla především efektivní (k větší efektivitě pak dochází, pokud je realizace propojena s běžným chodem školy a pedagogický sbor se ztotožňuje s myšlenkou programů). Pro účinnost preventivních programů uvádí Gilnerová a Krejčová následující principy: *stanovení cíle, týmová spolupráce, kontext školy, zaměření na klima celé školy, přizpůsobení potřebám a charakteristice třídy, podpora vztahů, využití vrstevnické skupiny, sociální učení, generalizace, podpora a ocenění chování, rutina* (Gilnerová, Krejčová, 2012, s. 123). Realizace programu musí být dopředu naplánovaná, aby byla kontinuální a splnila tak účel, důležité je proto stanovit si cíl, kterého má být dosaženo (ke kterému směřovat). Týmovou spoluprací je zde myšlen proces, do kterého jsou zapojeni nejen realizátoři programu, ale také třídní učitel, výchovný poradce, metodik prevence, popř. školní psycholog či speciální pedagog. Škola má možnost spolupracovat s poradenskými pracovišti (např. středisky výchovné péče), pedagogicko-psychologickými poradnami, centry primární prevence nebo nestátními neziskovými organizacemi (NNO). Prospěšné a vítané je také zapojení rodičů

žáků, jež bývá častější na prvním stupni základních škol, kdy se rodiče většinou intenzivněji zapojují do školních projektů.

V souvislosti se šikanou jsou základním školám nabízeny primární, sekundární (selektivní) a terciární (indikované) preventivní programy. Primárně preventivní programy jsou zpravidla založeny na interaktivní komunitní bázi a skupinových rozhovorech mezi lektory a dětmi. Pozorování dětí během herních a pohybových aktivit společně se sociometrií napomáhají odkrývat postoje jednotlivých žáků. Ve spolupráci s třídním učitelem lze projevy chování tematizovat a děti průběžně podporovat v prosociálních postojích a jednáních (Matoušek, Matoušková, 2011). Sekundární (selektivní) prevence šikany představuje přímou práci s třídním společenstvím, ve kterém se šikana pravděpodobně vyskytuje, ale ještě není úplně odhalena. Na základní škole jde nejčastěji o 1. a 2. stadium šikany, zřídka pak o 3. stadium. První dvě stadia zvládají vyšetřit metodici prevence, kteří jsou zaškoleni, ke třetímu stadiu je důležité přizvat odborníky s hlubšími znalostmi a zkušenostmi. V tomto případě se jedná o pomoc metodikovi prevence a třídnímu učiteli při vyšetřování šikany, důležité je šikanu vyšetřit, zastavit a jasně odmítnout, potrestat viníky a zahájit léčbu celé skupiny. Základem intervenčních programů je zejména vnitřní proměna vztahů v třídním společenství a posílení imunity proti případnému opakování „infekce šikanování“. V rámci terciární prevence se jedná o zmírnění následků šikany na žáka a celou třídu, ve spolupráci s dalšími profesionály (Kolář, 2011).

3.2.5 Psychologické, poradenské a sociální služby

Na řešení výchovně vzdělávacích problémů se zaměřuje školní poradenská psychologie, jejímž úkolem je pomoc a podpora dítěti, jeho rodičům a pedagogům. Dává si za cíl zejména porozumět dítěti v určité životní situovanosti, zaměřuje se na vzniklé problémy a navrhuje opatření k prospěchu a dalšímu rozvoji dítěte. V mnohém se školní poradenství překrývá a doplňuje se školní psychologí, jež aplikuje psychologické poznatky na školní praxi a poskytuje různé psychologické služby všem, kdo se výchovně vzdělávacího procesu účastní. Školní psychologie pomáhá všem žákům (nejen těm, kteří mají problémy) zlepšit jejich přístup k procesu učení a chování ve škole, učitelům v jejich profesním rozvoji (Vágnerová, 2005). V současné době se stává novým trendem působení školního psychologa, kterého škola zaměstnává na plný nebo částečný úvazek, popř. psycholog dochází do školy pouze určitý den v týdnu. Školní poradenství se podle způsobu poskytování služeb rozděluje na psychologické, které poskytuje psycholog a speciálně pedagogické, jež má na starost speciální pedagog (Smékalová, Procházka, 2007). Do poradenských služeb řadíme školní

poradenské pracoviště (ŠPP), pedagogicko-psychologickou poradnu (PPP) a speciálně pedagogické centrum (SPC). Sociální služby v prostředí školy poskytují kromě výše uvedeného psychologa a speciálního pedagoga odborní zaměstnanci školy: výchovný poradce, školní metodik prevence, speciální pedagog. Tito profesionálové spolupracují s pedagogickými zaměstnanci školy, rodiči a organizacemi mimo školu. Faktem je, že v každodenní praxi se úroveň vzájemné multidisciplinární spolupráce ukazuje být různorodou. Vždy zde hraje zásadní roli postoj rodičů a vedení školy (vstřícnost versus uzavřenost), kvalita osobnosti rodičů, učitelů i pomáhajících profesionálů, míra finančních prostředků i pracovní vyčerpání (dostatek sil versus vyčerpání), otevřenost vůči možnostem supervize a mentální hygieny atd.

4 Možnosti působení sociálního pracovníka na základní škole

Za země s nejvyspělejší tradicí školní sociální práce jsou považovány USA, Velká Británie a Německo, rozvoj v USA je uváděn již v počátcích 20. století (Tokárová, Matulayová, 2013). Na území USA byla školní sociální práce praktikována nejdříve formou tzv. navštěvujících učitelů, kteří se v roce 1921 sdružili v Národní asociaci navštěvujících učitelů (National Association of Visiting Teachers) a z této asociace vznikla v roce 1955 Národní asociace sociálních pracovníků - National Association of Social Workers (NASW). NASW byla důležitým zastáncem a propagátorem školní sociální práce, a to do 90. let, kdy vznikla Americká asociace školní sociální práce - School Social Work Association of America (SSWAA) (Dupper, 2003; Kelly aj. 2010).

Školská sociální práce se v USA rychle rozvíjela a rozšiřovala se i do dalších zemí, v současné době se vyskytuje v různých podobách v 53 zemích světa (Matulayová, 2017). Na Slovensku pak, ve srovnání s Českou republikou jsou otázky školní sociální práce (dále jen ŠSP) diskutovány o několik let dříve (Koscurová, 2013). V rámci výzkumného projektu Vega - Možnosti práce s neorganizovanou mládeží - byla ve školním roce 2006/2007 zavedena pozice prvního školního sociálního pracovníka na dvou školách: do státní základní školy v Považské Bystrici, do církevní školy v Trnavě (Lengyel, 2013). Na katedře sociální práce Fakulty zdravotnictví a sociální práce na Trnavské univerzitě byl v roce 2006 uskutečněn výše zmíněný projekt Vega a na základě tohoto projektu byly navrženy kompetence sociálního pracovníka ve školství (Levická, 2008). V České republice lze za důležité v tomto smyslu považovat rok 2013, kdy je obor ŠSP zařazen do Encyklopedie sociální práce Matouška a kolektivu, a kdy dále došlo k vydání speciálního dílu česko-slovenského odborného časopisu Sociální práce/Sociálna práca, v němž se autoři tomuto tématu věnují (Encyklopedie sociální práce, 2013; Sociální práce/Sociálna práca, 2013).

ŠSP jako specializovaný obor sociální práce vznikl na základě reflexí aktuálních potřeb doby. Jednotlivé odlišnosti vznikají v závislosti na přístupu a tradici daných zemí. Význam ŠSP považují Tokárová a Matulayová zejména v pomoci škole jako instituci při naplňování jejích sociálních funkcí (výchovná, vzdělávací, ochranná, sociálně-integrační, selektivní aj.), dále v zprostředkování a koordinování sociální služby všech subjektů (škola, rodina, komunita, orgány sociálně-právní ochrany dětí aj.), které se podílí na sociálním rozvoji dětí a mládeže. Do výčtu základních funkcí je nutno zahrnout zejména multidisciplinární spolupráci, zprostředkování informací a poradenství, síťování a kooperaci jednotlivců i institucí (Tokárová, Matulayová, 2013). Tokárová a Matulayová uvádějí následující:

„...jádro moderní školní sociální práce představují pracovní oblasti: poradenství a případová práce, sociálně pedagogicky orientovaná práce se skupinou a projekty, síťování a orientace na komunitu, volnočasové aktivity, rozvoj školy a inovace, práce s rodiči, prevence násilí, doprovod žáků při přechodu ze školy na trh práce aj.“ (Tokárová, Matulayová, 2013, s. 470).

4.1 Legislativní možnosti zavedení pozice sociálního pracovníka do oblasti veřejného školství

Sociální práci vykonávají v současnosti sociální pracovníci s odborným vzděláním dle zákona č.108/2006 Sb. o sociálních službách. V zákonu 108/2006 Sb. se nepočítá s pozicí školského sociálního pracovníka, ale zákon tuto možnost ani neomezuje. Dle §32 (zákonu č.108/2006 Sb.) zahrnují sociální služby: sociální poradenství, služby sociální péče, služby sociální prevence. Za předpokladu, že by škola získala registraci sociálních služeb, by §33 (zákonu č.108/2006 Sb.) mohl skýtat pro školského sociálního pracovníka možnost vykonávat ambulantní služby. Při poskytování sociálních služeb sociálního pracovníka ve školství by se dle §35 (zákonu č.108/2006 Sb.) daly vzít v úvahu činnosti výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti, sociální poradenství, pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí. V souladu s §37 (zákonu č.108/2006 Sb.) by pak sociální pracovníci ve škole poskytovali základní a odborné sociální poradenství. Další z možností je zavedení školského sociálního pracovníka do zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. V zákoně č. 563/2004 Sb. je však vymezený pouze pojem pedagogický pracovník a pojem přímá pedagogická činnost. Dle § 2 (zákonu č. 563/2004 Sb.) pedagogickou činnost vykonává učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně, vedoucí pedagogický pracovník. Problematika poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních je upravená vyhláškou 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb (novelizována vyhláškami 116/2011 Sb., 103/2014 Sb., 197/2016 Sb.). Ve vyhlášce není uvedena profese sociálních pracovníků. Ve směru legalizace velkou nadějí skýtat Asociace školské sociální práce v ČR, z. s., která si vytyčila za cíl návrat školské sociální práce i s legislativním ukotvením (AŠSP, 2016). Dle zakladatelky AŠSP Hurychové je do novelizace zákona o pedagogických pracovnících zatím v návrhu zařazen sociální pedagog, jehož pozice se ale od školského sociálního pracovníka liší (Hurychová, 2017).

4.2 Odborné řešení sociálně patologických jevů

Škola, jak již bylo uvedeno, má nejen funkci vzdělávací, ale i socializační a výchovnou. Jedná se o přípravování dětí na život ve společnosti, což se týká nejen sociálních dovedností, ale i dovedností „žít sám se sebou“, schopnosti sebepoznání, získání vnitřních vyrovnávacích strategií, umět si poradit při řešení obtížných životních situací až po možnosti seberealizace a prožívání spokojeného života (Valentová, 2011). Aby se dosáhlo všech těchto funkcí, je potřeba multidisciplinární spolupráce. Sociální práce je multidisciplinární disciplínou, školský sociální pracovník je specialistou na školní prostředí, ve kterém školáci vyrůstají. „Školská sociální práce je svébytná činnost, kterou nelze vtěsnat do žádné pedagogické profese, což platí i naopak“ (Hurychová, 2017). Práce sociálního pracovníka nemá suplovat jiný obor, ale jde tu o spolupráci a síťování. Dle AŠSP musí být školská sociální práce: „...prvním záchytným bodem, co zastřešuje při vzdělávání a rozvoji všech dětí, žáků, studentů v jejich různorodých problémech VČASNOST ŘEŠENÍ“ (AŠSP, 2016). Lengyel je toho názoru, že školní sociální pracovník, který je profesionálem znalým sociálního prostředí, přináší do školského systému jedinečné znalosti a zkušenosti (Lengyel, 2005).

Jednou z možností je poskytování sociální služby přímo ve školním prostředí, ve spolupráci s dětmi a jejich rodinami je kladen největší důraz na vytvoření spolupracující výchovné komunity, ve které dítě vyrůstá. Vzájemná spolupráce je založena na otevřeném dialogu, schopnosti naslouchat a snaze řešit případné konflikty pozitivně (Ciuttiová, 2008). Výše uvedené klade vysoký nárok na osobnost specializovaného odborníka, vykonávající tyto služby.

Domnívám se z vlastní zkušenosti, že studium na Pražské vysoké škole psychosociálních studií (PVŠPS) je jednou z možností, jak se odborně a osobnostně rozvíjet. Studium oboru - Sociální práce a sociální politika se zaměřením na komunikaci a aplikovanou psychoterapii - nabízí nejen výukové předměty z oblasti sociální práce a politiky, ale zejména komunitní formu výuky včetně možnosti seznámení se s psychologií, psychoterapií, filosofií a péčí o duši. Studenti navíc procházejí tříletým sebezkušenostním psychosociálním výcvikem, na který navazuje dvouletý psychoterapeutický výcvik.

Škola je také jedním z významných činitelů při prevenci a řešení výskytu sociálně patologických jevů u svých žáků, je proto důležité, aby se v ní nacházeli odborní pracovníci, kteří dané problematice rozumí. Včasné rozpoznání nastupujících symptomů patologického jednání či chování jednotlivce nebo skupiny může pomoci těmto jevům předcházet a zároveň

napomáhá hledat vhodná řešení. Pro účinné řešení konkrétního sociálně patologického jevu, je nezbytné poznat, co je zdrojem a příčinou, jež vedly k jeho vzniku.

Jednou z možností, jak ve společnosti rozšířit znalosti o sociálně patologických jevech, jejich prevenci či řešení problémových situací, je nabídka kurzů a seminářů. Ty se většinou zaměřují na dílčí problematiku. Například Prev-Centrum nabízí kurzy pro lektory všeobecné primární prevence, které se zaměřují na práci s žáky základních a středních škol. Programy se skládají z teoreticky a prakticky zaměřených seminářů, které jsou zaměřeny na různé formy rizikového chování, na prevenci užívání návykových látek aj. (Prev-Centrum, 2018). Národní institut pro další vzdělávání (NIDV) nabízí vzdělávací programy v oblasti prevence rizikového chování a šikany ve škole, které jsou pořádány na celém území České republiky (NIDV, 2018). Za zmínku také stojí např. seminář realizovaný na půdě PVŠPS - „Sociální práce s kolektivy dětí a mládeže zasaženými šikanou“ vedený Michalem Kolářem. Na základě tohoto semináře byla vydána skripta shodného názvu „Výcvik odborníků v léčbě šikany. Sociální práce s kolektivy dětí a mládeže zasaženými šikanou“ (Kolář, 2013). Absolvováním tohoto semináře studenti získali druhý odborný stupeň vzdělání pro řešení šikany, dále jim seminář, jak uvádí Vacková: „...*napomohl porozumět tomuto fenoménu, podrobněji se orientovat ve složitých mechanismech vzniku a vývoje šikany a nověji tak nabídnout školám i aktivní spolupráci při předcházení a řešení počátečních stadií šikany v podobě preventivních a intervenčních programů*“ (Vacková in Kolář, 2013, s. 32). Lze říci, že přestože školní sociální práce v České republice teprve pozvolna zapouští své kořeny, mnoho studentů sociální práce (viz konkrétní příklad PVŠPS) je na tuto praktickou činnost intenzivně připravováno.

4.2.1 Poskytování prevence a intervence

V zemích, kde se vyprofilovala školní sociální práce jako samostatná oblast, hraje důležitou roli školní sociální pracovník působící v instituci školy v oblasti prevence, intervence a při vyvolávání pozitivní změny ve prospěch žáků jejich rodin a komunit (Tokárová, Matulayová, 2013). V České republice můžeme vycházet z výzkumného projektu Vega (viz kap. č. 4), který navrhuje, aby sociální pracovník s vysokoškolským vzděláním působil přímo na dané škole a plnil úkoly v oblasti prevence a řešení rizikového chování žáků, svými aktivitami pak působil na pedagogy, žáky a jejich zákonné zástupce za účelem vytvoření pozitivního klimatu ve škole. Důležité je, aby školní sociální pracovník bezprostředně pracoval s třídním kolektivem, věnoval osobitou pozornost jak žákům ze sociálně slabého a emočně znevýhodněného prostředí, tak i žákům vyžadujícím sociální, speciálně-

pedagogickou, psychologickou, psychiatrickou nebo jinou speciální lékařskou péči. Dále jde o to, aby dle Levické konzultoval a komunikoval vzniklé problémy s pedagogy, žáky a jejich zákonnými zástupci při řešení sociálně-výchovných problémů (agrese, šikana, záškoláctví, závislosti, delikvence, syndrom CAN) a přijímal jejich podněty v otázkách rizikového chování žáků. V návaznosti toho by měl sociální pracovník vypracovávat plán preventivních aktivit ve škole, vytvářet efektivní spolupráci v rámci školy a třídy a zprostředkovávat propojení školy s poradenským zařízením a dalšími odbornými zařízeními (Levická, 2008). Ciuttiová také uvádí, že jednou z možností, jak poskytnout sociální služby na půdě školy je v možnostech prevence, intervence, evidence a komunikace. Jedním z důležitých cílů činnosti školního sociálního pracovníka je tedy sociální prevence. Matoušek uvádí: „*Prevence ve vztahu k sociální práci je souborem opatření, jimiž se předchází sociálnímu selhání, a to zejména těm typům selhání, které ohrožují základní hodnoty společnosti*“ (Matoušek, 2003, s. 164). K dalším cílům školní sociální práce patří intervence, kam spadá pomoc ve smyslu zásahu v případě vzniku akutní situace, kterou je třeba neprodleně řešit. Podoba řešení problému závisí na druhu situace, ve které se učitel, žák nebo rodič ocitl. Pozornost je zaměřena zejména na negativní chování a činy překračující společenské normy. Sociální pracovník by tak měl být integrujícím prvkem všech žáků a zaměstnanců školy v sociálních otázkách (Lengyel, 2005).

4.2.2 Sociální pracovník jako prostředník mezi školou a rodinou

Školní sociální pracovník je schopný vytvořit podmínky pro efektivní a účelnou komunikaci mezi rodinou a školou, v tomto případě má zastávat roli nezávislého orgánu (Lengyel, 2005). Úspěšná práce sociálního pracovníka s rodinou staví na schopnosti rodině porozumět, především jejich hodnotám, míře akceptace společenských norem, její kultuře a etnicitě (Levická, 2004). Dle Lengyela má sociální pracovník využít poznatky o rodině pro pochopení postojů rodiče a dítěte. Velmi důležité je aby, mezi ním, rodiči a dětmi panovala důvěra. Důležité je pro sociálního pracovníka a pro jeho vztah s dětmi, aby ho děti znaly, např. běžně z hodin, z preventivních akcí, popř. z třídnických hodin. Měl by být účasten na školních akcích, přijít např. s příspěvkem (promluvou) u příležitosti zahájení a ukončení školního roku, být k dispozici na rodičovských schůzkách. Jen v takovém případě, když bude dítě nebo rodič potřebovat pomoc, uvědomí si, že ve škole existuje člověk, který je jí schopný poskytnout. Člověk, který je připravený zasáhnout, když si žák neví rady se svými problémy, popř. když potřebuje pomoc někdo z jeho blízkých nebo okolí. Jednou z rolí sociálního pracovníka je podporovat pravidelný kontakt rodičů se školou, kontakt s třídním

učitelem je nezbytný. Někteří rodiče a žáci mají obavy, že pokud budou řešit problém s učitelem, který dítě učí a výsledek by dopadl v jeho neprospěch, mohl by si pedagog na dítě tzv. „zasednout“. V takovém případě lze přítomnost sociálního pracovníka na dané schůzce vnímat oběma stranami jako účast nezávislého nestranného odborníka, který nemá vliv na hodnocení a prospěch dítěte (Lengyel, 2005).

Dle mého názoru je nutno podotknout, že rodiče jsou vnímáni jako nezastupitelní partneři při výchově a vzdělávání dětí ve škole. Školní sociální pracovník by mohl poskytovat podporu nejen dětem, škole, pedagogům, ale i rodičům, proto by bylo vhodné nejprve českou veřejnost informovat o této nové alternativě pomoci. Ať už formou mediální (rozhlas, televize, internet) nebo např. zhotovením informačního letáku obsahujícího nastínění kompetencí, úloh a cílů sociálního pracovníka působícího v prostředí školy. Součástí letáku by mohly být odkazy na příklady dobré praxe na Slovensku i v zahraničí včetně kontaktu na sociálního pracovníka, který bude na škole působit. Otevřenost a schopnost sociálního pracovníka komunikovat dotazy a možné nejistoty nejen ze strany rodičů, ale i pedagogů považují v tomto směru za klíčovou a nezbytnou.

4.3 Specifika práce sociálního pracovníka v komunitních školách

Komunitní školy začaly v České republice vznikat a rozvíjet se koncem roku 1989, postupně tak začala v naší společnosti zapouštět kořeny myšlenka komunitního vzdělávání (Krausová, 2013). Matoušek komunitní školu popisuje následovně: „...*je to školské zařízení využívající budovu v odpoledních a večerních hodinách pro vzdělávací, zájmové a kulturní aktivity dětí, mládeže a občanů bydlících v okolí*“ (Matoušek, 2003, s. 95). Lauermann obdobným způsobem vymezuje pojetí komunitní školy, lišící se od běžné školy tím, že své prostory poskytuje jak žákům a jejich rodičům, tak i širšímu okolí obyvatel, žijícím v blízkosti školy. V takové škole pak dochází ke spojení školy, rodiny a komunity, což je jednou ze základních myšlenek školní sociální práce (Lauermann, 2012). Projekt „Komunitní škola“ popisuje poslání školy následovně: „*Komunitní škola má vykonávat kvalitní funkci vzdělávací a výchovnou s propojením na funkci komunitního, společenského, kulturního a volnočasového centra...je otevřená žákům, rodičům, komunitě a zároveň žáky přirozeným způsobem do života komunity zapojuje...je orientována na rozvoj dovedností, pro-sociálního jednání a posilování občanských postojů*“ (Komunitní školy, 2011). V návaznosti na analýzu připravenosti prostředí v ČR a možností rozvoje komunitních škol je žádoucí, aby strategie budování komunitní školy reagovaly na potřeby komunity. Zde je na místě specifikovat

pojem komunita: „Komunita (z lat. *communitas* = *společenství*) - též *společenství, pospolitost - sociální útvar charakterizovaný jednak zvláštním typem sociálních vazeb uvnitř, mezi členy, jednak specifickým postavením navenek, v rámci širšího prostředí*“ (Petrušek a kol., 1996, s. 512). Hartl označuje komunitu: „...za místo, kde člověk může získat podporu a ocenění a praktickou pomoc v každodenním životě“ (Hartl in Matoušek, 2003, s. 253). Je třeba vždy nejprve analyzovat, čím je komunita vymezena, zda geografickou oblastí, etnickou příslušností, religiózní příslušností nebo jinou specifikou (např. alternativním pojetím výuky – Waldorfská škola, Montessori škola aj.). Dále je důležité zvážit, na kterou oblast činnosti se škola zaměří: např. na spolupráci školy a rodiny, problémové skupiny mládeže, spolupráci se zájmovými organizacemi, na vzdělávání dospělých atd. Zároveň je důležité i vymežit, kdo se do organizace komunitních aktivit zapojí, zda pedagogové či ostatní zaměstnanci školy, rodiče žáků nebo členové komunity. Otázkou zůstává, kdo bude činnost koordinovat (komunitní koordinátor, ředitel nebo zástupce ředitele školy, pedagogové), z čeho bude činnost financována aj. (Lauermann, 2008).

Krausová se ve svém příspěvku o komunitních školách zamýšlí nad možností uplatnění sociálního pracovníka v této oblasti komunitního vzdělávání na pozici koordinátora. Jedinečnost komunitních školy se často odvíjí právě od osobnosti koordinátora, od toho, jak chápe komunitní rozměr dané školy (Krausová, 2013). Koordinátor je jedním ze základů chodu komunitní školy a zvláště náročné období vzniku školy nebo přeměny školy tradiční na komunitní je bez něj stěží představitelné. Koordinátor komunitního vzdělávání spolupracuje s ředitelem školy a společně pak navrhuje plány komunitního vzdělávání, vycházející z potřeb a specifik místní komunity. Dále organizuje programově i organizačně jednotlivé akce, připravuje a synchronizuje činnost přednášejících i lektorů. Další z pracovních aktivit koordinátora je vypracovávat plán rozvoje komunitního vzdělávání a účastnit se jeho hodnocení. Koordinátor má na starosti propagaci celého projektu, public relations, fundrasing, prezentuje výsledky činnosti komunitní školy a přispívá k šíření myšlenky komunitního vzdělávání, čímž podporuje rozvoj pozitivních vztahů v rámci širšího společenství (Neumajer, 2000). Lauermann popisuje komunitního koordinátora jako člověka, který se se v prostředí školy stará o efektivní komunikaci s vnějším prostředím, vytváří prostor pro sdílení nápadů, vytváří prostor pro setkávání apod. Lauermann je dále toho názoru, že tuto roli může zastávat sociální pracovník, z vlastní zkušenosti však v této souvislosti zdůrazňuje nutnost dobré institucionální podpory (Lauermann, 2013).

5 Daseinsanalytický poradenský program jako alternativa prevence šikany v prostředí ZŠ

Základ daseinsanalytického poradenského programu tvoří fenomenologie, hermeneutická metoda a daseinsanalýza, resp. její psychotherapeutický směr. Fenomenologie je filosofický směr 20. století, jehož zakladatelem byl Edmund Husserl. Podstatou fenomenologie je přesné zkoumání jevů. Fenomenologie usiluje o takový popis věcí, jak se nám samy o sobě ukazují. Nejde však o konkrétní popis toho, co míníme určitou věcí nebo faktem. Fenomenologie se nepokouší o reflexi věci ve skutečné struktuře světa, ale jde jí o rozplétání sítě vazeb věcí, ve kterých uvažujeme. Tato filosofická disciplína se pokouší pochopit strukturu jednání, z nichž vyvstává samotná podstata věcí (Blecha, 2007).

Hermeneutika a její původ je spojován s řeckým bohem Hermem. Hermes jako boží posel zprostředkovává a objasňuje lidem boží vůli. Ze slovesného základu *hermeneuein* lze rozlišovat tři významy slova: vyjadřovat – vypovídat, mluvit, vykládat – interpretovat, objasňovat, překládat neboli tlumočit. Jedná se především o zprostředkování smyslu, jde o pohyb ducha, který je zacílen na rozumění (Grondin, 1997).

Daseinsanalýzu řadíme mezi existenciální směry terapie opírající se o myšlenková filosofická východiska Martina Heideggera, dále pak o psychotherapeutickou aktivitu Ludwiga Binswanger a Medarda Bosse (Horák, 2011).

Zakladatelem daseinsanalytiky neboli analýzy *Dasein* je filosof Martin Heidegger, který se zabýval bytím a jeho pravou podobou. Heidegger se ve svém klíčovém textu *Bytí a čas* věnoval problematice ontologické difference, v níž od sebe odlišil bytí a jsoucno a pokusil se přiblížit k problematice bytí prostřednictvím člověka a jeho každodenní zkušenosti. V pozdějších textech však Heidegger považoval tuto cestu za chybnou. Zavedl pojem *Dasein*, který ve francouzském překladu znamená bytí-tu, které však není možné chápat v duchu tradičního výkladu, jako zde-bytí (Heidegger, 2002). Patočka překládá *Dasein* slovem pobyt, s tím, že se pobyt dynamicky váže ke své možnosti být. Lidský způsob bytí se pak zásadním způsobem liší od animálních forem života (Patočka, 1993). Jádrem daseinsanalýzy jako psychotherapeutické metody je zkoumání celku jako takového, bez umělého vymezování jeho jednotlivých součástí (Boss, 1957), „...rozumět člověku, jako člověku, nic mu neubírat ani nepřidávat“ (Čálek, 2008, s. 49). Metodu pak lze ve fenomenologii chápat jako cestu, na níž není předem stanoven cíl. Člověk na cestu vstupuje zproštěn představ, s čím by se mohl na této cestě setkat. Je otevřený tomu, co teprve přijde

a nechává se vést tím, co se samo ukazuje, aniž by to přizpůsoboval předem vytvořené představě a stanovenému postupu (Čálek, 2005).

V daseinsanalýze se jedná o fenomenologicko-hermeneutický přístup: v tomto případě fenomenologie znamená vyslovení toho, co se samo ze sebe ukazuje, fenomén pak je to, co je bezprostředně ukazující se (Čálek, 2005). „*Cílem fenomenologie je objektivní poznání smyslu věci, přičemž fenomény se zkoumají takové, jaké opravdu jsou*“ (Hendl, 2008, s. 71). „*V hermeneutice jde o vztah k jazyku jako psanému nebo vyslovenému slovu, tedy k jazyku jako výrazu*“ (Hendl, 2008, tamtéž). „*Klíčové je oboustranné spojení fenoménu a výkladu*“ (Čálek, 2005, s. 54-55).

Daseinsanalýza spatřuje svůj cíl v osvobození člověka pro stálou otevřenost pobytu, aby mohl zažít svobodné možnosti rozhodování, které bude v souladu s autentickou otevřeností vůči sobě samému (Čálek, 2005). Nemáme na mysli jen intelektuální pochopení, ale i citové a autentické prožívání (Hlavinka, 2008). Daseinsanalýza pracuje s určeními lidského způsobu bytí – existenciály, jedná se o základní lidské rysy existence člověka (Čálek, 2005). Při daseinsanalytické terapii dochází k odkrývání nepřístupných a uzavřených stránek pobytu a bytí vůbec. Nejedná se však o přímé analyzování a interpretaci významů, které se ukáží (Hlavinka, 2008). Daseinsanalytická psychoterapie probíhá v psychoterapeutickém rozhovoru vždy „*ted' a tady*“. Daseinsanalytická psychoterapie staví na přirozené řeči, ke které patří nejen řeč vyjádřena slovy, ale i řeč těla, řeč pocitů a situačního kontextu (Čálek, 2005).

K významným představitelům v České republice, kteří se zasloužili v 60. a 70. letech 20. století o povědomí a rozvoj daseinsanalýzy patří kromě Jiřího Němce, Jan Patočka, dále Petr Rezek, Vladimír Borecký, Leoš Horák, Jiří Růžička, Oldřich Čálek aj. Čálkovi a Růžičkovi vděčíme za obohacení původně pouze individuálně pojaté daseinsanalytické psychoterapie o formu komunitní a skupinovou.

Daseinsanalýza uplatňuje v současné době svůj přístup nejen v individuální, skupinové a rodinné terapii, v komunitních službách a v supervizi, ale i v rámci sebezkušenostních výcviků, koučinku, poradenství.

Daseinsanalytického poradenského programu se pravidelně účastní tři lektori, žáci a třídní učitel, který má možnost aktivně se zapojit do skupinového setkání anebo si zvolit roli pozorovatele skupinového dění. Setkání probíhají většinou 2x do měsíce po celý školní rok. Vzhledem k tomu, že se jedná o sloučené kolektivy žáků, jsou setkání zaměřena na seznámení žáků mezi sebou, dále na rozvoj pozitivních vztahů v třídním společenství a na prevenci šikany, případně léčbu 1. – 3. stádia šikany. V programech jsou děti hravou formou

seznamovány s výše uvedenou problematikou, ale také s veškerými úskalími, které jim může ve třídě přinášet vzájemné spolubytí. Při přípravě a realizování těchto programů nejde dle Vackové o přednášení pouček, příkazů a zákazů, ale o dotazování na každodenní starosti a radosti dětí, na jejich vzájemné vztahování. Podstatnou část setkávání tvoří interaktivní hry, které s dětmi poradci hrají a při nichž se mnohé problémy ukáží (např. nerespektování pravidel, nízká schopnost spolupráce ve skupině, ostrakizace aj.) (Vacková, 2013). Příprava každého programu se váže k předchozímu setkání a zaměřuje se na jevy, které se ve vzájemných interakcích projevily. Součástí práce lektorského týmu je příprava obsahu aktuálního setkání a po skončení programu pravidelné intervize členů týmu vedených vedoucí poradenského programu.

Poradci oproštěni od chování dětí ve školním prostředí a při samotné výuce, zejména od školních výsledků dětí, přistupují k dětem, tak jak se při samotných setkáních v celku třídního společenství chovají a projevují. Samozřejmě jsou řešeny aktuální události, se kterými se děti svěří anebo na které upozorní třídní učitel. Společně s dětmi poradci prochází určité zábavné, ale i obtížné situace, s tím, že otevření problému a situačního kontextu umožní, nacházení nových možností pro budoucí jednání a vztahování. Programy jsou zaměřeny na prevenci proti šikaně, zároveň však i na stmelení kolektivu. Při setkání jde zejména o snahu probudit v dětech odpovědnost za jejich chování, umožnit jim přijít na to, co svým chováním způsobují, a naopak uvědomit si čemu se vystavují v případě, pokud mlčí a nevyjádří osobní názor, v němž by mohly sdělit, co se jim líbí nebo nelíbí. DA poradenské programy: „...*doprovází děti na cestě Dasein k probouzející se starosti, péči o sebe i o svět...jsou založené na herních aktivitách spojených s následnou reflexí skupinového dění, přičemž zachycují vždy jedinečnou atmosféru třídního společenství, jeho naladěnost, způsoby komunikace mezi dětmi, kvalitu vzájemných vztahů, podobu vztahů jednotlivců vůči sobě samým, vůči třídnímu učiteli i ostatním pedagogům. Při jejich aplikaci jsou zásadní otevřené, autentické, důvěru probouzející způsoby vztahování se zúčastněných poradců k dětem, třídnímu učiteli, škole, rodičům...*“ (Vacková, 2016, s. 106).

5.1 Základní východiska daseinsanalytické práce s dětskou skupinou

Skupina je z fenomenologického hlediska chápána celostně (holisticky), není to součet jednotlivců (v tomto případě dětí), ale jedná se o fenomén spolubytí (Čálek, 2005). „*Vlastní vstup do světa dětské skupiny a třídního učitele by měl probíhat bez hodnotících přívěsků a předem vytvořených konstrukcí*“ (Vacková, 2016, s. 94). Hlavním formami skupinové práce

v dětském věku, jsou dle Balcar: „...*hra, cílená činnost a rozhovor*“ (Balcar, 2000, s. 257). Tyto činnosti jsou voleny v přímé závislosti na věku dětí.

Nejdůležitějším východiskem pro práci ve skupině je vzájemný lidský vztah mezi poradci, třídním učitelem a dětmi, který je klíčem umožňujícím získat vzájemnou důvěru (Kopřiva, 2016). K účinnému vytvoření vztahu spolupráce s dětmi je kromě porozumění zvláštnímu postavení a zvláštnímu pohledu dítěte v jeho světě nezbytné i na nalezení vhodných způsobů komunikace. Poradci vystupují v roli průvodců, svou osobitostí a autentičností v třídním společenství ovlivňují atmosféru ve skupině a povzbuzují tak děti k otevřenosti a ochotě řešit vztahové problémy. Společně s dětmi pak pojmenovávají prvky vhodného i nevhodného chování (Vacková, 2016).

5.1.1 Jedinečnost skupinové dynamiky třídního kolektivu

Při základním specifiku skupinové dynamiky, se lze opřít o Výrosta a Slaměníka: „*Jedná se o soubor sil a protisil, jež mají vliv uvnitř skupiny a velmi silně působí na její členy. Na vznik těchto sil má vliv průběh utváření a vývoj skupiny*“ (Výrost, Slaměník, 2008, s. 327). Pro popis dynamiky třídního kolektivu můžeme vycházet z definice psychoterapeutické skupiny od Kratochvíla, který uvádí: „*Skupinová dynamika je souhrn skupinového dění a skupinových interakcí. Vytvářejí ji interpersonální vztahy a interakce osobností členů skupiny spolu s existencí a činností skupiny a silami z vnějšího prostředí*“ (Kratochvíl, 2005, s. 15). V této souvislosti je třeba zmínit, že třídní společenství žáků základní školy není psychoterapeutickou skupinou, jejímž cílem je určitá změna, ať už ve smyslu odstranění chorobného symptomu nebo ve smyslu žádoucích změn osobnosti a jejího chování, které se promítají do vztahů v rodině, ve škole a v zaměstnání (Kratochvíl, 2005). Vztahy žáků v třídním společenství však obdobným způsobem procházejí různým vývojem a proměnami, mezi žáky a pedagogy dochází k živým interakcím a komunikaci. Na dynamiku skupiny působí nejen vztahy mezi dětmi, ale také vlivy z okolí, v tomto případě hrají významnou roli rodiče dětí. Ke skupinové dynamice dále dle Kratochvíla patří zejména: „...*cíle a normy skupiny, vůdcovství, koheze a tenze, projekce minulých zkušeností a vztahů do aktuálních interakcí, vytváření podskupin a vztahy jedinců a skupiny. Ke skupinové dynamice patří též vývoj skupiny v čase*“ (Kratochvíl, 2005, tamtéž).

V samotném DA poradenství je proto cílem prvního setkání seznámení s dětmi a třídním učitelem, představení preventivního programu (zejména proč a s čím do třídy poradci přichází), zmapování atmosféry v třídním společenství a povědomí o šikaně, jejích formách a způsobech ochrany. Důležité je seznámení žáků s pravidly, k nimž náleží např.: pravidlo

zvednuté ruky - jehož smyslem je, kdykoliv ve třídě nastane hluk, kdokoliv z dětí i dospělých může zvednout ruku a tím dá signál i ostatním, aby se ztišili, dále pak otevřená komunikace, spravedlivý podporující přístup, vzájemné naslouchání a respekt. Vždy je velmi důležité požádat děti samé o doplnění pravidel, která by ony samy potřebovaly dodržovat, aby se ve třídě ať už při prevencích nebo mimo ně mohly cítit dobře. Děti spoluutvářejí dění v třídním společenství, které postupně ovlivňuje jejich chování.

„Rozhodující úlohu mají při prevencích děti, zejména jejich naladěnost a aktuální situovanost, neboť právě ony se významně promítají do skupinové dynamiky a ovlivňují její finální podobu“ (Vacková, 2016, s. 79). Je třeba brát v úvahu, že každé dítě má ve společné skupině svoje nezastupitelné místo, ačkoliv se může jevit jakkoliv upozaděno, ovlivňuje svou přítomností ostatní děti a ty zase jeho. Do kolektivního dění je možné ho např. projeveným zájmem či vhodnými otázkami vtáhnout, ale vždy je přítom třeba respektovat jeho nastavení.

5.1.2 Význam naladěnosti, hry a řeči pro dětské porozumění přítomnosti

Ladění dětí, resp. dětské skupiny souvisí s laděním celého poradenského týmu (Vacková, 2016). Poradenský tým se z důvodu dobrého vzájemného naladění schází 30 minut před začátkem samotného programu, aby se ještě zrekapituloval obsah a cíl programu a tím se vyjasnily případné nejasnosti. Dále také proto, aby si lektoři uvědomili aktuální naladění, v jakém rozpoložení se momentálně nacházejí, s jakými představami, myšlenkami nebo obavami přicházejí. To je důležité proto, aby se poradci na sebe vzájemně naladili a popřípadě byli obeznámeni s tím, když se třeba někdo z nich necítí dobře po fyzické či psychické stránce. Toto povědomí napomáhá členům týmu nejen ke vzájemnému porozumění, ale i v lepší skupinové kooperaci. V průběhu setkání se žáci i lektoři oslovují vlastními jmény a tykají si. Před zahájením setkání lektoři společně s dětmi připraví komunitní kruh z židlí. Společný program začíná vždy diskusí, která slouží k mapování naladěnosti dětí a dále pak k zachycení vzájemných aktuálních vztahů mezi dětmi v třídním kolektivu, popř. k zachycení jevů, které mohou příznivě či nepříznivě ovlivnit třídní klima. Součástí úvodní diskuse je také sdílení zážitků, které děti zažily společně během vyučování nebo v průběhu volnočasových školních i mimoškolních aktivit anebo s rodinou. Délka diskuse je přímo úměrná zájmu dětí o témata a také jejich možnosti udržet pozornost. Po skončení diskuse následuje herní aktivita, která pomáhá žákům posilovat prosociální postoje a chování, podporovat otevřenou komunikaci a vzájemnou toleranci. Jedná se buď o pohybové hry nebo hry cíleně zaměřené na podporu či zmapování konkrétního jevu, kterým

může být např. schopnost týmové spolupráce, míra projevovaného respektu či ocenění atd. Po skončení každé herní aktivity následuje reflexe proběhlého dění, jejímž cílem je zachytit vyjevující se fenomény samotnými dětmi.

Hra má všeobecně nezastupitelnou hodnotu při rozvoji osobnosti dítěte: „...*všestranně a aktivně působí na rozvíjení tělesné, duševní, mravní i estetické stránky osobnosti*“ (Mišurcová, Fišer a Fixl, 1989, s. 319). Děti při hře spontánně získávají zkušenosti, rozvíjejí dovednosti a zpevňují svoje návyky. Prostřednictvím hry se učí reakcím a komunikaci s okolím, následně se učí vztahovat k nejbližšímu okolí, zkouší si základní životní role a začleňují se do společnosti (Mišurcová, Fišer a Fixl, 1989).

Herní aktivita je pak dle Balcara: „...*důležitým a oblíbeným prostředkem kontaktu dítěte se svým nitrem i s okolním světem*“ (Balcar, 2000, s. 57). Dále skýtá možnost k sebevyjádření a odreagování, hra dosahuje kvalit skutečného dění a umožňuje dítěti porozumět svým prožitkům, které dítě projevuje přirozeným způsobem i navenek. V nemalé míře také umožňuje přípravu na budoucí zvládání problémů, za předpokladu, že se děti učí novým dovednostem a hledání nových možnosti řešení, které pak využijí v reálných situacích (Balcar, 2000).

Dříve než se přiblížím k fenoménu řeči, pokusím se vymezit pojem řeči krátkou definicí: „*Řeč je specificky lidskou schopností. Jedná se o vědomé užívání jazyka jako složitého systému znaků a symbolů ve všech jeho formách. Slouží člověku ke sdělování pocitů, přání, myšlenek*“ (Klenková, 2006, s. 27). Z hlediska daseinsanalýzy však není řeč jen pouhým prostředkem komunikace, ale hraje důležitou úlohu v porozumění (Patočka, 1993). Fenomén řeči neboli výkladu (viz hermeneutika) je pro člověka velice důležitý. Dle Heideggera: „*Bytí přichází v myšlení k řeči. Řeč je domem bytí, v jehož přístřeší bydlí člověk*“ (Heidegger, 2000, s. 7). Vztáhneme-li to v tomto případě na dítě a jeho porozumění, znamená to, že když dítě mluví, svým hlasem vyjadřuje a sděluje pohnutí vlastní mysli, které je vedeno myšlenkami. Podle Heideggera není řeč závislá na hlasových projevech, mluvíme i tehdy, když nepronášíme ani hlásku (jde o mluvení při bdění, snění, naslouchání, čtení, sdílení, mlčení...) (Heidegger, 2002). Čálek nazývá řeč první přirozeností člověka. V řeči nemusí jít jen o sdělování, ale zejména o způsob přítomnosti, prostřednictvím řeči se zpřítomňují významy a souvislosti (Čálek, 2008). Vacková uvádí: „...*právě v rozhovoru, vedeném přirozenou řečí, poukazujícím na existenci celku a umožňujícím sebezpřesah a sebeodstup osloveného jedince, spočívá základ možné proměny dětského porozumění a chování*“ (Vacková, 2016, s. 83).

5.1.3 Spolupráce daseinsanalytických poradců s třídními učiteli

Před prvním poradenským setkáním je třídnímu učitelu nabídnuta možnost zúčastnit se aktivně či pasivně skupinového setkání. Je zcela na třídním učitelu, zda se jej aktivně zúčastní v roli hráče anebo raději zvolí pasivnější roli pozorovatele skupinového dění. Pokud se však bude chtít učitel zapojit do programu později, bude to kdykoliv možné. Před preventivním setkáním se tým krátce schází s vyučujícím, který má možnost sdělit poradcům aktuální novinky týkající se jednotlivých žáků a vzájemných vztahů mezi dětmi ve třídě (např. dlouhodobá nemoc, konflikty, problémové chování, ostrakizace apod.). Po skončení programu probíhá shrnutí setkání s třídním učitelem, ve kterém obě strany společně zhodnotí, jak preventivní program probíhal a jak si v něm děti vedly. Vedoucí poradenského programu se zajímá o postřehy a názory třídního učitele vztahující se k celkové práci třídního společenství i poradenského týmu.

Nedílnou součástí práce poradenského týmu je podrobný zápis z jednotlivých setkání, ve kterém je popsáno, jak program probíhal, vzájemná komunikace žáků a spontánní reakce dětí na hry a podněty. Při psaní zápisu, jde především o zaměření se na fenomény, které se v třídním společenství ukazují v podobě témat, která během setkání vyvstanou. Na základě analýzy v rámci týmové intervize, která následuje bezprostředně po preventivním setkání, je těmto tématům přizpůsobena příprava herních aktivit na následující prevenci. Zápisy společně s přípravou na další setkání jsou zasílány třídnímu učitelu, který se s nimi seznámí, zaeviduje je a v případě potřeby se k nim vyjádří např. návrhem toho, co by bylo vhodné s dětmi v rámci širší diskuse probrat atd. Třídní učitel je s vedoucí poradenského týmu v emailovém a telefonickém kontaktu. V souvislosti s výše uvedenými zápisy je třeba zmínit, že členové poradenského týmu podepisují v kooperaci s metodikem prevence dané základní školy dokument na téma mlčenlivosti. Jeho cílem je zajistit ochranu osobních údajů žáků v souvislosti se zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních dat.

5.1.4 Spolupráce daseinsanalytických poradců s rodiči

O poradenském programu se rodiče žáků 3. třídy mají možnost dozvědět při první třídní schůzce, na které je 1. 9. přítomna vedoucí týmu a podrobněji zde rodiče seznámí se smyslem a principy daseinsanalytického poradenského programu. Vedoucí zodpoví dotazy a nabídne rodičům, aby se v případě zájmu na ni prostřednictvím emailového kontaktu anebo třídního učitele obrátili. Rodiče obdrží písemný dokument, ve kterém se vyjádří, zda souhlasí či nesouhlasí s účastí dítěte na prevenci. Pokud s účastí dítěte rodiče nesouhlasí, je s nimi domluveno, že se dítě po dobu trvání prevence zúčastní vyučování ve vedlejší třídě. Zápisy

z jednotlivých setkání jsou rodičům na individuální vyžádání předloženy v rámci třídních schůzek. Dle Vackové v současné době probíhá spolupráce s rodiči většinou spíše nepřímo prostřednictvím třídního učitele. Jedná se např. o doporučení dítěte k vyšetření v PPP, nabídce možnosti docházení dětí do podpůrných i rozvojových skupin, popř. předání dalšího odborného kontaktu na poradenskou a psychologickou pracoviště (Vacková, 2016). V této části se pozastavím a nastíním možné uplatnění školního sociálního pracovníka. Dle mého názoru by poradenské programy, resp. jejich výsledky zasloužily i širší využití pro děti, pedagogy, i rodiče. Sociální pracovník ve školství by mohl navázat intenzivnější kontakt s OSPODem a v případě potřeby být prostředníkem mezi sociálními pracovníky, dětmi a rodiči. Dále by jako poradce účastníci se těchto programů mohl mapovat možnou potřebu osobní asistence pro děti, a nepřímo tak dopomáhat k integraci žáků se speciálními potřebami. Zároveň by mohl pomoci při výběru osobních asistentů, vhodných pro jednotlivé děti a soustředit svoji činnost na to, aby jejich služba nebyla zaměňována např. s činností asistenta pedagoga. Důležitou činnost by také mohl zastávat v koordinaci pedagogického týmu a společně s učiteli, vychovateli, výchovným poradcem, speciálním pedagogem, metodikem prevence, osobními asistenty, popř. se školním psychologem se podílet na příznivém klimatu školy, které prospívá nejen žákům, učitelům, ale i rodičům.

5.1.5 Osobní zkušenost s vedením DPP

Daseinsanalytické poradenské programy a podílení se na jejich vedení se pro mě staly první zkušeností v práci s třídním kolektivem. V rámci jedné základní školy jsem se v období celého školního roku zúčastnila pravidelných setkání ve dvou třetích třídách. Vybavena teoretickými znalostmi, kterým předcházela četba odborné literatury, jsem se těšila na první setkání s dětmi. V odborné literatuře jsem se zaměřovala především na práci s dětmi, prevenci a poradenství, seznámení se s herními aktivitami vhodnými pro děti ve věku 8-12 let. Dále jsem se seznámila s bakalářskou prací studentky psychologie, která podobnou zkušeností prošla a s disertační prací vedoucí praxe na téma vedení daseinsanalytických poradenských programů v prostředí ZŠ. Absolvovala jsem přípravné schůzky s budoucím týmem, přesněji s vedoucí programu Lucií a se studentkou psychologie Kateřinou. Pečlivě jsem prostudovala a zpracovala potřebné přípravy. Před samotným prvním setkáním se však má radost proměnila a začala se střídat s obavami, najednou jsem měla pocit, že vůbec nevím, jak se k menším dětem chovat, jak se k nim vztahovat, a co od nich mohu očekávat. Využila jsem vzájemného nabídnutého prostoru pro „ladění“ a svěřila se Lucií a Kateřině se svými pochybnostmi. Od obou kolegyně se mi dostalo podpory ve formě vyslyšení,

pochopení a cenných rad. Do třídy jsem tak už přicházela klidnější a během setkání jsem byla mile překvapena, jak seznamování plyne, děti byly uvolněné a zvědavé. Společně jsme přicházely v jeden den do dvou třetích tříd po dobu dvou vyučovacích hodin, s tím, že mezi oběma programy byla hodinová pauza. Tuto pauzu jsme vždy využily ke krátké reflexi vlastního prožívání, postřehů, třídní atmosféry a týmové spolupráce. V bodech jsme rekapitulovaly setkání a zaměřily se na jevy, které se během setkání ukázaly. Po programu ve druhé ze tříd následovala společná intervize, na které jsme se již ponořily hlouběji do vlastní sebereflexe, ve které jsme se postupně učily zachycovat, co se nám osobně na setkáních podařilo nebo naopak, v čem by bylo dobré na sobě či na komunikaci s dětmi, týmem nebo pedagogy zapracovat. Společně jsme pak pobraly postřehy z druhé třídy, popř. se vrátily k té první, na základě čehož jsme v bodech vypracovaly podklady pro zápis a přípravu na příští setkání. Tato struktura se opakovala při každém dalším setkání s dětmi. Vždy jsme vycházely z aktuálních potřeb dětí a jejich prožívání vzájemného spolubytí. V některých případech jsme např. připravenou hru upozadily a daly přednost hře nebo aktivitě, kterou navrhly děti.

Ohlédnou-li se zpět, mohu říci, že při prvních setkáních bylo pro mě velmi problematické sladit osobní vnímání na úrovni myšlení a vlastních pocitů, naladit se na děti a zároveň dostát účelu našeho setkání. Poznámka, kterou jsem si zapsala do deníku krátce po prvních setkáních, zněla: „*Práce s časem, hlídat hluk, umět se ozvat, nastavit si ze začátku hry pravidla, pokud bude hluk pokračovat, hru ukončím.*“ V rámci intervizí pak vyvstávalo společné téma nás studentek: zapracování na osobní jistotě při hlasovém projevu, tělesné dynamice, práci s prostorem, a především na vzájemné kooperaci při zadávání klíčových aktivit a při zklidňování třídního kolektivu. Velký zlom pro mne nastal v období Vánoc, kdy jsem v rámci diplomové práce přišla na rozhovor s třídními učiteli. Děti se v družině převlékaly do kostýmu na vánoční besídku, když mě uviděly, utíkaly za mnou a vyprávěly mi s nadšením, co je v jejich třídě nového. Od tohoto okamžiku jsem začala být při setkáních spontánnější, již jsem při uvádění aktivit a her tak urputně nesledovala třídního učitele sedícího za katedrou, ani vedoucí poradenského týmu.

Velkým překvapením pro mě bylo, když nám paní třídní učitelka navrhla možnost jet s dětmi na jarní školu v přírodě. Na škole v přírodě jsme v duchu daseinsanalytických setkání navazovaly na celoroční práci a pracovaly s náměty, které děti zajímaly a navrhovaly. Pro příklad uvedu povídání o měkkých drogách a závislostech, o možnostech pomáhání, ale i přijímání pomoci aj. Dle mého názoru naše účast na škole v přírodě přirozeně pokračovala v práci poradenských programů a pro mě osobně byla přínosem v možnosti, zažít děti i mimo

školní třídu. V započaté spolupráci s paní učitelkou i nadále pokračujeme. Po škole v přírodě nás s kolegyní oslovila a společně jsme se domluvily na účasti v následujícím roce.

A čemu mě všichni ti, s nimiž jsme se v rámci praxe setkala, tedy děti, členové týmu a učitelé naučili? Děti mě svou přirozeností a spontánností alespoň na chvíli vrátily ke svému vlastnímu prožívání přirozenosti a spontaneity, schopnosti uvolnit se a žít jen pro daný okamžik, nadchnout se pro hru a vzájemné sdílení. Společně s lektorkami v týmu jsem se učila důvěřovat, nespoléhat jen sama na sebe, zároveň však být zodpovědná za své jednání. Učitelé mi ukázali cestu, jak jde ruku v ruce poctivá práce a láska k dětem, oslovila mne jejich schopnost uvědomit si a přiznat vlastní chybu, poučit se z ní a hledat nové možnosti. To vše se pro mne stalo nadějí a inspirací.

Společnost, ve které dítě vyrůstá, hraje dle mého názoru důležitou roli právě v nastavení orientace jeho vědomí a chování. V tomto smyslu je třeba zdůraznit společnou zodpovědnost rodičů, učitelů, poradců a nutnost vzájemné spolupráce, která by měla směřovat k tomu, aby si děti uchovaly bohatou zvědavost, lásku a soucit, jež mají přirozeně dané. Préma v této souvislosti zdůrazňuje potřebu širšího preventivního přístupu v rámci výchovy našich dětí, výchovy, která je nedělitelnou součástí vzdělávacího procesu v rodinném i školním prostředí. Při výchově a vzdělávání je důležité děti nepokřivit špatnými vzory a nešetrou komunikací, aby mohly rozvinout a uvést tyto skryté podklady do praxe každodenního života. To vyžaduje velkou dávku trpělivosti, shovívavosti, pravdivosti, nenásilí a laskavosti (Préma, 2012).

6 Vlastní výzkumné šetření

6.1 Cíle kvalitativního výzkumu

Cílem kvalitativního výzkumu je zmapování zkušeností pedagogických pracovníků s daseinsanalytickými poradenskými programy, které byly realizovány na základní škole. V souvislosti s realizací těchto programů a snahou o dobrou vzájemnou spolupráci s učiteli a jejich třídními kolektivy se vynořuje spousta otázek, které mohou zodpovědět ti pedagogové, kteří se bezprostředně programu zúčastnili anebo ti, kteří realizaci představených preventivních aktivit v roli zástupců ředitele školy nebo metodika prevence zajišťují. Cílem diplomové práce je zachytit zkušenost pedagogů a přispět tak k rozvoji vzájemné spolupráce mezi základní školou a PVŠPS, případně zlepšit objevené nedostatky. Na základě formulovaných cílů byly stanoveny výzkumné otázky:

- 1) Jak hodnotí učitelé realizované daseinsanalytické poradenské programy s dvouletým odstupem?
- 2) Co třídní učitelé očekávají od daseinsanalytických poradenských programů a jak je hodnotí bezprostředně po jejich ukončení?
- 3) Jak hodnotí daseinsanalytické poradenské programy zástupkyně školy a metodička prevence?

6.2 Výběr výzkumného vzorku a výzkumné otázky

Pro výběr výzkumného souboru jsem oslovila všechny třídní učitele, kteří se se svými třídami zúčastnili daseinsanalytických poradenských programů (dále jen DPP) na jedné ze základních škol v Praze. Při výběru výzkumného vzorku byla zvolena metoda totálního výběru vzorku. Při této metodě se dle Miovského: „...výběrový soubor rovná souboru základnímu“ (Miovský, 2006, s. 131). Významně mi v tomto směru pomohla vedoucí programů, která nejdříve oslovila všech doposud zúčastněných třináct pedagogů po e-mailu, s prosbou, zdali mi budou ochotni věnovat čas pro zmapování zkušeností s DPP. Po kladné reakci většiny z nich, mi předala kontakty na učitele, se kterými jsem se postupně domluvila na individuálních setkáních. Pouze se dvěma pedagogy, kteří již na této škole v současné době nepůsobí, se mi spojit nepodařilo. Rozhovorů se celkem zúčastnilo jedenáct třídních učitelů, s tím že, jedna z nich byla zároveň i metodičkou prevence. U těchto pedagogů probíhal DPP v minulých letech. Dále rozhovory poskytli čtyři třídní učitelé, kteří se programu účastnili aktuálně ve školním roce 2016/2017 a je třeba uvést, že se dvěma z nich

jsem měla osobní zkušenost v roli lektorky DPP. Tito pedagogové odpověděli na otázky položené po prvním setkání a bezprostředně po ukončení programu. Dále byla oslovena a do výzkumu zařazena zástupkyně ředitele, která programy dlouhodobě zajišťuje.

6.3 Metody výzkumu

Vzhledem k stanoveným cílům jsem zvolila kvalitativní výzkum vedený formou polostrukturovaných rozhovorů. Polostrukturované rozhovory obsahovaly jedenáct otevřených otázek položených učitelům ZŠ, kteří měli zkušenost s daseinsanalytickými poradenskými programy (DPP). Tato metoda kombinuje dle Miovského výhody strukturovaného a nestrukturovaného interview. K účelu výzkumu byla metoda vybrána, protože nabízí určitou volnost a flexibilitu při práci se schématem rozhovoru, kdy můžeme v určité části procesu získávání dat pracovat nestrukturovaně a v některých pak přesně dodržovat strukturu rozhovoru (Mioviský, 2006). Tematická analýza se stala metodou, která umožnila zjištěná data utřídit, zpracovat a analyzovat.

Získaná data byla zpracována na základě obsahové analýzy pomocí kódování, kategorizace a definování témat (Mioviský, 2006). Několikrát jsem si pročetla rozvory a hledala opakující se nebo podobná témata. Rozhovor jsem hodnotila nejdříve jako celek, poté jsem si všimla i detailů. Do analýzy jsem zahrнула kombinaci uzavřeného kódování (deduktivního) a otevřeného kódování (induktivního). Na základě výzkumných otázek jsem před vlastní analýzou zformulovala dvě témata a ostatní témata jsem vytvářela na základě analyzovaných dat. Pro větší přehlednost jsem rozdělila text rozhovoru do klíčových kategorií. Postupně jsem procházela jednotlivé rozhovory a barevnými fixy označila úseky rozhovorů, které mají něco společného a přiřadila jim kód. Velkou pomocí mi bylo vytvoření pomocných tabulek, kam jsem vpisovala kategorie, kódy a vlastní poznámky. Mezi jednotlivými výpověďmi byly nacházeny souvislosti a rozdíly. Postupně byla nacházena nadřazená témata, která seskupovala kódy dle kategorií (Mioviský, 2006).

6.4 Průběh rozhovoru

Pro účel setkání zvolili respondenti kromě jedné výjimky prostředí základní školy. Individuální rozhovory s učiteli se odehrávaly zpravidla ve třídě, ve sborovně nebo na chodbě, v jednom případě pak v kavárně nedaleko školy. Rozhovory trvaly většinou v rozmezí 30-50 minut, celé rozhovory byly se souhlasem respondentů nahrávány na diktafon a následně přepisovány do textové podoby. V souvislosti se zákonem o ochraně

osobních údajů č. 101/2000 Sb. jsem respondentům přislíbila anonymitu a v případě zájmu kompletní výstupy z diplomové práce. V jednom případě bylo pedagogem odmítnuto rozhovor nahrávat na diktafon, a proto jsem po společné domluvě odpovědi pouze zapisovala. Dle naší domluvy jsem poté zpracovaný rozhovor poslala respondentovi k případnému upřesnění. Respondent rozhovor odmítl, s tím, že jsou v něm, nepřesné či chybné formulace a s tímto zdůvodněním se od výzkumu distancoval. Pedagogům byly položené otázky k rozhovoru nejprve zaslány po e-mailu (viz příloha I), rozhovory byly uskutečněny v průběhu školního roku 2016/2017.

6.4.1 Vlastní předporozumění

Při samotném začátku probíhajících programů, kterých jsem se zúčastnila, jsem byla toho názoru, že přítomnost učitele je nevhodná. Dále jsem byla přesvědčena, že k dětem je třeba přistupovat velmi jemně. Preventivní práce byla mojí první zkušeností, ve svůj čas jsem pouze vedla volnočasové pohybové aktivity s dětmi na prvním stupni základní školy. Aktivity byly založené na dobrovolnosti a zúčastnilo se jich menší počet dětí, než skýtá školní třída. Při jejich vedení jsem přistupovala pouze se zkušenostmi se svými dětmi, kdy jsem při výchově postupně opouštěla od přehnaných požadavků, jež vystřídala důvěra a větší volnost.

6.5 Tematická analýza získaných výpovědí

Na základě zjištěných dat a jejich kategorizace jsem vytvořila následující témata. Témata před realizací daseinsanalytických poradenských programů: očekávání; obavy; role sociálního pracovníka. Dále témata, která vplynula po DPP: významy; pro učitele: možnost výběru; pro děti: možnost svěřit se; učení pojmenovávat a výměna rolí; učitelka, holky a kluci, šikana, zaměřenost na žáka, nešťastná realizace, sebehodnocení; hry a komunitní kruh; vztah a spolupráce; praxe pro studenty pedagogiky; učitelé učitelům; rady a návrhy.

Pro pochopení následujícího textu jsem k výpovědím z jednotlivých rozhovorů použila zkratky: R – rozhovor (číslo označuje pořadí rozhovoru), P – pedagog (číslo značí pedagoga), MP – metodička prevence (zkratka je zařazena, pokud je pedagog i metodička prevence), ZŘ – zástupkyně ředitele (zkratka je zařazena, pokud je pedagog zástupkyně ředitele).

6.5.1 Témata před realizací daseinsanalytických poradenských programů

6.5.1.1 Očekávání

Předchozí zkušenosti

Pouze jeden z učitelů se setkal s určitými prevencemi, v nichž měl roli přihlížejícího, popř. organizátorskou. Prevence pořádané dopravní a městskou policií se týkaly možného nebezpečí pro děti ze strany dospělých neznámých lidí. Dále zubní a zdravotní prevence zaměřující se na první pomoc. Vliv prevencí je hodnocen kladně, především ze stran žáků. „*Děti tyto besedy vnímají hodně, protože je to něco jiného než vyučování, mohou se aktivně zapojovat...většinou to mívá dost dobrý ohlas*“ (R2P2). Prevence šikany se v tomto školním roce objeví v jejich třídě poprvé.

Třídní učitelé od daseinsanalytických poradenských programů očekávají především prevenci, která se týká především šikany. Při těchto setkáních uvítají čas na probírání problémů: „*Během normální výuky není čas probírat s dětmi některé problémy, a to ve chvíli jednou za čtrnáct dní je možnost...když je to přímo soustředěné na jednu věc*“ (R3P3). Důležitou složku práce, na kterou se zaměřit vidí učitelé ve vztazích mezi jednotlivými dětmi, které se jim jeví jako individuality. „*Dal bych tam hodně zaměření na tu spolupráci ve skupině...to je věc, která třeba těmhle těm dětem hrozně chybí a oni jsou v podstatě...jsou to hrozný individuality a je pro ně hrozně obtížný a vidím to na nich...v tom smyslu, že nedokážou pracovat ve skupině*“ (R1P1). Slíbují si od těchto setkání nejen spolupráci, ale i vzájemnou podporu, ale i uvědomování: naučit děti si uvědomit, když někomu ublíží, pomoci zjistit a pojmenovat nevhodné chování. Brát za normální si neubližovat, a naopak nevidět sebemenší pomoc jako přehnanou. Učitelé považují za důležité naučit děti pomáhat svým spolužákům, udržovat kamarádské prostředí a vzájemně si pomoci. Důležitou komponentu, kterou by chtěli do setkání zařadit a děti naučit je vzájemné naslouchání: „*Vzájemně se naslouchat, že oni neustále upřednostňují sebe a to svoje. A aby se naučily to, že můžou si poslechnout někoho jiného a pak mu teprve na to říct nějaký názor, a ne si vzájemně skákat do řeči, anebo naopak nedat tomu druhému vůbec žádný slovo*“ (R2P2). Programy jim, dle jejich slov, skýtají naději pro děti, že si zvyknou a naučí vzájemnému respektu a vytvoří společně dobrý kolektiv. „*Měla bych i za dobré, aby děti vnímaly, kdo se chová správně, a potom i to špatné, ale tak, aby ten, kdo je špatný se nevyřadil z třídy...aby se necítil odstrčený, protože oni na to pak negativně reagují*“ (R2P2). Dle učitelů by byl vhodný probírat i vliv rodiny na samotné dítě: „*I vliv třeba rodiny na chování dítěte v kolektivu*“ (R2P2).

Učitelé vidí šanci v možnosti pozorovat děti jinak než při výuce, děti se více uvolní a při určitých tématech se děti rozovídají a určité problémy se tímto způsobem odkryjí. „*Využívám té šance koukat se na ně zpovzdálí, protože když bych byl součástí toho, tak bych to asi tolik neviděl. A mám šanci i oni mají šanci si myslím probírat věci, které by třeba přede mnou tak neřešily. A já dělám zpovzdálí, že je nepozoruji, a přitom je sleduji...je to dobrý pro mě, že vidím je i jinak*“ (R3P3). Dále čekají a uvítají odezvu od psychologických odborníků, který vidí i jiné věci než pedagog, jenž děti už zná a má je už určitým způsobem zařazené.

Po prvním setkání se pak ukázalo zajímavým, jakou roli se třídní učitelé rozhodnou v těchto programech zaujmout, jak se k tomu staví a s tím vyrovnávají. „*Je pravda, že já bych někdy v situaci učitele zakročil o něco přísněji a o některých věcech bych třeba nediskutoval. Já bych byl spíš ten mravokárce...většinou do toho nezasahuju, když to nepřesahuje nějakou mez, ale problém s tím nemám*“ (R1P1). „*Naštěstí tam je vždycky ten učitel, srovná to*“ (R3P3). „*Myslím si, že děti vás musejí vnímat trošku přátelštěji než mě jako učitelku. Nechci říct, že jsem nepřátelská nebo že si děti myslí, že jsem nepřátelská, ale je to úplně jiný osobnější vztah*“ (R1P1). Jako největší zátěž vidí učitelé v tom, že programy zaberou hodně času ze samotné výuky, který jim bude chybět. Zamýšlí se nad tím, zda by někdy raději nešlo pozorovat děti o přestávkách nebo při výuce.

O podobě vztahu a spolupráce poradců s dětmi

Ve vztahu k dětem kladou třídní učitelé největší důraz na otevřenost a získání důvěry. Považují za důležité, aby poradci s dětmi probírali nejen běžné věci, které se ve škole dějí, ale v momentě, kdy se vyskytne problém ho probírali otevřeněji než učitel. Práce s dětmi pak může probíhat více do hloubky a je možné zjistit příčinu. „*Samozřejmě očekávám, že máte ten možná vroucnější vztah k těm dětem a takový to větší pochopení*“ (R1P1).

Vztah a spolupráce poradců s třídními učiteli

Největší plus vidí učitelé v budoucí vzájemné spolupráci s poradci: „*A určitě se během té delší doby, je to rok...se v té třídě určitě něco děje, tak myslím si, že je dobře, když jako já učitel připomenu něco nebo řeknu, že by chtělo na něco se zaměřit, když se stane něco mezi dětma*“ (R3P3). Kromě možnosti aktivně se podílet na zaměření programu byla po prvním setkání všemi učiteli oceněna vzájemná interakce, která následovala po programu. Možnost probrat, upřesnit a společně uzavřít rizikové momenty, ujasnit si co a jestli je důležité některé situace rozebírat, ať už jsou pozitivní nebo negativní. Jako cenné se jeví budoucí vzájemné

prolínání názorů učitele, který zná děti i jejich rodiče s poznatky odborníků. Pozitivního přijetí se dostalo i zprávě neboli výstupu ze setkání a poté i zaslané přípravě k příštímu setkání, které očekávají i do budoucna. „*Tam se mně líbí, že vždycky dostávám ten výstup...přijde mi to e-mailem. Já si to přečtu...a přijde i příprava na ten další týden, já vím dopředu, co se přibližně bude dít*“ (R1P1). Zpětná vazba je hlavně oceněna a žádána jedním z učitelů, který se setkání účastní z pracovních důvodů pouze jednu hodinu. Dává mu možnost podívat se a zjistit, co se dělo následující hodinu, kdy jej ve třídě pravidelně zastoupil kolega.

Spolupráce poradců s rodiči

Učitelé si spolupráci poradců s rodiči představují zejména v podobě zpětné vazby pro rodiče. „*Aby s nimi mohli potom navázat kontakt a promluvit si s nimi. Aby to, co vidím já a co se projeví následně, měli i od vás. Ovšem, nemyslím si, že by to mělo nějaký...bohužel vliv. Já jsem si nejdřív říkala, jestli budu rodičům ty závěry posílat, a pak jsem se rozhodla, že ne. Rozhodně by to mělo v něco vyústit, jinak se to rozplizne nikam*“ (R2P2). Velký přínos pak vidí v samotné možné podpoře učitele. „*Když vy přijdete na stejnou věc jako já, jsem v té třídě sám, že ano, mám nějaké závěry, dost často si říkám, jestli jsou správné ty závěry, ve chvíli, když přijde někdo jiný a má stejný závěr, tak se zjistí, že to je v pořádku, což je dobrý...pro nás...tohle to je dobrý pro mě*“ (R3P3).

Z reakce některých rodičů na úvodní třídní schůzce, jsou patrné pocity zbytečnosti. Rodiče, dle učitelů, udávají, že programy, které mají probíhat jsou zbytečné, pokud by se však vyskytl problém samozřejmě by ho řešit chtěli. Jeden z rodičů již měl zkušenost z minulé školy, kde něco podobného zažili a nebylo to nějakým způsobem korektní. Vedoucí programu vysvětlila význam programu a rodiče uklidnila ve smyslu obav z vyzvídání věcí, které by byly dětem nepříjemné. Učitelé si nemyslí, že by rodiče stáli o vzájemnou spolupráci: „*...nevím, jak by vnímali spolupráci, ať už by byla ve formě schůzek ani ve formě e-mailů nebo dopisů nebo...myslím si, že o to rodiče nestojí, asi by to ani nebrali jako něco, co by měli řešit*“ (R3P3).

6.5.1.2 Obavy

Vzhledem k tomu, že se obavy učitelů (nejen) z reakcí rodičů vzájemně v rozhovorech prolínají, pokusím se je v této podkapitole krátce nastínit. Jeden z učitelů se obává, aby děti neotvíraly moc soukromí: „*Přece jenom jsou to lidi cizí (myšleno poradci) a oni by se děti neměly úplně asi otvírat cizím lidem...to nesmí být za hranou*“ (R3P3). Při setkáních vidí

nebezpečí, že by se poradci mohli dotknout něčeho hlubokého, např. rodinného zázemí, a to by už mohlo vadit i rodičům. Pro ukázkou uvedu jeden příklad, který jeden z pedagogů zmínil: „*Občas se v rodinách něco děje, nic závažného mohou to být rozvody...a ty děti, je to na nich poznat samozřejmě a chovají se jinak...to vidím jako riziko v tom, aby se nevědomky nezabrousilo při těch akcích, při těch hrách do něčeho takového...dost často na první pohled se ty děti mohou chovat nějak a potom rozebíráním hlubším se zjistí co, a jak a mohlo by se něco stát, a ty děti by to mohly vzít špatně. Nenarušit...obzvlášť když vím, že děti jsou zvaný k soudům rozvodovým a přijdou ještě v ten den a mají tady to sezení a můžou být otráveni. Stává se to, a na druhou stranu vím, že se tu pracuje opatrně“ (R3P3).*

Z reakcí rodičů lze pak také dle názoru učitelů soudit určitou nelibost ohledně praktikujících studentů: „*Asi si tam někde přečetli, že je to praxe a oni to hodně vnímají, že tady jsou studenti...rodiče to tak vnímají jako něco neprofesionálního řekněme, což je škoda...ale kdyby se asi řeklo, studenti vám půjdou říct, jak to vidí, tak ani by to nebrali“ (R3P3).*

6.5.1.3 Role sociálního pracovníka

Roli možného sociálního pracovníka na této škole již částečně zastává paní psycholožka, jejíž přítomnost učitelé velice uvítali. S problémem k ní mohou kdykoliv zajít nejen děti, ale i učitelé a rodiče. V zásadě však žádný z učitelů na této základní škole není proti působení sociálního pracovníka (dále jen SP). „*Ano, ovšem vím, že je to neuskutečnitelné...úplný nadstandart...ve škole by měl být sociální pracovník...když spolupracuji se sociálními pracovníky, tak ve chvíli, kdy je v rodině problém a řeší se nějaký soudní věci“ (R2P2).* Jedna z mnoha možností, které by se sociální pracovník mohl ujmout, je dle názoru učitelů role preventisty: „*Nevím, jestli by mělo být součástí každé školy přímo takovéto cvičení jednou za čtrnáct dní, což je ještě vyhovující...když by ta možnost byla, tak si myslím, že to využití by se našlo“ (R1P1).* Služba by se využila i pro učitele, kdy by pracovníci poradili činnosti, které s dětmi mají dělat. SP by dále dle názoru učitelů mohl zastat roli prostředníka mezi rodiči. V současné době mezi rozhádanými rodiči komunikuje učitel. Učitel poslouchá oba rodiče, jak si na sebe navzájem stěžují, v případě, že by tuto úlohu zastal sociální pracovník, mohl by se lépe soustředit na svoji práci. SP jako pomáhající profesionál by mohl být zaangažován např.: v případě, když nějaké dítě má specifické potíže, potřebovalo by pomoc pracovníka, který mu pomáhá a tyto věci sleduje; také jako někdo, kdo působí i mimo školu. V neposlední řadě by se SP mohl ujmout řešení sociálně-patologických jevů, popř. zastávat roli poradce. Jsou školy, kam rodiče děti neposílají a kde je omlouvají zvláštním způsobem, v tomto případě by byla žádoucí komunikace s rodiči a řešení těchto věcí, proč děti

nedocházejí do škol. Učitelům i rodičům by mohl SP poradit při řešení, jak pomoci dětem z problémových rodin, resp. navázat vzájemnou spolupráci, aby se dítě nevyřazovalo a cítilo se v prostředí školy co nejbezpečněji.

6.5.2 Témata po realizaci daseinsalytických poradenských programů

6.5.2.1 Významy

Třídní učitelé přikládají stěžejní význam programu, jenž se týká seznámení s novými žáky. Setkání dle jejich slov skýtají velkou šanci pro ty, kteří přišli nově, popř. se mohou noví žáci s asociálními projevy chování lépe adaptovat. „Přišli noví žáci, z čehož jedna žákyně je teda vyloženě problémová. Co se týče takových těch sociálních projevů...ty problémy trvají dodnes, protože to jako není postihnutelné jenom za ten jeden rok...děti se provázaly mezi sebou, že se víc poznaly...takovéto sžívání s těmi novými dětmi vůbec se tak jako blíž setkat“ (R5P5). „Vznikají nové kolektivy a ty děti si hledají svoje místo“ (R7P7+MP). Program se zaměřuje na vztahy mezi dětmi, děti vede k toleranci a vnímání. Dobrým výsledkem bylo zpevňování a uvědomování si vzájemných vztahů. V podstatě se i odkrývaly některé vztahy mezi dětmi. Velká pozornost byla věnována chování: „Aby ty děti se nějakým způsobem snažily vzájemným způsobem chovat“ (R9P9), popř. pomoci při zklidnění v tom případě, kdy děti jsou velmi aktivní. Jeden z učitelů uvádí příklad problémového žáka, kterému při setkáních bylo věnováno hodně pozornosti. Ostatním dětem ubližoval, schovával jim věci, svévolně je štípal a bezdůvodně kopal. Chlapec byl hyperaktivní a bylo mu zjištěno ADHD. Důležitým významem programů je zaměření na vzájemnou spolupráci dětí, v nemalé míře šlo i o podporování dětí, které se jinak ve třídě moc nepotkávají. Důraz byl kladen na opakování principů: „Neustále opakovali ty principy. Ty děti opravdu hodně často se neumějí chovat, neumějí dávat prostor ostatním dětem, neumějí poslechnout dospělého“ (R12P3). Dále na důležitost norem chování: „Je hezký, když je to slyšet i od někoho jiného než jenom ode mě, že ty děti vědí, že nějaký normy chování jsou potřeba dodržovat všude...to zafunguje, že najednou když to slyší od někoho jiného tou větou, kterou jsem jim říkal tři dni předtím“ (R12P3). Děti se při těchto setkáních mohou zamýšlet nad různými otázkami, učí se vidět i to dobré: „Děti by asi nepřemýšlely nad těmi otázkami, které se tam řeší...přemýšlí. Myslím si, že získaly tím asi nějaký základní takový principy v jednání, že to je asi lepší“ (R12P3). „Vy jste to potom zpětně s dětmi rozebírali. To znamená, že oni vědí, většinou vědí hrozně málo dobrého o těch ostatních, a naopak si pamatují to špatné“ (R14P1). Děti si díky těmto setkání mohou uvědomit, že někomu ublížily, i když jejich slova byla míněna jako legrace: „Ve chvíli, kdy někdo dělá nějaký vtípek, legraci tak to ti ostatní nemusí brát jako

legraci a on si to často ani neuvědomuje, že někomu ubližuje“ (R12P3). Poradci vedli děti k pozitivnímu myšlení: „V podstatě je navozovali, aby i pozitivně myslely...dali takový směr, aby ty děti hledaly to dobrý u těch druhých“ (R4P4). Učitelé se vyjádřili, že poradci učili děti komunikaci, která skýtala nejen vzájemnou domluvu, ale i ohleduplnost vůči spolužákům: „A v tom zase je dobrý, že se usazovaly v tom, že si mají nechat dát volno, když někdo chce hovořit, že mu nebudou skákat do řeči, že dávají mu prostor, aby řekly svůj názor...vedlo se i k ohleduplnosti, když třeba se přesouvaly nějak a že se nervalo o nějaký místo, takový ty zásady nebo když mluví jeden, že nesmí si skákat do řeči...zapojovaly různé smysly, když si vzpomenu, že třeba si psaly na záda nějaké obrázky nebo písmena“ (R4P4). Poradci dokázali přirozeně zapojit i děti, které kolektiv dětí zrovna nevyhledávaly.

Pro přiblížení a pochopení opět uvedu jeden příklad, který paní učitelka s úsměvem vyprávěla. Jednalo se o dívku, která přišla o rok dříve, než začaly probíhat programy. Dívka je velká individualistka a jenom sama pro sebe, ale dle slov učitelky není sobecká. Když se v prvních měsících od jejího příchodu do nové třídy společně s dětmi někam šlo a paní učitelka ji chtěla např. vzít za ruku, tak se dívka odtáhla. Celkově působila velmi uzavřeně a preferovala individuální zájmy, v nichž nepotřebovala kontakt s vrstevníky. Zkrátka nesnášela dotek, ale díky tomu, jak děti vytvářely během preventivních setkání dvojice, pracovaly v týmech a psaly si např. po zádech, došlo u ní ke změně. Po skončení kontaktní aktivity ve dvojicích se poradci dětí zeptali, co vše při dotyku druhého vnímaly, jak to na ně působilo, dívka odpověděla, jak jí bylo šimrání a škrábání na zádech příjemné. Při dalších setkáních pak dívka po Lucii stále chtěla, aby jí šimrala nebo škrábala. Ale ona jí vysvětlila, že se teď dělá zrovna něco jiného. Dalším příkladem bylo, když děti např. ve čtyřčlenném týmu jehož tato dívka byla součástí, malovaly společný obrázek ostrova. Vypadalo to tak, že každý z nich seděl v jednom rohu velkého papíru. Na podnět lektorek, aby se děti mezi sebou zkusily domluvit a postupně dílčí obrázky propojily v jeden ostrov, dívka se vydělila a malovala si svůj ostrov. Dle slov třídní učitelky si postupně zvykala na bližší kontakt s dětmi a na to, že není na vše pouze sama. Což se třeba projevilo tehdy, když se vytvářel komunitní kruh a ona se do něj mohla připojit osobními postřehy a zkušenostmi anebo lepší spoluprací s vrstevníky při kooperaci v menších týmech.

6.5.2.2 Pro učitele: možnost výběru; pro děti: možnost svěřit se, učení pojmenovávat a výměna rolí

Pro většinu učitelů je bezesporu obrovským přínosem možnost výběru podoby účasti, zda se učitel prevence zúčastní aktivně či pasivně: „Říkala jsem si, že zase když mě ty děti

uvidí...třeba když tady budu poposkakovat ze židle na židli nebo tak...oni pak mají pocit, že se do toho vtáhnu, že jsem s nimi. A taky můžu říct některé věci, které se sice jinak taky dají říct, protože si myslím máme docela otevřené vztahy, ale vyzní to jinak...když jim to řeknu v nějakém tom komunitním kruhu, takové srdečnější to bylo“ (R5P5). Pokud učitel chtěl a bylo to žádoucí, zúčastnil se a byl s dětmi, někdy zase pozoroval a vnímal, kdo z dětí se více zapojuje. Velkou výhodou, jak učitelé uvádí, bylo nejen pozorovat děti tzv. zvenčí, ale také možnost poznat žáky i jinak než ve vyučování nebo na mimoškolní akci. Zajímavé bylo vidět, jak děti pracují pod vedením někoho jiného a sledovat: „Jestli třeba máme stejnou optiku na jednotlivé děti nebo se něčím lišíme“ (R10P10). Učitelé do programu nezasahovali a viděli, co děti dělají nebo nedělají, jak reagují. Jeden z učitelů vyprávěl, že pokud s dětmi seděl v komunitním kruhu, braly ho jako sobě rovného. A pokud se mluvilo i o podobných tématech, bylo to zcela něco jiného, než kdyby to vedl sám učitel. Téma se mohlo otevřít i z jiných úhlů: „Přesně oni zase tyhle lidi zvenku braly tak jako jinak“ (R6P6).

Pro děti je tu obrovská možnost se svěřit se a povědět, co je trápí: „Děti se jich zastaly, pochopily je“ (R13P2). „A mohou se i svým způsobem svěřit, mají někomu nebo i si můžou říct vzájemně, co se v minulém týdnu nebo jak to bylo...čtrnácti dnech, co se stalo, co se událo a měli tu možnost sdělit někomu jinému, než jenom tomu třídnímu...paní profesorka a studentky naslouchaly“ (R11P11+ZŘ). Přínosem bylo bezesporu, že se děti učily pojmenovávat, co jim vadí a umění chválit se a vcítit se. Velká pomoc a podpora byla směřována dle učitelů i těm dětem, které když se jim něco nelíbilo, tak by se jinak neozvaly. Je důležité ty věci probírat, říct co vadí a naučit se je pojmenovávat: „Naopak to umějí říct, nedělej mi toto, že dřív by asi byly ticho“ (R12P3). „Začaly se umět chválit. Začaly umět chválit jeden druhého, to předtím neexistovalo...bylo cíleno na empatii - vcítění se“ (R7P7+MP).

Jedním z dalších vkladů byla výměna rolí, resp. šance pro děti vyzkoušet si roli vedoucího týmu. Součástí činnosti byla role kapitána, která se prohazovala, a každý si ji mohl vyzkoušet. Děti se učily navzájem se poslouchat a přizpůsobit se. V závěru byla zpětná reflexe, kdy kapitán mohl sdělit, jak se mu dařilo vést ostatní a co na této roli bylo těžké. Děti se zase podělily, jak se jim pracovalo pod jeho vedením, co se jim líbilo a co jim vadilo. V některých případech kapitáni uznali své chyby. Pro děti je to příležitost k uvědomování: „Asi si to uvědomují, konfrontace tam rozhodně probíhají...podle mě děti, u kterých k té konfrontaci nějaký došlo, tak se to opakovalo u nich i v průběhu toho roku...a k nim se to vrací“(R12P3). Důležitou úlohu pak hraje dle názoru učitelů i čas: „Že se na to svým způsobem vyhradil ten čas, tak to je taky přínosné určitě“ (R6P6).

V jednom případě se stalo, že tato setkání kýžený výsledek nepřinesla a pedagog se smutkem a viditelnou únavou se podělil o bezvýchodnou situaci: „*Nevidím nějaký velký přínos...co se týkalo takových nějakých pravidel, které jsme se tam snažili nastolit, tak zrovna tahle ta třída se je vůbec nenaučila respektovat*“ (R9P9). Pedagog se zrovna vrátil ze školy v přírodě a byl z dětí, jak sám říká: „*Úplně otrávený*“ (R9P9). Zklamaně sděluje, jak se jen hádají a zlobí. Na programech se hodně času věnovalo připomínání pravidel, a především u chlapců, kteří zabírají 90% prostoru, se nevhodné chování nedaří zvládat do současnosti. „*Zůstaly stejné, dělají si, co chtějí, neposlouchají...dávají si ten prostor...nepovedlo se to, není to dobrá skupina*“ (R9P9).

Metodička prevence je s programy spokojena. Její třída byla třídou první, ve které programy probíhaly. „*Po tom prvním roce, kdy ten program proběhl, tak jsem tam viděla takových 80% zlepšení, co se týká vztahů a umění sdělovat svoje pocity a pracovat s nimi*“ (R7P7+MP).

Zpětná vazba vítána

Příležitost učiteli skýtá zpětná vazba: „*Když jsme dělali zpětné vazby, co já dělám třeba špatně, tak možná jenom to, že jsem už...dřív nepožádala o externí pomoc, protože většinou vy umíte pomoci těm dětem z jiných tříd a na tu svoji třídu nahlížíte tak trošku nějak jinak. Možná jsem dřív měla někoho oslovit a myslela jsem si, že jsem ta spasitelka, která to zvládne*“ (R7P7+MP). Učitel se o dětech může dozvědět víc, vyvarovat se chyb, popř. je napravit. Nové děti přicházejí s určitými návyky, které učitel nemusí hned vidět a poznat je, může jim pak z toho důvodu některé věci podsouvat, aniž by si to uvědomoval. Zpětná vazba s poradci napomůže tomu, aby se učitel dozvěděl, jak na děti působí, aby získaly jeho důvěru. „*A to sem chtěla, aby se nebály, jsem říkala i já potřebuji vědět, jestli dělám něco špatně, protože když to nevím, tak to nemůžu napravit. Myslím si, že taky jsem se něco naučila*“ (R5P5). Programy jsou šancí se naučit něco nového: „*Ale ve finále pak je to dobře třeba se mám zmírnit možná já...abych občas, nebo příliš často jako nevyšumím*“ (R14P1). Metodička prevence se podělila o zjištění, jak je dobře, že se naučila ku prospěchu věci, říci si o pomoc a uvědomit si, jak jsme všichni nějakým způsobem nahraditelní. Čím více odborníků se bude snažit dětem a sobě navzájem pomoci, tím lepší bude výsledek.

Přínosem byla dle učitelů srdečnější komunikace v kruhu, díky níž dochází také k větší otevřenosti a možnému rozkrytí problémů, které se pak mohou společně řešit. V kruhu se děti otevřely ve věcech, v nichž to učitelé vůbec neočekávali. Díky této otevřenosti se v jednom případě na konci programu rozkryl naprosto nečekaný problém s jednou paní učitelkou.

6.5.2.3 Učitelka, holky a kluci, šikana, zaměřenost na žáka, nešťastná realizace, sebehodnocení

V průběhu setkání se objevilo mnoho témat, ke kterým patřila jak dětská témata, tak i jedno téma s paní učitelkou, která nebyla třídní učitelkou, pouze děti učila na některý z předmětů. „*Téma s učitelkou to bylo hodně velké téma, ale bylo to nutné taky vyřešit. Samozřejmě otevřela se taková dětská témata, něco takhle co jsem samozřejmě taky netušila*“ (R5P5). Prospěšnými se stala témata týkající se života třídy, komunikace a přátelství. Jedním z témat bylo téma holky a kluci v tomto věku. V jednom případě učitel uvedl, že mu přišlo až přespříliš řešit stále holky versus kluci. Ze začátku se zdálo, že ten problém k řešení v jejich třídě není, ale jakmile se to otevřelo, tak to problémem začalo být a postupně se zvětšoval: „*Podle mě se nám ten problém implementoval, ale tak ono by to asi taky tím věkem postupně přišlo*“ (R8P8). Nejen v souvislosti s tímto tématem se objevilo i téma respektování. Je důležité společné řešení ke komu a jak se přiblížit, najít hranici a uvědomit si, když druhý řekne, že mu chování není příjemné. Navzájem se neponižovat, i když jeden si to vůbec nemusí ani uvědomovat, jak druhého ponižuje. Téma šikany, a především ujasnění tohoto pojmu se často prolínalo do probíhajících programů: „*My jsme se právě hodně zabývali tou šikanou...ujasnili vůbec ten pojem...to téma se otevřelo...i v negativním slova smyslu, co všechno lze...prošla taková katarze, a v tom to bylo hodně prospěšný*“ (R8P8). Jeden z učitelů velice ocenil povídání o šikaně, protože ohrožuje kolektivy tříd z toho důvodu, že je ve třídě hodně rozdílných dětí. Uvádí, že v některých případech jsou děti slabé a bázlivé, anebo naopak to jsou vůdčí osobnosti, které se začínají již ve třetí třídě vyvyšovat nad ostatní.

Hlavním tématem bylo bezesporu téma šikany, přinášelo také řadu otázek a pohledů, jak toto uchopit ve prospěch všech zúčastněných dětí. Jedním nevhodným příkladem bylo, dle třídního učitele, zaměření na jednoho žáka. Celý půl rok, kdy program probíhal se v něm nějakým způsobem prolínal chlapec B. (pro pochopení učitel osvětlil, že to vypadalo, jako když stále mluvíte o někom, kdo má nástin šikany, stále o něm mluvíte ze všech různých stran a může se to zafixovat v negativním slova smyslu). Stejně tak to bylo v tomto případě, kdy si učitel začal všimnout, jak se často mluví o chlapci B. Co B. prožil za proběhlé dva týdny? Děti samozřejmě na to reagovaly, a odpovídaly B. se měl dobře a B. dobrý a B. nám zase něco atd.: „*V podstatě jako by vycítily, že v podstatě jsou tady ty psycholožky kvůli tomu, aby se řešil B., a ne ten kolektiv*“ (R4P4). Další příklad bych pojmenovala „nešťastná realizace“, v němž třídní učitelka až dva roky zpětně kritizovala vzniklou situaci: „*Stala se situace a na tu jsem pak ještě několikrát vzpomínala...hra, kdy mi tam postavili žáka, který*

měl problém, podle mě to teda šikana nebyla, ono se to ani neprokázalo...měl tak nakročeno, že bude oběť nějaký, když to tak řeknu, nějaký šikany a teď ty paní psychologky ho daly do té role, že má být nějaký rozhodčí a vyloženě jako práskač, měl tam dohlížet jak si dělají pravidla a když to někdo porušil, tak to měl říct...a výsledek tady toho všeho bylo, že pak další přestávku ti kluci vyloženě...vyloučili totálně a myslím, že tam bylo i nějaký, že mu chtěli dát já nevím facku nebo něco takového... kontraproduktivní dopad...že to neseplulo, když to vybíraly. Dohodli jsme se, že já do toho jako učitelka zasahovat nebudu...si teď vybavuji, že akorát jsem se snažila do toho nezasahovat, což jsem teda nezasahovala, ale občas jsem měla sto chutí. Dodneška mi to leží v žaludku, protože to byla podle mě velká chyba a ono z mojí strany...do teďka nevím, jestli jsem měla jít za Luckou a říct...znáte to, rychle se to rozjede a teď já tam sedím a nevím, jestli je to naschvál, že tam je v té roli toho práskače nebo jestli je to ten velký omyl, jak se pak ukázalo, že byl. A přece tam nebudu chodit jako chytrá učitelka“ (R8P8).

Důležitou součástí setkání byla dle učitelů pozitivně přijata i témata sebehodnocení a sebezpřijetí. Obzvláště v komplikované třídě, kdy programy začínaly, měly děti problém si vážít jeden druhého, nevěděly, jak toto téma uchopit a jak mohou jeden druhého ocenit. Při setkáváních se přijetí sebe sama otevřelo, potažmo přijetí i toho druhého. Dalšími prospěšnými tématy bylo vzdělávání a téma rodina. Probírali se rodiče, vztahy v rodině, což je prospěšné, aby se o tom děti naučily mluvit a věděly, kdy a kde se mohou poradit a sdělit si své zkušenosti nebo problémy.

Na závěr uvedu ještě jeden příklad, který mi paní učitelka v rozhovoru vyprávěla. Vývoj tohoto chlapce, ale i snahu o společnou pomoc A. a jeho rodičům jsem měla možnost během jednoho školního roku sledovat.

Chlapec A.

„Téma vzdělávání a rodinného zázemí A., tam jsme se snažili společně pomoci těm rodičům z toho, aby on by rád získal nějakou aktivitu v době, kdy je sám doma, protože rodiče jsou oba zaměstnaní a není tam dobrý výchovný vliv rodičů. Myslím, že tady jsme se bohužel snažili, ale nepokročilo, protože rodiče se tomu brání. Ale kdyby se snažili, tak se tady mohlo podchytit něco, co by mu určitě prospělo“ (R13P2).

K možným změnám u tohoto chlapce se třídní učitelka vyjádřila takto: *„Moc ne, on si začíná uvědomovat, snaží se ty svoje záchvaty zuřivosti zvládat, předcházet jim, odcházet z kolektivu, pokud zjistí, že něco takového zrovna potkalo, ale že by to bylo menší, v menší míře...on se pořád obviňuje, že je slabý, hloupý, nějaké sebevědomí, že by získal, moc*

ne...všichni ostatní ho berou dobře, tady není problém ze strany kolektivu, naopak bych řekla, že ten kolektiv se mu snaží pomáhat, protože neupozorňuje na jeho chyby, snaží se mu říkat, že je taky dobrý, co umí, a tak...v kolektivu chyba není. Chlapec A. pomoc přijímá“ (R13P2).

6.5.2.4 Hry a komunitní kruh

V programech byla využita široká škála metod, které vždy někam směřovaly a v jednotlivých setkáních se od sebe lišily. V zásadě tu bylo hodně rozmanitých her od didaktických až po ty z dramatické výchovy. Nejvíce byly učiteli oceněny aktivity, které učily děti, jak vést ostatní, jak se mají chovat ke svému kapitánovi a naopak kapitáni ke svému družstvu čili šlo o spolupráci třídního kolektivu. Objevila se i hudba, tanec a pohybové aktivity. Učitelé ocenili zejména, jak se lektoři odváží jít s dětmi do více pohybových a těch hlučnějších akcí. Dále se objevilo kreslení a malování obrázků, které děti malovaly společně a v malování se různě prostřídávaly. Využívaly byly metody na rozvoj empatie, ale i ty zážitkové.

Děti pracovaly samy, ve dvojicích, v menších skupinkách, především se však jednalo o práci ve skupinách. Dohromady se cíleně dávaly děti, které nepatřily do skupinky kamarádů, více se tak vzájemně poznávaly a učily se spolu domlouvat. Poradci využívali různé techniky na týmovou práci, kdy děti hledaly způsoby, jak se sami za sebe vyjádřit, a naopak i druhému naslouchat.

Komunitní kruh byl základem, začátek setkání v něm otevíral úvodní rozhovor. Učitelé zažily, jak se děti svěřují a s čím, co prožily nového aj. V rozhovorech se hodně ukazovalo a vysvětlovalo, někdy by však de učitelů mohlo být úvodní povídání kratší. V některých případech děti povídaly svoje zážitky příliš zdlouhavě, anebo důkladně rozebíraly některé věci, které se zdály, že nic neřeší. V jedné třídě se pak úvodní kolečko zbytečně dablovalo. Děti s paní učitelkou byly zvyklé si v pondělí společně ráno povídat, co se přes víkend stalo a při úvodním kolečku se zážitky často opakovaly. Většina učitelů však komunitní povídání ocenila.

„Cokoliv se otevře v komunitním kruhu, tak to tam má svoje místo a ať by to bylo něco marginálního, tak to většinou vede k nějakému hlubšímu problému... i ta maličkost jenom to, jak jste trávili víkend, tak vám ukáže, jak to dítě, jak tráví volný čas, co ho baví, co ne a může to otevřít potom vrátka do jiných dimenzí, do jiných témat“ (R7P7+MP).

V tomto kruhu probíhala i reflexe, která byla brána jako přidaná hodnota. Každé z dětí se mohlo vyjádřit. Tyto zpětné vazby jsou velice důležité, ale dle učitelů při výuce na ně není

čas. Při setkáních na ně vymezen čas byl. Učitelé kriticky poukázali na rozdíly mezi dětmi. Na jednu stranu, co se může zdát jako dobré, někdy a pro někoho nemusí. Za zmínku stojí dlouhé reflexe způsobné především velkým počtem žáků. Ve třídě je třicet žáků, než se každý z nich vyjádří, je to dlouhá doba, kdyby každý měl jenom minutu a plus mezičasy, je to pak pro všechny náročné to jen usedět a ještě se soustředit. Za největší problém považují učitelé ztrátu vyučovacích hodin: „*Problém těch třídních, že jsme nestihli ani v jedné té třídě doučit to, co bychom letos měli. Ty dvě hodiny týdně nám chybí...ta třetí třída je nejnáročnější z toho prvního stupně...ještě ke všemu*“ (R12P3).

6.5.2.5 Vztah a spolupráce

Poradci a děti

Vztah poradců s dětmi byl dle učitelů dobrý, velice rychle s dětmi navázali kontakt. Poradci se k dětem pěkně chovali a děti je měly rády, braly je jako kamarády. Děti byly od prvních hodin spokojené, a naopak jim přišlo líto, když poradci odcházeli: „*To je hezký, jak si rychle do té třídy vstoupí i během hodiny, a že navazují a znají děti, děti jsou rády*“ (R14P1). Děti byly spokojené, na poradce se těšily, ať z důvodů her nebo i toho, že nebude výuka. V jednom případě, když jedna ze studentek končila dříve a odjížděla na studijní cestu, děti se loučily, přichystaly dárečky. Děti si rády povídaly a u těch starších dětí (osmáci) byl vztah k poradcům-studentům přátelštější, mohly s nimi hovořit i o jiných tématech.

Důležitým prvkem vztahu a spolupráce bylo respektování: „*Ale taky pochopily, když oni (poradci) jim vysvětlili a řekli zastavit, že se učily respektovat*“ (R4P4). Poradci dokázali i vymežit určité hranice, pokud už děti přesáhly určitou míru, aktivita se zastavila nebo dokonce ukončila. Bylo vidět, že k dětem mají dobrý vztah a umějí s nimi tvárně zacházet. Poradci měli o děti zájem, měli s nimi trpělivost a získali si jejich důvěru. „*Ta práce byla velice trpělivá, protože vím, mám tam některá kvítka, která dokáží pěkně zavařit. A myslím si právě, že je super, že to nesklouzlo...jsem si říkal, že musíte mít svatou trpělivost, opravdu asi pro vás neplatí takové zvýšení hlasu, ale spíš to rozebrat, kde je ta příčina*“ (R14P1).

Vztah a spolupráce poradců a třídních učitelů

Vztah učitelů s poradci lze popsat jako přátelský, který se navázal během setkání, v některých případech s vedoucí programu dodnes trvá. Učiteli je od poradců vnímána veliká podpora, nejvíce pak byla oceněna v situaci, kdy se otevřelo velké téma s paní učitelkou. Poradci měli připravený svůj program, ale když bylo potřeba, tak se přizpůsobili, společně s učiteli se o tom bavili a různé situace rozebírali. Učitel se mohl o poradce opřít: „*Mohla*

jsem se o to trošku opřít, že v tom nejsem sama, že se pokoušeli i oni“ (R9P9). Poradci byli metodicky na úrovni, byli těmi, kteří program vedli, nebyl však žádný problém si během setkání věci i vzájemně ujasnit. Učitelé mohli vidět, jak poradci své práci rozumí, umí s dětmi pracovat, umí se na danou situaci podívat z jiné strany a zjistit, že je něco špatně. Uměli si s dětmi poradit, nenechali se rozhodit a uměli být i přísní. Poradci vedli program a učitelé, pokud nechtěli, nemuseli do něj vstupovat. Zakročili jen v případě, pokud potřebovali některé věci vysvětlit.

Učitelé ocenili zejména vzájemnou spolupráci s týmem poradců. Nejvíce si pak pochvalovali týmovou spolupráci, ať se cokoliv řešilo, např. řád nebo pravidla třídy, na všem se společně domlouvali. Pokud bylo potřeba zařadit nějaké aktuální téma nebo konkrétní potřebu učitele, poradci na požadavek přistoupili a program se tomu přizpůsobil.

Velkým přínosem pro učitele byla vzájemná komunikace, možnost promluvit si, dostat radu. Podnětná komunikace probíhala během setkání nebo bezprostředně po něm, popř. dodatečně e-mailem. *„Velice dobře, zvlášť tedy potřebovala jsem se taky poradit, právě jak byla ta bouřlivá situace kolem té paní učitelky. Ale i jinak, že jsme si mohli promluvit, že mezi těmi lekce je vždycky přestávka, řekli jsme se o těch dětech, co a jak. A...já jsem byla spokojená...pár e-mailů jsme si prohodili“ (R5P5).* O všem se diskutovalo, učitelé si mohli popovídat o problémech, které se ve třídě vyskytly. Nejvíce pak ocenili, že se s lektorkami mohou bavit o tom, jak se jim které dítě jeví. Zda je vidí stejnou optikou, nebo jestli se jejich vnímání nějakým způsobem liší, většinou se však dospělo ke stejným závěrům. Došlo i k tomu, kdy poradci dle učitele udělali příliš rychlé závěry: *„Došlo k tomu, že ony měly pocit, že jeden z těch kluků je, že mu ubližují, ale úplně to tak nebylo. Může to odhalit nějakou skrytou šikanu, může, ale v tomto případě to třeba nebylo“ (R9P9).*

Učiteli byla oceněna především zpětná vazba vedená formou přímé interakce po programu a zápisy z dílčích setkání, které přišly společně s přípravou. *„To bylo úplně úžasný, já jsem vždycky dostala fakt během pár dní feed back, úplně popsany, co se dělo, kdo se, jak choval“ (R8P8).* Učitelé si mohli projít závěry z předešlých hodin, a pokud by i rodiče měli zájem, sloužili i pro ně, aby věděli, co se ve třídě odehrává. Zápisy byly tím, o co se mohli učitelé opřít, bylo v nich vše podstatné, co děti sdělovaly. Zápisy se použily, pokud např. rodiče měli zájem v případě nějakého problému. *„Lucie mi tam i pomáhala, když jsme řešili jednu holčinu - nějaké krádeže a tak, tak mi přišla pomoc právě i s těmi rodiči na tu schůzku“ (R6P6).*

Poradci - studenti

Největším problémem v těchto setkáních byla změna poradců - studentek. Učitelé kriticky hodnotili a brali to jako újmu vůči dětem, že studentky často chyběly a střídaly se. Rozhovory s nimi pak nešly do takových niterných věcí, děti s nimi komunikovaly a odpovídaly jim na otázky, přece jenom byly pro ně cizí studentky. V jednom případě se pak studentka nestihla rozloučit a na dalším setkání už tam byla jiná. Patrné byly i chyby od poradců - studentek. Jeden z učitelů uvedl, jak rozumí tomu, že se při učení dělají chyby. V některých momentech učitelé však přišlo, že to bylo hodně víc než „tápavé“.

Pro ilustraci uvedu příklad, který mi paní učitelka vyprávěla: „*Při hodnocení těch aktivit, že tam někdo já nevím, někdo pochválil, že někdo byl hodná holčička, takový ty úplně ne stigmatizující, ale takový ty nálepkoidní, což zrovna u tady těch témat mi přijde, že když tam na něčem rok pracujeme, a pak někdo označí nějakého žáka, že je takový a takový, tak to mně přišlo jako takový krok zpátky*“ (R8P8).

Patrné také bylo nejasné vymezení rolí. Studentky byly nejisté a nechtěly nebo neuměly samy do situací zasahovat. Nevěděly přesně do čeho se pustit a možná kdyby byly samy, tak by se osmělily. V těchto situacích však, dle názoru učitele musí každý reagovat na všechno, třída je živým organismem a není čas se ptát, kdo je student a kdo učitel, ale všichni musí dělat všechno.

Dle metodičky prevence a dvou dalších učitelů naopak byla velkou výhodou účast studentů, zejména pak chlapců: „*Studenti, kteří k nim byli věkově i blíže, tak tyhle témata kouření třeba otevírali a řekli jim na to svůj názor...proč se tomu vyhnout. Ještě je fajn, že byli mezi studenty i chlapci, byli tam tím oba protipóly žena - muž*“ (R7P7+MP).

Poradci a rodiče

Zpětná vazba pro rodiče probíhá ve většině případů přes třídního učitele. Pozitivní na ní bylo, že rodiče nejen slyšeli vyhodnocení od učitele, ale mohli si i přečíst hodnocení poradců. Na třídních schůzkách nebo konzultacích třídní učitel rodičům mohl podat výstupy. Poradci byli účastni na rodičovských schůzkách, případně byla domluvená schůzka navíc, při kterých vedoucí práci zhodnotila. V některých případech pak rodičům nabídla individuální setkání, kde byly u dětí problémy, tak si s jejich rodiči promluvila. Celkově však byly začátky rozpačité, jak ze strany vedení školy, ale i ze strany učitelů, a tím pádem nebyli rodiče dostatečně informováni. Postupně si však i rodiče zvykali a obraceli se přímo na vedoucí programu a dost jich této možnosti vyžilo. V několika málo případech však s účastí svého dítěte na programech nesouhlasili. Většinou to bylo u dětí, kteří mají problémy s chováním

a rodiče je popírají, že neexistují. Od některých rodičů byla i kladná odezva, ale někteří rodiče zase naopak nadšení nejsou a programy vnímají jako narušení procesu vyučování, považují je za zbytečnou věc a děti z hodin omlouvají.

Ve školním roce 2016/2017 však výraznější spolupráce s rodiči navázána nebyla. Rodiče byli pouze na první třídní schůzce seznámeni s možnostmi prevence, kde vyjádřili písemný souhlas či nesouhlas s účastí dítěte na programu. Pouze v jednom případě uvedl třídní učitel, že bylo napsáno doporučení rodičům chlapce A., osobně se však s nimi poradci nesetkali. Doporučení rodičům probíhaly písemnou formou v zápisech z dílčích setkání přes třídního učitele.

6.5.2.6 Praxe pro studenty pedagogiky

Většina pedagogů se shodlo na tom, že praxe v poradenském týmu by byla prospěšná i pro studenty pedagogiky. „*Byla by to jedna z těch metod, kterou by mohli používat v rozvoji nebo upevnění nebo vůbec prozkoumání těch mezilidských vztahů*“ (R4P4). „*Určitě by prospěla, já si myslím, že každá taková to činnost je přínosná...poznají děti v jiných činnostech než v těch učebních, a protože někdy se ty děti otevřou úplně ve věcech, ve kterých neočekáváte, že by se otevřely*“ (R5P5). Z vlastní zkušenosti, ale i ze slov studentů, kteří chodí na praxi učitelé ví, že až teprve praxí ve škole se spoustu naučí. Možná praxe pro studenty však vyvolává i rozpaky, s možnou eventualitou chyb v daném kolektivu. Vzít si třídu „na zkoušení“ je považováno za velké riziko. „*Teoreticky my to všechno jsme se učili, ale prakticky samozřejmě jsme tady to nedělali...ve finále mi to až zase tak nepotřebujeme dělat tyto programy, když na to máme naštěstí zas vás psychology*“ (R8P8).

Tato praxe by pak skýtala pro studenty následující možnosti: schopnost pochopit žáky i s jejich problémy, věci probírat a pojmenovávat. Studenti by se, dle názoru učitelů v tom mohli vzdělávat, a hlavně si to zkusit. Učitelé se dále shodují na tom, že by měli nejenom děti vzdělávat, ale hlavně vychovávat, zohledňovat a přizpůsobovat se problémům, které děti mají. Například střídavé péče přináší velké problémy, a nejen z těchto důvodů by bylo pro studenty přínosné v rámci aspoň jednoho semestru do této problematiky nahlédnout. Je důležité věci probírat, naučit se říci, co člověku vadí a pojmenovat to.

Tento druh praxe však dle vyjádření učitelů v pedagogickém studiu schází: „*Tento způsob, tento předmět my jsme vůbec neměli, že bychom hráli s dětmi takový druh her. Já si myslím, že jediné dobře*“ (R14P1). Metodička prevence tuto absenci uzavírá slovy: „*To je věc, která schází studentům pedagogiky. Učitelé by měli umět pracovat s kolektivem, odhalit třeba náznaky šikany nebo nedobrých vztahů ve třídě. Musí to být kooperace a spolupráce a ten*

učitel by měl být natolik kvalifikovaný, aby to uměl odhalit a uměl s tím pracovat. A v případě, že to nezvládne sám, tak si rozhodně musí pozvat odborníka nebo nějakého externistu. Nebo oslovit někoho z týmu výchovných poradců, psychologa“ (R7P7+MP).

6.5.2.7 Učitelé učitelům

V těchto programech učitelé vidí možný přínos a doporučují je i ostatním pedagogům. Jednak z důvodů rozkrytí některých vazeb mezi žáky, ať už to jsou určité averze nebo naopak kamarádství. Dále se tímto způsobem mohou dozvědět o dětech více než jenom při vlastní výuce. Určitě by měla být dána učitelům volba a svobodná vůle, zda tyto programy považují pro svoji třídu za prospěšné, důležitým aspektem je, zda tomu pedagogové věří. Je vždy dobré dát šanci lidem, kteří jsou erudováni a nabízejí pomoc k vytvoření dobrého kolektivu. *„A pokud se to dobře vede, tak rozhodně se mu může pomoci“ (R13P2).* Pro pedagogy mohou být programy jednou z forem prevence a k vyřešení případných problémů (např. šikany). *„Ty situace takhle preventivně si o nich povídat, než nastanou, protože je problém začít povolávat psycholožku, až když se děje“ (R8P8).* Většina učitelů doporučilo odborníky zvenčí, s nespornou výhodou možnosti být pozorovatelem a sledovat dění. *„Chce to někoho zvenčí, protože když jim opakuje některé věci nebo modely chování jeden člověk, tak to někdy ztrácí ten účinek, zvláště když se staví do opozice“ (R7P7+MP).* Nemalou úlohu hrají poradci v podpoře učitelů u rodičů. Jednak je mohou informovat o probíhajících preventivních programech vedených odborníky, na druhou stranu jim to může „krýt záda“: *„Jako by to krylo záda i před těmi rodiči, dětmi, všemi“ (R8P8).* Jeden z učitelů uvedl, že vedoucí programu byla jediná, kdo přišel na třídní schůzku a za pedagogy se případně postavil. *„I to, že nás pochválila před těmi rodiči, protože to má taky vliv, protože tohle zase tady to vedení nedělá podporu toho učitele, aspoň to přišlo takhle, tak to i pro nás bylo určitě dobré“ (R6P6).*

6.5.2.8 Rady a návrhy

Za velice podnětné považují návrhy třídních učitelů k realizaci poradenských programů do budoucna. Učitelé uvažují nejen nad možnou časovou dotací, ale poukazují na vhodné možnosti uskutečnění DPP. Programy jsou určitě vhodné pro nově vznikající kolektivy, klidně i ve zjednodušené formě pro první třídu. Ve vyšších třídách pak když nastanou problémy, tam by pak stačil i půl rok. *„A kdyby ta byla možnost aspoň občas, že by zabrousili k nám i v té páté třídě, tak bych to uvítala“ (R5P5).*

Pedagogové uvítají více informací týkající se vlastního vymezení činnosti poradců ve škole, ale také možný časový rámec. Potřebují ujasnit, kdy a jak často se mohou učitelé a rodiče

s poradci spojit. Důležité by bezesporu bylo ujasnit jaký je rozsah práce poradců, např. zda je v pořádku, když rodiče s poradci e-mailují či už je to nadstandard. Je třeba, aby učitelé věděli, kde je časová hranice náplně práce poradců, kdy ještě mohou případně konzultovat. Rady se týkají i průběhu samotných programů, jejich realizace, na co si dávat větší pozor a čemu je dobré předcházet. Pokud jsou děti starší, měly by být hry více proměnlivější. Dále je třeba větší pozornosti a důslednosti v realizaci, zejména pak větší dohled nad studentkami. Zajímavým podnětem je i přítomnost rodičů při samotných setkáních: „*Možná že by nebylo na škodu, kdyby i třeba někdy byli přítomni rodiče, aby to přímo v reálu viděli. Ti, kterých se to třeba týká, ale problém je, že oni by asi neměli čas přijít dopoledne. Ale rozhodně by to pro ně taky mohlo být zajímavé*“ (R13P2). Jedním z návrhů je, aby se na setkáních více mluvilo o rodině a o vztazích mezi kluky a holkami. Za zmínku dále stojí prohloubení empatie u dětí: jedna z možností jsou nafilmované scénky, např. zážitkově mířené na prožitek dítěte, které se po skončení budou s dětmi rozebírat. „*A ta hra divadelní nebo něco, to je pro ně ještě vyšší stupeň asi toho prožitku*“ (R4P4).

6.6 Závěry výzkumu

První část analýzy se skládá z vlastního očekávání třídních učitelů od daseinsanalytických poradenských programů (DPP). Učitelé již většinou měli povědomí o programech od svých kolegů, které bylo doplněno prvním proběhnutým programem.

Učitelé se domnívají a očekávají, že tyto programy dětem přinesou prevenci šikany. Vyhrazený čas pak přinese možnost probírání různých věcí a problémů, které se během školního roku ukáží. Vzhledem k tomu, že se děti učitelům jeví jako individuality, považují za důležité zařadit vzájemnou spolupráci mezi dětmi, zaměření na vztahy, vzájemné naslouchání, podporu a respekt. Pro sebe vidí příležitost pozorovat děti i v jiné roli než vyučujícího učitele. Mohou se stát tím přihlížejícím, mít možnost odstupu, ale i porovnání s názorem poradců vedoucích program.

Nedílnou součástí očekávání od DPP jsou vzájemné vztahy a spolupráce mezi poradci a dětmi, třídními učiteli, popř. rodiči, vzájemně se prolínají, ovlivňují, ale i formují. Ve vztahu s dětmi učitelé kladou důraz na získání důvěry dětí, pochopení a otevřenost. Na vzájemnou spolupráci s poradci se učitelé těší a předpokládají možnost se aktivně podílet na aktuálním průběhu. Dále očekávají a oceňují vzájemnou interakci po samotném setkání, písemný výstup a přípravu, které obdrží po každém setkání. Spolupráci s rodiči učitelé vidí zejména v podobě zpětné vazby, ale zároveň si od toho mnoho neslibují a domnívají se, že rodiče o

to ani nestojí. Na úvodní schůzce byly některými rodiči, kteří měli negativní zkušenosti s prevencemi v jiných školách, vyvolány pocity zbytečnosti s představeným preventivním programem. Naopak učitelé pociťují od poradců ve vztahu k rodičům podporu v ujištění správných osobních závěrů, týkajících se chování jednotlivců nebo skupiny.

Připravované programy vyvolávají také obavy, především v možné eventualitě nadměrného otevírání soukromí dětí. Obava pramení z možné reakce rodičů, ale i ze starosti o děti, které mohou být zatíženy rodinným zázemím. Pochybnosti jsou směřovány převážně k praktikujícím studentům ze strany rodičů i učitele.

Na škole prvním rokem působí paní psychologka, za kterou si mohou přijít pro radu děti, učitelé a rodiče. Pomoc sociálního pracovníka by učitelé uvítali, zejména pokud by působil v roli preventisty, poradce či jako prostředník mezi rodiči anebo při řešení sociálně-patologických jevů.

Druhá část analýzy je zaměřena na hodnocení významu DPP. Pedagogové se ve většině přiklonili ke stěžejnímu významu programu sestávajícího se ze seznámení s nově příchozími žáky. Vzhledem k tomu, že vznikají nové kolektivy dětí, postupně se adaptují a stmelují i ti „problémoví“. Program se zaměřuje na vztahy mezi dětmi, vede je k ohleduplnosti, toleranci a vnímání. Důraz je kladen na vzájemnou komunikaci a spolupráci dětí, chování a na opakování principů lidskosti a slušnosti. Význam setkání pro děti spatřují učitelé v možnosti zamýšlet se nad otázkami, nad kterými by jinak nepřemýšlely. Žáci se učí všimnout si u sebe i u spolužáků dobrých vlastností. Učí se uvědomovat si a nahlížet, zda jejich slova míněná třeba jen v legraci, druhému pomohla nebo ublížila.

Přínosem, ve kterém se učitelé v první řadě shodli, je možnost výběru zapojit se do jednotlivých programů aktivně nebo pouze jako pozorovatelé a svoji roli tak při setkáních aktuálně obměňovat. Kladně byla oceněna možnost sledovat děti pod vedením někoho jiného, poznat děti jinak než při výuce. Výhodou pro děti je bezesporu možnost svěřit se a druhé pochopit, učit se pojmenovávat, co komu z nich vadí, ale i umění pochvaly a empatie. Přínosem pro děti byla dle učitelů výměna rolí. Role kapitána, ve které se děti postupně vystřídalaly dala příležitost uvědomit si, jaké je to vést tým, později pak i přijmout zpětnou odezvu členů skupiny, případně unést kritickou konfrontaci.

Jeden z pedagogů však přínos v realizovaných setkáních neudává, právě naopak. Po návratu ze školy v přírodě, působil pedagog unaveně a sdělil, že nevidí možnou změnu k lepšímu. Děti se nastolená pravidla nenaučily respektovat, chlapci stále vyžadují pozornost, program třídu významněji neovlivnil.

Pro učitele jsou však setkání v mnoha případech příležitostmi, týkající se zpětné vazby, skýtají možnost dozvědět se o dětech a o sobě více. V důsledku toho se mohou vyvarovat chyb, napravit je, ale i naučit se i něčemu novému.

Přínosem byla i srdečnější komunikace v kruhu, která umožňuje větší otevřenost a rozkrytí různých problémů a témat, jež se mohou společně řešit. Objevila se dětská témata, v jednom případě i velké téma s paní učitelkou. Téma holky-kluci, respektu, šikany, témata sebehodnocení a sebestyčiny, vzdělávání a rodina.

Učitelé uvedli celou řadu metod, které poradci při setkáních využívali. Na prvním místě byly nejrůznější hry, hudba, tanec a pohybové aktivity, kreslení a malování, metody na rozvoj empatie. Aktivity probíhaly individuálně, ve dvojicích, ve skupinách, v nichž se děti postupně během roku promíchávaly a dostávaly šanci poznat a být i se spolužáky, se kterými nejsou kamarády nebo nemají společné zájmy. Důležité byly rozhovory a reflexe, které v komunitním kruhu probíhaly. Na jednu stranu byly reflexe ceněny, na druhou stranu bylo dlouhým reflexím vytýkáno hodně zabraného času. Čas chyběl i na konci školního roku, kdy se tři učitelé shodli, že ve školním roce 2016/2017 nestihli probrat dané učivo.

Důležitou roli hrála podoba vztahu a spolupráce poradců s dětmi, učiteli a rodiči. S dětmi poradci navázali velice rychle kontakt, děti je měly rády, těšily se na ně, zároveň je však i respektovaly. Učitelé ocenili opravdový zájem poradců o děti, jejich trpělivost, schopnost si získat důvěru a zároveň dětem vymezit určité hranice. Vlastní vztah s poradci pak popisují jako přátelský, důležitá byla vzájemná komunikace, která probíhala během programu i bezprostředně po setkání. Poradci jsou bráni jako odborníci, o které je možnost se opřít. V jednom případě však udělali rychlý závěr ohledně jednoho z dětí, který se ukázal mylným. Důležitá byla společná spolupráce s týmem poradců, spojená se zpětnou vazbou a interakcí po programu a v zápisech poslaných e-mailem.

Kritiku však obdrželi poradci-studenti, kteří často chyběli a během roku se i střídali. V jednom případě je vytýkána chyba, které se dle učitele studentka dopustila. Výtkou bylo i nejasné vymezení rolí, kdy učitel nevěděl, kdo je a není student a malá aktivita, které může být spojena s pozicí žák a učitel. Metodička prevence však považuje přítomnost studentů (především pak mužů) za výhodu, vzhledem k bližšímu věku zejména se žáky na druhém stupni.

K setkání poradců s rodiči došlo na prvních třídních schůzkách, kde byl rodičům za přítomnosti třídního učitele vedoucí program představen. Rodiče se vyjádřili k účasti dětí na prevenci. V několika případech rodiče s účastí dítěte nesouhlasili, považovali programy za zbytečné a děti i z hodin omlouvali. Další setkání poradců s rodiči probíhalo na třídních

schůzkách, na kterých se řešily otázky, které se objevily při programech, ze stran rodičů byl povětšinou zájem. Jeden z učitelů sdělil, že se s ní a rodiči vedoucí programu sešla. Ve školním roce 2016/17 dle sdělení učitelů intenzivnější spolupráce mezi rodiči a poradci navázána nebyla. Jeden z učitelů přímo sdělil, že poslal doporučení z preventivní aktivity rodičům. Jiní učitelé se vyjádřili nepřímo, s tím, že se mohli někdy o zápisy opřít při rozhovorech s rodiči.

Většina pedagogů si myslí, že by pro studenty pedagogiky byla prospěšná praxe v poradenském týmu. Praxe typu rozpoznání šikany, práce s kolektivem a odborná kvalifikace, dle metodičky prevence, rozhodně ve studiu schází. Vnímána je však také i obava, zda takové „zkoušení“ nebude na úkor třídního kolektivu, aby neodcházelo k možným chybám, které by dětem ublížily.

Pedagogové doporučují DPP i ostatním učitelům. Zdůrazňují však, aby jim byla dána možnost volby a svobodné vůle pro uskutečnění programů v jejich třídě. Programy pak mohou přispět při řešení šikany a její prevenci, která je vždy více žádoucí než až následné řešení problému. Učitelé pak vidí přínos poradců-odborníků, kteří přicházejí tzv. zvenčí. Velkou podporu hrají jednak ve vzájemné spolupráci, ale i při jednání s rodiči, kdy se učitelé mohou opřít o výsledky odborníků a kteří se mohou eventuálně za třídního učitele postavit. K podnětným návrhům, nad nimiž se učitelé zamýšlí, je časové vymezení samotných programů. Učitelé navrhovali, aby si mohli sami rozhodnout, zda prevence potřebují nebo ne. Setkání by byla vhodná nejen pro třetí třídu, která je přelomová, ale ve zjednodušené formě i pro třídu první. Dobré by bylo zvážit, zda v případě přibývajících problémů programy uskutečnit ve zkrácené formě (např. 1/2 roku) ve čtvrté nebo páté třídě.

Učitelé uvítají větší informovanost ohledně vymezení pracovní činnosti poradců, a to nejen při samotných programech. Je třeba jasněji formulovat, zdali a jak často se učitelé nebo rodiče, v případě zájmu, mohou s poradci spojit (telefonicky, po e-mailu nebo i osobně). Dále doporučují větší dohled nad studentkami. Jedním se zajímavých námětů pro budoucí realizaci je přítomnost rodičů, na některém z preventivních setkání.

6.7 Zodpovězení výzkumných otázek

V následujícím textu budou zodpovězeny výzkumné otázky: **Jak hodnotí učitelé realizované daseinsanalytické poradenské programy s dvouletým odstupem?** Ve většině případů hodnotí třídní učitelé tyto programy kladně. V jednom případě tato setkání výsledek nepřinesla, přestože se hodně času věnovalo připomínání pravidel, především u

chlapců se nevhodné chování nedaří zvládat do současnosti. Stěžejní význam programů přikládají učitelé nejen v seznámení s novými žáky, ale především v odkrývání vztahů mezi dětmi, zaměřujících se na vzájemnou spolupráci a komunikaci mezi dětmi. Poradci dokázali přirozeně zapojit i děti, které kolektiv dětí nevyhledávaly. Učitelé oceňují vlastní možnost výběru aktivně se do programů zapojit nebo děti pouze pozorovat. Za přínos považují komunikaci v komunitním kruhu, v němž dochází také k větší otevřenosti a možnému rozkrytí problémů, které se pak mohly společně řešit. Nesporným kladem je týmová spolupráce s poradci, učitelé pak považují za důležité mít tyto odborníky tzv. zvenčí, děti pak mají více možností, na koho se obrátit, jejich slova budou více a závažněji přijímat. Učitelé vnímali podporu a ocenili zpětnou vazbu formou přímé interakce po programu a zápisy z dílčích setkání, které přišly společně s přípravou.

Co třídní učitelé očekávají od daseinsanalytických poradenských programů a jak je hodnotí bezprostředně po jejich ukončení? Třídní učitelé očekávali především určitou prevenci, která bude zaměřena na šikanu. Pro děti vidí v programech možnost naučit se vzájemnému naslouchání, respektu a společnému vytvoření dobrého kolektivu. Učitelé si od těchto setkání slibují spolupráci s poradci, vzájemnou podporu a uvítají zejména názory odborníků. Oceňují pozorování dětí jinak než při samotné výuce, kdy se děti o určitých tématech rozprávějí a určité problémy se ukáží. Jako největší zátěž vidí v tom, že programy zaberou hodně času z výuky, který jim bude chybět. Jeden z učitelů se pak obává, aby děti neotvíraly moc soukromí, což už by mohlo vadit i rodičům.

Po proběhlém ročním programu byly učiteli nejvíce oceněny aktivity, vedeny/é formou výměny rolí, které učily děti navzájem se poslouchat a přizpůsobit se. Součástí činnosti byla role kapitána, kterou si mnoho z dětí vyzkoušelo. Zpětná reflexe pak skýtala příležitost k uvědomování, kdy kapitán měl možnost podělit se o to, co pro něho bylo těžké a jaké bylo vést ostatní. Členové týmu se mohli svěřit, jak se jim pod vedením kapitána pracovalo, co oceňují a co by potřebovaly pro lepší budoucí spolupráci. Dle učitelů setkání skýtají uvědomění dětí, že někomu pomohly či naopak ublížily, i když jejich slova byla míněna jen v legraci. Pro děti pak vidí možnost svěřit se s tím, co je trápí. Oceněna pak byla pomoc a podpora dětem, které pokud se jim něco nelíbí by se dříve neozvaly. Prospěšné též bylo probírání různých situací a vztahů, děti se učily o nich mluvit a dozvěděly se, kdy a kde se mohou poradit a sdělit své zkušenosti nebo problémy.

Jak hodnotí daseinsanalytické poradenské programy zástupkyně školy a metodička prevence? Zástupkyně ředitele, která má o programech komplexní přehled, udává, že několikaletá kontinuita programů je dle jejího názoru jedním z velkých pozitiv, které škola

oceňuje. V souvislosti s DPP byly například zrušeny týdenní seznamovací pobyty, neboť během školního roku se děti v rámci prevencí, založených na hře a rozhovoru učí vzájemnému sdílení, otevřenosti a naslouchání. Škola v této souvislosti ušetří i finanční prostředky. Učitelé se mohou účastnit povídání a vyzkoušet si hry a různé aktivity, přispívající ke zjištění a odbourání problémů jako je např. šikana. Pro školu jsou DPP nadstandardem, což je tak bráno i rodiči. V některých případech však mají rodiče obavy ze záznamu o jejich dětech, a poprvé se v tomto školním roce stalo, že ve dvou případech rodiče s účastí dítěte nesouhlasili.

Metodička prevence hodnotí DPP velice pozitivně. Spolupráce s vedoucí programu začala v její osmé, následně v deváté třídě a nyní pokračuje v rámci primárních prevencí ve třetích ročnících. „*A s námi jezdili potom na školu v přírodě studenti, tak jsme vytvořili rodinku*“ (R7P7+MP). Posun v chování dětí nebyl znát ani tak v hodinách jako na škole v přírodě a výletech, kdy děti reagovaly jinak a začaly poslouchat, většina se pak postavila osudu a zvládly to. Díky programům a zpětným vazbám se s dětmi pracuje lépe, může se předvídat tendence k problémovému chování, čímž se nemyslí děti „označkovat“, ale být jako učitelé informováni. DPP nicméně také ve škole nastartovaly program, který vede metodička prevence společně se školním týmem v rámci třídnických hodin.

6.8 Diskuse

Cílem výzkumného šetření bylo zmapování zkušeností pedagogických pracovníků s daseinsanalytickými poradenskými programy. Do výzkumného šetření jsem zahrnula všechny pedagogy, kteří se s DPP na této základní škole setkali, metodičku prevence a zástupkyni ředitele. Pro zjištění jejich osobní zkušenosti, ať už pozitivní nebo negativní posloužil polostrukturovaný rozhovor, za jehož výhodu považuji především možnost se s jednotlivými pedagogy osobně setkat.

V rámci reflexe si uvědomuji skutečnost, která mohla ve výzkumném šetření ovlivnit výsledky především z důvodu, že vedoucí daseinsanalytických poradenských programů je současně vedoucí diplomové práce. Je však třeba zdůraznit, že šlo o zmapování stávajícího stavu, jehož snahou bylo zlepšit kvalitu poskytované péče.

K vlastnímu vedení rozhovoru přistupuji sebekriticky. Ačkoliv jsem se snažila dávat pozor a nepokládat návodné otázky, zcela se mi to nepodařilo. Zejména pak u pedagogů, v jejichž třídě jsem zastávala pozici lektorky jsem se několikrát přistihla, jak vedu hovor, v návaznosti vlastní zkušenosti v této třídě. Největší limitaci při vedení rozhovorů spatřuji v nesmyslném

lpění na připravených otázkách, které jsem chtěla vyčerpat a zároveň dodržet předem domluvené časové rozmezí rozhovoru.

Považuji za důležité zmínit, že při jedné z konzultací k postupu vedení rozhovoru s učiteli mi byla vedoucí práce vyčtena jistá manipulativnost při kladení otázek jednotlivým pedagogům. Měla jsem však za sebou prvotní zkušenost s jedním z pedagogů, který odmítl v započatém výzkumném šetření pokračovat a vyjadřoval se všeobecně kriticky k probíhajícím programům. S touto zkušeností, jsem přistupovala k vedení rozhovorů s dalšími učiteli. Pokud jsem cítila, že respondenti zůstávají příliš a jednostranně u pozitivního hodnocení, snažila jsem se dostat při vedení rozhovoru více do hloubky. V mnoha případech se můj předpoklad potvrdil a na povrch vyšly obavy učitelů se k tématu kriticky vyjadřovat. Vzhledem k vlastní nezkušenosti kvalitativního výzkumu jsem při obsahové analýze dat často více vnímala emocionální rozpoložení respondentů, nad samotnými výpověďmi, které samozřejmě do kódování nelze zahrnout a nebylo přímým účelem této práce.

I když ze zkušenosti učitelů vyplynulo, že na programech oceňují odborníky, kteří nejsou stabilně na základní škole zaměstnání, považuji za důležité, aby v poradenském týmu pracoval sociální pracovník, který bude ve škole stabilně zaměstnán. Stojí za zvážení vytvoření týmu sociálních pracovníků kooperujících napříč školami. Spolupráce by mohla mít takovou podobu, že jeden sociální pracovník bude působit v domovské škole a ostatní dva budou přicházet z jiných škol, a tímto způsobem se budou obohacovat a realizovat poradenské programy. Nespornou výhodou by pak v takovém případě bylo, že vždy jeden z týmu bude děti, učitele a rodiče dobře znát. Druzí dva by naopak mohli přinést nezkreslený pohled zvenku. Samozřejmostí by byly pravidelné supervize týmu, které se v současném školství objevují zatím jen minimálně.

Z rozhovorů dále vyplývá, že účast na třídních schůzkách je nejslabším článkem DPP. Jedním z důvodů může být, že někdy třídní učitelé pořádají na místo klasických třídních schůzek individuální konzultace.

Za vhodné považuji se zmínit k námětu, jednoho z učitelů, který mě zaujal. Týká se účasti rodičů při samotné realizaci programů. Tímto způsobem by se přirozeně navázala komunikace s rodiči. Přítomnost rodičů by zajisté mohla přispět ke zbavení se předsudků a určitých obav z jejich strany.

Důležitým prvkem budoucí spolupráce je vyhrazení společného času poradců s třídními učiteli před prvními probíhajícími programy a zmapování jejich představy. Za vhodné spatřuji vyjasnění si případných nejasností a zaměření poradců na případné avizované obavy ze strany učitelů.

V průběhu probíhajících setkání jsem si musela přiznat, že účast učitele je více než žádoucí, protože i učitel je součástí daného kolektivu. Vždyť učitelé jsou ti, kteří vytvářejí příjemné prostředí pro přirozené vzdělávání a výchovu dětí a jsou tak zároveň i těmi, kdo potřebují podporu, jež se jim v mnoha případech dostatečnou měrou nedostává. Samotné programy byly pak dle mého názoru šancí pro děti lépe se poznat, naučit se k sobě vztahovat a respektovat se i se svými vzájemnými odlišnostmi. Cíle prevence jsem spatřovala především v tom, naučit se vážit si jeden druhého, ale především sebe. Během prevencí jsem si postupně uvědomila, jak je důležité vést otevřený dialog s dětmi, pochopit, jaké mají myšlenky a nápady. Postupně je pak doprovázet k porozumění, že samy nesou odpovědnost za své konání a že mohou ovlivňovat dění ve společenství, jehož jsou součástí.

Závěr

Diplomová práce se v teoretické části zabývá sociální prací v prostředí základní školy. Autorka charakterizuje období dítěte v mladším školním věku a poukazuje na význam rodiny a školy pro osvojování sociálních rolí. Popisuje sociálně patologické jevy společně s jejich prevencí a zaměřuje se na možnosti působení sociálního pracovníka v oblasti veřejného školství. Představuje daseinsanalytické poradenské programy jako alternativu prevence v prostředí ZŠ. Pozornost je věnována základním východiskům práce s dětskou skupinou, jedinečnosti skupinové dynamiky a významu naladění, hry a řeči pro dětské porozumění přítomnosti.

Empirická část diplomové práce je zaměřena na zmapování zkušeností s daseinsanalytickými poradenskými programy ze strany třídních učitelů, metodičky prevence a zástupkyně ředitele. Autorka práce v rámci kvalitativního výzkumného šetření vede s jednotlivými respondenty polostrukturované rozhovory a získaná data následně podrobuje tematické analýze. Výsledky výzkumné části dokládají, že poradenské programy jsou prospěšné pro děti při tvoření a stmelování kolektivu. Učitelé nejvíce oceňují týmovou práci s poradci, zpětnou vazbu od odborníků, možnost zvolit si v jaké formě se programů zúčastní. Ze strany zástupkyně ředitele je oceněna především kontinuita setkávání během školního roku, kdy se děti v rámci prevencí, založených na hře a rozhovoru učí vzájemnému sdílení, otevřenosti a naslouchání.

V diskusi autorka kriticky nahlíží zvolený výzkumný postup a předkládá návrhy na zlepšení kvality poskytované psychosociální péče třídním společenstvím a jejich třídním učitelům.

Seznam literatury

- BALCAR, Karel. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. 2. opr. vyd. Chrudim: Mach, 1991.
- BENDL, Stanislav. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV, 2003. ISBN 80-86642-08-9.
- BLECHA, Ivan. *Proměny fenomenologie: úvod do Husserlovy filosofie*. Praha: Triton, 2007. ISBN 978-80-7254-938-2.
- BOSS, Medard. *Psychoanalyse und Daseinsanalytik*. Bern, Stuttgart: Hans Huber, 1957.
- ČÁLEK, Oldřich. *Skupinová daseinsanalýza: možnost být sebou*. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-539-6.
- ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.
- ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: Institut sociálních vztahů, 1996. ISBN 80-85866-15-3.
- ČERMÁK, Ivo. *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1998. ISBN 80-902614-1-8.
- DUPPER, David R. *School Social Work: Skills and Interventions for Effective Practice*. New Jersey: John Wiley and Sons, 2002. ISBN 978-0-471-39571-3.
- ERIKSON, Erik H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*. Přeložil Jiří ŠIMEK. Praha: Portál, 2015c. ISBN 978-80-262-0786-3.
- GILERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, at al. *Sociální dovednosti ve škole*, Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-80-247-3472-9.
- GRONDIN, Jean. *Úvod do hermeneutiky*. Přeložil Břetislav HORYNA a Pavel KOUBA. Praha: Oikoymenh, 1997. ISBN 80-86005-43-7.
- HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. 5. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-327-7.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.
- HEIDEGGER, Martin. *Bytí a čas*. Přeložil Ivan CHVATÍK. 2. přeprac. vyd. Praha: Oikoymenh, 2002. ISBN 80-7298-048-3.
- HEIDEGGER, Martin. *O humanismu*. Přeložil Petr KURKA. Praha: Ježek, 2000. ISBN 80-85996-32-4.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

- HLAVINKA, Pavel. *Daseinsanalýza: setkání filozofie s psychoterapií*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2132-3.
- HORÁK, L. Existenciální propedeutika. In: Jiří RŮŽIČKA, *Komunitní a skupinová psychoterapie v české perspektivě*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-807387-467-4.
- JOBÁNKOVÁ, Marta. *Kapitoly z psychologie pro zdravotnické pracovníky*. 2. přeprac. vyd. Brno: Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví, 2002. ISBN 80-7013-365-1.
- KELLY, Michael S., James C. RAINES, Susan STONE a Andy FREY. *School Social Work: An Evidence – Informed Framework for Practice*. New York: Oxford University Press, Inc. 2010. ISBN 978-0-19-537390-5.
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80–247–1110–9.
- KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování: cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-513-X.
- KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie osobnostních typů učitele*. Brno: CERM, 2000. ISBN 80-7204-176-2.
- KOHOUTEK, R. *Sociální psychologie*. Brno: Institut mezioborových studií, 2004.
- KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese*. 8. vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1147-1.
- KRATOCHVÍL, Stanislav. *Skupinová psychoterapie v praxi*. 3. dopl. vyd. Praha: Galén, 2005c. ISBN 80-7262-347-8.
- KUNÁK, S. *Vybrané možnosti primárním prevencie negatívnych vplyvov na deti a mládež*. Bratislava: IRIS, 2007. ISBN 978-80-89256-10-5.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- LEVICKÁ, J., *Sociálna práca s rodinou I.*, Trnava: Mosty, 2004. ISBN 80-89074-93-6.
- LOVAŠ, Ladislav. Agrese. In: VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.
- LOVASOVÁ, L., *Šikana*, Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. 2006, ISBN 80-86991-65-2
- MACEK, Petr, Lenka ŠULOVÁ a Věra KONEČNÁ. Proměny vztahu k sobě v průběhu dětství a dospívání. In: Ivana Poledňová, ed. *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy*. Brno: Muni press, 2009. ISBN 978-80-210-5085-3.

- MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-549-0.
- MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH. *Jak a proč nás trápí děti*. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-587-4.
- MATĚJČEK Zdeněk. *Rodiče a děti*. 3. uprav. vyd. Praha: Vyšehrad, 2017. ISBN 978-80-7429-797-7.
- MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0366-7.
- MATOUŠEK, Oldřich, Pavla KODYMOVÁ a Jana KOLÁČKOVÁ. *Sociální práce v praxi: specifika různých cílových skupin a práce s nimi*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-002-X.
- MATOUŠEK, Oldřich a Andrea MATOUŠKOVÁ. *Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-825-8.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- MERTIN, Václav, Lenka KREJČOVÁ a kol. *Výchovné poradenství*. 2. přeprac. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2013. ISBN 978-80-7478-356-2.
- MIŠURCOVÁ, Věra, Jiří FIŠER a Viktor FIXL. *Hra a hračka v životě dítěte*. 2. vyd. Praha: SPN, 1989.
- MURPHY, Kamila a Tomáš NOVÁK. *Příručka profesního rozvoje koordinátora komunitního vzdělávání*. Praha: Nová škola, 2005. ISBN 80-903631-1-3.
- MYERS, David G. *Psychology*. 2nd ed. New York, N.Y.: Worth Publishers, 1988. ISBN 0-87901-400-8.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7.
- NIKL, Jaroslav. *Sociálně patologické jevy u dětí a mládeže se zaměřením na jejich prevenci*. Praha: Vydavatelství PA ČR, 2000. ISBN 80-7251-033-9.
- OLWEUS, Dan. *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers, 1993.
- PATOČKA, Jan. *Úvod do fenomenologické filosofie*. Praha: Oikoymenh, 1993. ISBN 80-85241.
- PETRUSEK, Miloslav a kol. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-164-1.

- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Přeložila Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0691-0.
- POKORNÝ, Vratislav., Jana TELCOVÁ a Anton TOMKO. *Prevence sociálně patologických jevů: manuál praxe*. 3.. rozš. vyd. Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky, 2003. ISBN 80-86568-04-0.
- POSPÍŠILOVÁ, Bohumila a Jiří TYŠER. *Výchovné poradenství: soubor materiálů pro výchovné poradce základních škol*. Most: Hněvín, 2003. ISBN 80-86654-04-4.
- PÖTHER, Petr. *Dítě v ohrožení*. 2. rozš. vyd. Praha: Nakladatelství G plus G., 1999. ISBN 80-86103-21-8.
- PRÉMA, Zdeněk. *Láska učitele: příručka etiky pro učitele a aspiranty vyššího lidského ideálu*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012. ISBN 978-80-7395-468-0.
- ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-049-9.
- ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6. revid. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3133-9.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: vývojová psychologie*. 3. přeprac. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.
- ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2991-6.
- ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 4. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1049-8.
- SKYBA, M. *Školská sociální práce*. Prešov: Prešovská univerzita, 2015. ISBN 978-80-555-1153-5.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2. aktualiz. a dopl. vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.
- SMÉKALOVÁ, Eleonora a Roman PROCHÁZKA. *Vybrané otázky pedagogické psychologie pro psychology*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. ISBN 978-80-244-1651-9.
- ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-0944-6.
- TOKÁROVÁ, Anna a Tatiana MATULAYOVÁ, Školní sociální pracovník. In: Oldřich Matoušek a kol., ed. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál, 2013. 978-80-262-0366-7.
- TYŠER, Jiří. *Školní metodik prevence: soubor materiálů*. Most: Hněvín, 2006. ISBN 80-86654-17-6.

- VACKOVÁ, Lucie. Příprava odborníků na léčbu šikany v oboru sociální práce na PVŠPS. In: Michal KOLÁŘ. *Výcvik odborníků v léčbě šikany. Sociální práce s kolektivy dětí a mládeže zasaženými šikanou*. Praha: Pražská vysoká škola psychosociálních studií, 2013. ISBN 978-80-904748-2-6.
- VÁGNEROVÁ, Kateřina, *Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-611-7.
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, s. 190. ISBN 80-7315-082-4.
- VAŠUTOVÁ, Maria. *Proměny šikany ve světě nových médií*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity, 2010. ISBN 978-80-7368-858-5.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie, *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. dopl. a přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VÝROST, Josef a Ivan SLAMĚNÍK. *Aplikovaná sociální psychologie*. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-247-0042-5.
- VÝROST, Josef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.

Časopisy a sborníky

- CIUTTIOVÁ, Barbora. Školská sociální práce – prepojenie medzi školou a rodinou. In: *Zborník Konferencia poskytovateľov sociálnych služieb rodinám s deťmi*. Trnava: AD Team, 2008.
- ČÁLEK, Oldřich. Pravda o daseinsanalýze. *Psychoterapie*. 2008, roč. 2, č. 1, ISSN 1802-3983.
- KOSCUROVÁ, Zoja. Diskutujme, polemizujme, no pokúsme sa predovšetkým koncepčne riešiť profesiu sociálního pracovníka v rezorte školstva. *Sociální práce/Sociálna práca*. 2013, roč. 2013, č.2. ISSN:1213-6204.
- KRAUSOVÁ, Anna. Komunitní školy – příležitost pro rozvoj školské sociální práce. *Sociální práce/Sociálna práca*. 2013, roč. 2013, č.2. ISSN:1213-6204.

LANGSTEIN, Karol. Školský sociálny pracovník a súzvuk sociálnej intervencie. *Sociální práce/Sociálna práca*. 2013, roč. 13, č. 2. ISSN 1213-6204.

LAUERMANN, Marek, Rozhovor: Při nepochopení může být sociální pracovník pro školu velmi nebezpečný cizinec. *Sociální práce/Sociálna práca*, 2013, roč. 2013, č.2. ISSN:1213-6204.

LENGYEL, Peter. Školská sociálna práca v meste Povážska Bystrica. *Sociální práce/Sociálna práca*, 2013, roč. 13, č.2. ISSN:1213-6204.

LEVICKÁ, Jana. Možnosti realizácie školskej sociálnej práce na Slovensku. In: *Školská sociálna práca. Zborník z konferencie s medzinárodnou účasťou*. Trnava, 2008: Katedra teorie sociálnej práce FZSP TU.

MATULAYOVÁ, Tatiana. Možnosti rozvoja školskej sociálnej práce na Slovensku. In: *Školská sociálna práca. Zborník z konferencie s medzinárodnou účasťou*. Trnava, 2008: Katedra teorie sociálnej práce FZSP TU.

NEUMAJER, Ondřej. Slyšeli jste už o komunitním vzdělávání? *Učitelství*, 2000/01, roč.8.

TĚHALOVÁ, Marie. Kyberšikana bolí stejně jako každá jiná. *Rodina a škola: pedagogický časopis pro rodičov a učitelov*. 2010, roč. 57, č. 9. ISSN 0231-6463.

Elektronické zdroje

LAUERMANN, Marek. *Analýza připravenosti prostředí v ČR a možností rozvoje komunitních škol*. 2008. [cit. 2018-03-30]. Dostupné z: file:///C:/Users/alexa/Downloads/zaverecna_zprava_analyza_pripravenosti_prostredi_v_cr_a_moznosti_rozvoje_komunitnich_skol.pdf

Asociace školské sociální práce [online] ©2018 [cit. 2018-03-30]. Dostupné z: <http://www.assp.cz/>

Asociace výchovných poradců [online] ©2018 [cit. 2018-03-30]. Dostupné z: <http://www.asociacevp.cz/>

Česká asociace školních metodiků prevence [online] ©2018 [cit. 2018-03-30]. Dostupné z: <http://www.casmp.cz/>

LAUERMANN, Marek. *Komunitní škola v perspektivě českého vzdělávacího systému*. 2012. [cit. 2018-03-30]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/a/15805/15805/KOMUNITNI-SKOLA-V-PERSPEKTIVE-CESKEHO-VZDELAVACIHO-SYSTEMU.html/>

LENGYEL, Peter. *Školská sociálna práca v meste Považská Bystrica. Projekt zavedenia školskej sociálnej práce do základných škôl*. 2005. [cit. 2018-03-30]. Dostupné z : www.piatazs.sk/download_file_f.php?id=109223

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období let 2013-2018*. 2013. [cit. 2018-03-30]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/28077_1_1/

Standarty kvality a principy. *Komunitní školy*. 2011. [cit. 2018-03-30]. Dostupné z: <http://www.ckpul.cz/data/komunitni-skola/standarty-principy-komunitni-skoly.pdf>

MATULAYOVA, Tatiana. *Role sociálního pracovníka ve školství*. Sešit sociální práce č.1/2017. [cit. 2018-03-30]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/files/clanky/32028/Sesit_socialni_prace_c.1.pdf

MICHALÍK, Jan. *Školský poradenský systém v České republice (východiska, rizika, příležitosti, návrh pojetí)*. 2008. [cit. 2018-03-30]. Dostupné z: <http://www.ksp.upol.cz/cz/clenove/profil/michalik/SPZ-expert-stanovisko.pdf>

Národní institut dalšího vzdělávání. *Prevence rizikového chování*. [online] ©2018 [cit. 2018-03-30]. Dostupné z: <http://www.nidv.cz/prevence-rizikoveho-chovani>

Prev-Centrum [online] ©2017 [cit. 2018-03-30]. Dostupné z: <https://www.prevcentrum.cz/nase-sluzby/kurzy-seminare-vzdelavani/>

Vyhlášky, zákony

Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb., 103/2014 Sb., 197/2016Sb. [cit. 2018-03-30]. Dostupné z: <http://www.vzdelavacisluzby.cz/dokumenty/legislativa/placena-sekce/novely-pravnich-predpisu-v-uplnem-zneni/3.pdf>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. *Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy*. [online] ©2018 [cit. 2018-03-30]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

Zákon č.108/2006 Sb., o sociálních službách. *Zákony pro lidi.cz*. [online] ©2018 [cit. 2018-03-30]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>

Diplomové a disertační práce

VACKOVÁ, Lucie. *Hledání smyslu bytí jako cesta daseinsanalytické psychoterapie. Využití daseinsanalytických poradenských programů v pedagogické praxi*. Praha. 2016. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce: Prof. PhDr. Anna Hogenová CSc.

VALENTOVÁ, Helena. *Role sociálního pracovníka na základní škole*. Praha, 2011. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra sociální práce. Vedoucí diplomové práce: Doc. PhDr. Oldřich Matoušek, CSc.

Přednášky, semináře

HURYCHOVÁ, Eva. *Školská sociální práce v praxi*. Praha: NIDV, 21. 11. 2017.

VACKOVÁ, Lucie. *Nepřítomní účastníci v psychoterapii*. Příspěvek na 32. kolokviu PVŠPS. Daseinsanalytické skupinové poradenství jako alternativa sekundární specifické prevence v prostředí ZŠ. Praha: PVŠPS, 7. 6. 2013.

Příloha I

Otázky k rozhovoru

Otázky položené třídnímu učiteli po prvním setkání s DPP:

- 1) Setkal/a jste se někdy s preventivními programy? Pokud ano, tak s jakým typem a četností? Jakou roli jste v nich měl/a Vy? Zhodnoťte prosím jejich přínos.
- 2) Jaká máte očekávání v souvislosti s daseinsanalytickým poradenským programem zaměřeným na prevenci a řešení šikany ve smyslu cílů, užitých metod a četnosti setkání?
- 3) Uveďte příklady témat, o nichž se domníváte, že by měly na daseinsanalytických poradenských setkáních s dětmi zaznít.
- 4) Jaká jsou Vaše přání a představy o podobě vztahu poradců s dětmi?
- 5) Jaká jsou Vaše přání a představy o podobě vztahu poradců s Vámi?
- 6) Jaká jsou Vaše přání a představy o spolupráci poradců s rodiči?
- 7) Obáváte se nějakých komplikací v souvislosti s daseinsanalytickými poradenskými programy? Pokud ano, jakých?
- 8) Pokud ano, jak jim lze dle Vašeho názoru předejít?
- 9) Myslíte, že by se sociální pracovníci mohli či měli stát trvalou součástí pedagogického týmu?
- 10) Jakými dovednostmi, znalostmi, zkušenostmi by mohli či nemohli dle Vašeho názoru sociální pracovníci přispět dětem, pedagogům, vedení školy, rodičům?

Otázky položené učitelům po absolvování DPP:

- 1) Jak zpětně hodnotíte význam daseinsanalytických poradenských programů (DPP), které byly ve vaší třídě pravidelně realizovány sociální pracovníci a psychoterapeutkou společně se studenty sociální práce a psychologie PVŠPS 12 x během školního roku?
- 2) Prospěla by dle Vašeho názoru praxe v tomto interdisciplinárním týmu i studentům pedagogiky? Z jakých důvodů ano či ne?
- 3) Jak byste popsal/a užití metody DPP, které jste měl/a možnost v tomto programu zažít?
- 4) Uveďte příklady témat, o nichž se na setkáních hovořilo a která byla z Vašeho pohledu podstatná.
- 5) Uveďte příklady témat, která byla dle Vašeho názoru zbytečná.
- 6) Uveďte témata, která jste zde postrádal/a.
- 7) Jak byste popsal/a vztah a spolupráci poradců s dětmi?
- 8) Jak hodnotíte vztah a spolupráci poradců s Vámi?
- 9) Jak hodnotíte spolupráci poradců s rodiči?
- 10) Uveďte situace, kdy jste v roli třídního učitele vnímal/a ze strany poradců podporu a kdy naopak jste ji postrádal/a?
- 11) Doporučil/a byste DPP ostatním pedagogům? Proč ano, proč ne?

Otázky položené zástupkyni ředitelky školy:

- 1) Jak hodnotíte význam daseinsanalytických poradenských programů (DPP), které jsou ve vaší škole pravidelně realizovány sociální pracovníci a psychoterapeutkou společně se studenty sociální práce a psychologie PVŠPS?
- 2) Co tyto DPP přináší v + i -, zkusíte si, prosím, vzpomenout na konkrétní situace?
- 3) Jak na tyto programy reagují rodiče žáků, popř. byly od rodičů nějaké stížnosti?
- 4) Popište, jaké jsou dle Vás výhody či nevýhody těchto programů?
- 5) Doporučila byste DPP ostatním školám? Proč ano, proč ne?

Příloha II

Přepisy rozhovorů jsou upraveny vynecháním tzv. slovní vaty (takže, jakoby, vlastně, prostě, jako aj.), změnou slova (né na ne), zaměněno byla slova (nó, no na ano). Částečně byly korigovány nespisovné koncovky typické pro mluvený projev, nebyl upravován výskyt nespisovných slov.

Úpravy však nezasáhly podstatu sdělení a nebyla zaměňována použitá slova.

Vstupy v rozhovorech (míněno zvonění telefonu, příchod žáků nebo učitelů) jsou odlišeny hranatými závorkami.

Pro zlepšení orientace čtenáře textu jsou v některých místech autorkou doplněny nesrozumitelná sdělení respondentů, text je odlišen v kulatých závorkách kurzívou.

Rozhovor č. 1

T: tazatelka, Dagmar Tulisová

R: respondent, pedagog č. 1, muž (po prvním setkání s DPP)

T: Setkal jste se někdy s preventivními programy?

R: Neseťkal. Tentokrát je to poprvé.

T: Jaká máte očekávání v souvislosti s daseinsanalytickým poradenským programem zaměřeným na prevenci a řešení šikany ve smyslu cílů, užitých metod a četnosti setkání?

R: Tak. Očekávání, no, záleží na to, co od toho očekávám. Protože si nemyslím si, že by tam v té třídě byla nějaká šikana, to určitě ne, ale na druhou stranu očekávám od toho určitou prevenci. To, že je pravda, že děti jsou ve třetí třídě, tím pádem tyhle ty kolektivní hry a různá cvičení pomáhají k tomu, aby se určitým způsobem propojily mezi sebou, zvykly si na sebe, učily se respektovat. A přitom na druhou stranu, aby se samy za sebe nebály, což právě ve vyučování na to příliš času není. Což znamená, že jsem rád, že jednou za čtrnáct dní si to zkouší. My tohle to spíš děláme hodně, takové ty tmelící hry a cvičení dělám hodně na škole v přírodě, ale tam bohužel na začátku nebyla, protože mi vždycky jezdíme ve třetí třídě, protože ta třetí třída je složená po těch přijímačkách dohromady, některé ty děti se neznají. Očekávám od toho to, že ty děti si na tohle to zvyknou a budou spolu jako kolektiv.

T: Děkuji. A ty školy v přírodě jsou takový ten adaptační pobyt?

R: Já jezdím s dětma ve třetí třídě v podstatě na tři školy v přírodě. Právě ten první je ten adaptační, což v podstatě беру jako normální školu v přírodě, akorát já tu školu v přírodě dělám trošičku jinak než ostatní, což znamená, že já jsem s těma dětma opravdu celou dobu. Nemám to rozdělený na

výuku a potom odpoledne je má nějaká paní vychovatelka. Ne, já jsem s dětma a s těmi, kdo mi pomáhají, jsem celou dobu a spíše naopak je to založený na hraní. Je to v podstatě, dalo by se říct takový zkrácený tábor dětský, ta výuka do toho moc nezasahuje. My se na školách v přírodě moc neučíme, spíše se snažím to tmelit, což v té třetí třídě teď mi to nevyšlo, protože to místo se rekonstruuje, a bylo to narychlo, neodjeli jsme a jsem rád, že aspoň probíhá toto.

T: Dobře. Uvedte příklady témat, o nichž se domníváte, že by měly na daseinsanalytických poradenských setkáních s dětmi zaznít.

R: Téma? To já ani nevím úplně, co do toho všechno patří. Já nevím, jestli to počítat jako téma, ale dal bych tam, ale to vy děláte a je to hodně zaměřeno na tu spolupráci ve skupině. Což si myslím, že to je věc, která třeba těmhle těm dětem hrozně chybí a oni jsou to hrozný individuality a je pro ně hrozně obtížný a vidím to na nich v tom smyslu, že nedokážou pracovat ve skupině. A díky tomuhle tomu si myslím, že si na to zvyknou, postupně, začnou se mezi sebou respektovat, tohle to téma mě na tom baví a plus, což taky oni ještě neumí, a to je vzájemně se naslouchat, že oni neustále upřednostňují jako sebe a to svoje. A aby se naučily to, že můžou si poslechnout někoho jiného a pak mu teprve na to říct nějaký názor, a ne si vzájemně skákat do řeči, anebo naopak nedat tomu druhému vůbec žádný slovo. Tak to je asi všechno.

T: Dobře, děkuji. Jaká jsou Vaše přání a představy o podobě vztahu a spolupráce poradců s dětmi?

R: Tak. Poradců s dětmi, požadavky, já požadavky úplně žádný nemám a samozřejmě tam si myslím, že Vy tam jednáte s těma dětma a jednáte tam tím způsobem, abyste si získali nějakou tu jejich důvěru, tak což si myslím, že k tomu patří a pak přátelský ten přístup, což si myslím, že j. Je pravda, že já bych někdy v situaci učitele zakročil o něco přísněji a o některých věcech bych třeba nediskutoval. Víím, že Vy jdete naopak spíše do hloubky, hledáte ten důvod. Já, kdybych se měl zdržet u každého takhle dítěte, tak to nejde, samozřejmě očekávám, že máte ten možná vroucnější vztah k těm dětem a takový to větší pochopení. Já samozřejmě se snažím, aby to pochopení bylo i mezi námi, ale někdy to musím přejít trochu rychleji než to s nimi rozebírat.

T: Jasně, to učitelství, je postaveno taky na něčem jiném, hlavně se něco naučit. A jaké jsou Vaše přání a představy o podobě vztahu a spolupráce poradců s Vámi?

R: Tak tam se mně líbí, že vždycky dostávám ten výstup. Což znamená, že většinou mi to přijde e-mailem. Já si to přečtu, to že na konci toho cvičení dvouhodinového je tam chvilíčka na to říct si nebo možná třeba poupravit některé věci nebo upřesnit, protože někdy z těch dětí dostat něco jiného, protože oni v podstatě podle mě asi používají tu paměť hodně krátkodobou, oni nevědí, co bylo minule a další týden a tam je třeba tohle to upřesňovat, ale tímhle tím způsobem mně to vyhovuje, ta interakce, že si řekneme, co se nám líbilo. A i ten výstup potom mi přijde e-mailem a přijde i příprava na ten další týden, já víím dopředu, co se přibližně bude dít.

T: A jaké je sedět za katedrou a jenom to sledovat a nevstupovat do toho?

R: Já teda koukám na to, samozřejmě, většinou ty činnosti jsou skvělé. Já bych byl spíš ten mravokárce, který občas musí na někoho, někoho zklidnit, na někoho vystartovat, a s tím, že bych samozřejmě zakročil rychle. S tím, že se mi samozřejmě nechce do toho zasahovat, a tak jenom to dělám buďto pohledem nebo se občas ozvu. A jinak samozřejmě se mi líbí být jako pozorovatel toho, že zrovna v tu chvíli to jde. Což znamená, aniž bych do toho musel zasahovat a oni si jedou sami podle sebe, a i ta práce ve skupině, tam vidím samozřejmě, kde se to vede a dokážou se spolu domluvit, tak to je super. Ale nechci jim do toho ani Vám do toho zasahovat.

T: Já jsem si právě všimla, že stačí pohled a třeba na M. to platí.

R: Na M. to platí. Smích.

T: Smích.

T: Ze začátku se zdál nezvladatelný, ale pak se stačí podívat i nám a on ví, kde má ty meze.

R: Ták.

T: Jaká jsou Vaše přání a představy o spolupráci poradců s rodiči?

R: Tam, tam je to asi, tam do toho úplně tak nevidím. Samozřejmě, když byly třídní schůzky a tam byla vaše vedoucí, tak u některých rodičů to vyvolává spíše pocit zbytečnosti, není potřeba dokavad'. Ale samozřejmě tady o tomhle tom bych trochu polemizoval, ale protože samozřejmě oni by to potom chtěli řešit, pokud by byl nějaký problém. Myslím si, že lepší je předcházet tomu a dělat to preventivně. A někteří rodiče nebo byl tam jeden rodič, který se spíše setkal s nedůvěrou toho, že něco podobného zažili někde jinde, na jiné škole a kde to nebylo úplně, kde to nebylo asi teda podle nich korektní nějakým způsobem nebo vyzvídání nějakých věcí, které té holčičce třeba nebyly úplně

příjemné, tak se obával pouze tohohle, ale tam je vaše paní vedoucí pak uklidnila, oni si přečetli všechno. Ale taková ta věc, že by se rodiče ptali nebo přišli za mnou, jak to probíhá nebo jestli je všechno v pořádku, to spíš cítím, že oni to nechávají plynout. Je možný, že potom ty děti to doma vypráví, jakým způsobem to probíhá, a v podstatě jsem rád, že jsem u toho, kdyby náhodou, protože někdy si ti ty děti přibarví a dají si to trošičku jinak, že u toho jsem, a když tak bych ty rodiče nějakým způsobem usměrnil nebo řekl jim, jakým způsobem to bylo myšleno. Ale, ale jinak se na to neptají, vůbec. Možná kdyby to viděli třeba, tak si myslím, že by se úplně uklidnili.

T: Tak ona pak bude ta zpětná vazba na tom rodičáku, my jim k tomu řekneme.

R: Tak vidíte, to ani nevím, že to bude potom ještě.

T: Tak doufám, že jsem něco nevyzradila. Smích.

R: Smích.

T: Pak rodiče budou moci přijít za vedoucí, my tam taky budeme. Řekne jim, jak to vidí ona. Obáváte se nějakých komplikací v souvislosti s daseinsanalytickými poradenskými programy? A pokud ano, tak jakých?

R: Asi se neobávám. Neobávám se žádných komplikací, já si myslím, to naopak, že to přispívá. Tam není nic, nic, co by bylo dětem škodlivého. Jsou to v podstatě takovou nenásilnou formou, jak spolu žít normálně, abychom se respektovali, tam nevidím nic škodlivého.

T: A jaké to je předat takové ty Vaše kompetence někomu jinému, jsou to přece jen „Vaše děti, třída“?

R: Ne, s tím já nemám problém, s tím já nemám problém. To samý, když předávám děti do družiny nebo když jsem na škole v přírodě a vím, že teď nebudu s dětma a má je na starosti někdo jiný, tak většinou do toho nezasahuju, když to nepřesahuje nějakou mez, ale problém s tím nemám.

T: Dobře, děkuji. Myslíte si, že by se sociální pracovníci mohli či měli stát trvalou součástí pedagogického týmu?

R: To si myslím, že ano. To by mělo být na každé škole, aby což u nás zatím teď se to rozjíždí, u nás už to je, už tady máme paní psycholožku, kdy můžou ty, jednak děti kdykoliv přijít s jakýmkoliv problémem. Můžou i dokonce učitelé a můžou i rodiče zastavit se, už jenom z toho důvodu, buďto, ani ne, tak si postěžovat, ale buďto tam jít teda s nějakým problémem anebo si naopak jenom tak popovídat, je tady jednou týdně. A rozhodně by to mělo být součástí každé školy. Nevím, jestli by mělo být součástí každé školy přímo takovéto cvičení jednou za čtrnáct dní, což je ještě vyhovující. Je pravda, jsou učitelé, kterým to vadí z toho důvodu, že jim to zabírá ty dvě hodiny, kdy by potřebovali pracovat. Což já ten případ nejsem, já si to nahradím někde jinde a myslím si, že naopak je tohle to někdy prospěšnější než hodina matematiky, protože počítat můžou umět všichni, ale nemůžeme se chovat jako hlupáci nebo nikoho nerespektovat a tak dál.

R: Ano, to jste tedy mluvil o paní psycholožce a já jsem dřív myslela sociální pracovníci. Ted' se snaží sociální pracovníci, buď externě nebo i interně dostat se do školství.

R: Takhle, aha.

T: Jestli jste o tom slyšel.

R: To jsem teda neslyšel.

T: My teď v tom týmu jsme: vedoucí sociální pracovnice – psychoterapeutka, pak studentka psychologie a já sociální pracovník. Na naší škole se studuje sociální pracovník se zaměřením na psychoterapii, a tak jestli se to dá nějak být prospěšný ve školství.

R: Tak možná, já přemýšlím. Přemýšlím, tak asi jako podle mě, když by ta možnost byla, tak si myslím, že to využití by se našlo. Mám, měl jsem, zatím tedy nemám, M. dobře je zlobidlo, ale to je trošičku něco jiného, ale v minulé třídě jsem měl žáka, který mi třeba řekl: jednou z tohohle okna, pane učitelé, skočím. Což v tu chvíli je třeba pro mě třeba bezradná situace a třeba například by to tady u tohoto klučíka pomohlo to, že si s ním někdo promluví nebo bude dělat nějaká preventivní cvičení, tak aby třeba, protože to byl v podstatě vztekloun, který se v tu chvíli naštvál a je proti němu celý svět a mně z pozice učitele, který tam má dalších dvacet osm dětí, tak se mu nestačí věnovat tím způsobem. Buďto mu to můžu věřit anebo mu to věřit nebudu, já jsem ho už znal dlouho, tak jsem si říkal, že něco neudělá, to samozřejmě ne, ale samozřejmě, když jsem řešil, na koho se tady mám obrátit, tak tady nikdo takový nebyl. A což si myslím, že zase, jestli se teda nemýlím ten psychoterapeut spíš zase naopak vede soubor cvičení, tak aby se tomuhle tomu předcházelo, si myslím si, že by to nebylo na škodu.

T: Pak mám tady ještě další, poslední otázku, která se vztahuje k tomu, o čem jsme teď mluvili. Kterými dovednostmi, znalostmi, zkušenostmi by mohli dle Vašeho názoru sociální pracovníci působící, ale tady je tedy stabilně ve školním prostředí přispět dětem, pedagogům, vedení školy a rodičům?

R: Tak to je třeba zrovna v těchto situacích. A samozřejmě i takový ten, i ten preventivní program, nezasahovat, nezasahovat ve chvíli, kdy je tedy skutečně nějaký problém, ale že součástí té výuky by mohlo být, že jednou za tři týdny, jednou za měsíc se udělá nebo za čtrnáct dnů se udělá, to, co děláte teď. To znamená, a mělo by to sloužit třeba i pro ty učitele, že už tam nemusí být třeba ten psychoterapeut, ale poradit naopak třeba činnosti, co udělat s téma dětma, když je zrovna volná chvíle, tak aby si na to zvykli.

T: To bylo nějaký rychlý. Smích.

R: Smích. Tak já nevím. Smích.

T: Super, výstižný, tento rozhovor je právě na začátku našich setkání, já se s Vámi pak, jestli dovolíte, domluvím ještě v červnu, až program skončíme, jak se Vaše očekávání splnila nebo nesplnila nebo co jste na tom, popř. viděl dobrého, ale to bude až potom.

R: Jasně, jasně, dobrá, tak jestli je to všechno.

T: Já myslím, že ano.

R: Ano? Paráda.

T: Dobře. Děkuji moc.

R: Nemáte vůbec za co. Mějte se pěkně!

T: Mějte se hezky a příští pondělí na shledanou.

R: Příští hodinu na shledanou.

Rozhovor č. 2

T: tazatelka, Dagmar Tulisová

R: respondent, pedagog č. 2, žena (po prvním setkání s DPP)

T: Setkala jste se někdy s preventivními programy?

R: Ano, setkala.

T: S jakým typem a četností?

R: Tak často to jsou od dopravní policie nebo od městské policie, bývá to ohledně dopravní výchovy nebo ohledně možného nebezpečí pro děti, co se týká teda dospělých lidí, od dospělých neznámých lidí. Potom to bývají občas i zdravotní prevence, zubaři nebo první pomoc a tak, pokud mám nějakého rodiče, který má takové povolení, kde by se to dalo využít, tak si ho zvu do třídy, aby povídal s dětmi, třeba jsme tu měli hasiče, o nebezpečí požáru a podobně, četnost těchto od té policie to bývá 3x do roka, jinak to bývá méně často. Jinak co se prevence pedagogiky psychologie týče, tak to de facto jsem se nesečkala.

T: A jakou roli jste v nich měla Vy?

R: V těchto pořadech de facto mám spíše přihlížející roli nebo takovou organizátorskou, ale jinak s dětmi míváme často besedy, samozřejmě i v rámci výuky nebo v rámci takového třídního povídání.

T: Zhodnoťte prosím jejich účinek, případně jejich vliv na Vás.

R: Myslím si, že děti tyto besedy vnímají hodně, protože je to něco jiného než vyučování, mohou se aktivně zapojovat a většinou ten přednášející je zajímavý, děti upoutá něčím, většinou to mívá dost dobrý ohlas.

T: Děkuji. A jaká máte očekávání v souvislosti s daseinsanalytickým poradenským programem zaměřeným na prevenci a řešení šikany ve smyslu cílů, užitých metod a četnosti setkání?

R: Já bych ráda pozorovala ty děti v jiném pohledu trochu než při vyučování, kdy oni se třeba víc odváží, když je zvoleno dané téma a někdo něco poví, tak už se to téma, problém otevře a děti se víc rozpovídají. I když mi to hodně řešíme právě v takových třídnických chvílích, když se něco stane, já ve třídě neřekla bych, že mám problémy se šikanou, a když vidíme nějaké nesprávné chování, třeba dneska, nekamarádké, tak to okamžitě řeším s žáky, spíš náhled nebo ráda vidím odezvu od vás jakožto psychologů, psychologických odborníků, protože se na to díváte určitě jinak než já,

jakožto pedagog, který je už zná a taky je má trošku zařazené. Ten pohled rozhodně je pro mě zajímavý.

T: Uved'te příklady témat, o nichž se domníváte, že by měly na těchto poradenských setkáních s dětmi zaznít.

R: Tak, ta šikana samozřejmě mezi dětmi, mohlo by tam zaznít i vliv třeba rodiny na chování dítěte v kolektivu, hlavně vztahy mezi žáky. Měla bych i za dobré, aby děti vnímaly, kdo se chová správně, a potom i to špatné, ale tak, aby ten, kdo je špatný se nevyřadil z třídy, pro mě je nejdůležitější, to, co dětem pořád říkám: jsme jeden kolektiv, jedna parta a nikoho nebudeme vyřazovat. Aby se necítil odstrčený, protože oni na to pak negativně reagují, asi takhle.

T: Děkuji. A jaké jsou Vaše přání a představy o podobě vztahu a spolupráce poradců s dětmi?

R: Poradců? To myslíte vás?

T: Ano.

R: Ještě jednou, prosím.

T: Jaké jsou Vaše přání a představy o podobě vztahu a spolupráce poradců s dětmi?

R: Tak mně to vcelku takto vyhovuje, já jsem ráda, když mi napíšete předem, o čem to bude, já se s tím seznámím, a potom ta zpětná reakce je pro mě taky důležitá, vzhledem k tomu, že tady nejsem obě dvě hodiny, tak se ráda podívám, co se dělo tu následující hodinu, kdy je tady kolegyně. A jinak, i když my potom spolu si povídáme, tak je to pro mě cenné a myslím si, že tak jak to děláte, mi to vyhovuje.

T: Jaká jsou Vaše přání a představy o podobě vztahu spolupráce poradců s Vámi?

R: To je to, co jsem teď řekla, že mě budete informovat i o tom co bude, pak následně jak jste to Vy viděli, spolu podebatujeme a rozebereme nějaké chování nebo nějaké téma na které jsme narazili nebo situaci, jak si myslím, že to vidím já, protože vidím do těch rodin, proč to dítě takhle mohlo reagovat. A potom Vy jakožto neznámí, co si o tom myslíte, co vás na tom upoutalo.

T: A vyhovuje Vám, já se vrátím ještě k té minulé otázce, jak se chováme k dětem nebo byste k tomu ještě něco měla.

R: Ano, je to tak v pořádku. Myslím si, že děti vás musejí vnímat trošku přátelštěji než mě jako učitelku, čímž nechci říct, že jsem nepřátelská nebo že si děti myslí, že jsem nepřátelská, ale je to úplně jiný osobnější vztah. Rozhodně, protože já už je mám třetím rokem, tak už jsme si přece jenom nějaký takový vztah vypěstovali.

T: Ano, a jaké jsou Vaše přání a představy o spolupráci poradců s rodiči?

R: Tam si myslím, že já bych chtěla, aby s nimi mohli potom navázat kontakt a promluvit si s nimi. Aby to, co vidím já a co se projeví následně, měli i od vás. Ovšem, nemyslím si, že by to mělo nějaký bohužel vliv.

T: Já právě nevím, jestli Vám naše vedoucí říkala, protože jsem se setkala, že někteří učitelé o tom nevědí, že přijdeme na rodičovskou schůzku, a tam bude ta možnost se setkat s rodiči a rodiče s námi. Dá se zpětná vazba z programů, paní vedoucí dá zpětnou vazbu a rodiče budou mít možnost se zeptat.

R: Ano, tam je jeden problém, já jsem si nejdřív říkala, jestli budu rodičům ty závěry posílat, a pak jsem se rozhodla, že ne.

T: To ne, to ne.

R: To ne, nevěděla jsem, jestli si představujete, že rodiče budou zasvěcený nebo ne, oni jenom ví, že to je. Možná, že děti jim o tom doma něco povědí, jinak ode mě nic, žádné informace nedostanou.

T: A ptají se Vás?

R: Ne, ne. Zatím vůbec nic.

T: Tak já se pak ještě vedoucí zeptám, co vím z minulých let, já taky začínám, je to pro mě nové, ale na těch rodičovských schůzkách budou mít rodiče možnost se zeptat. Individuálně budou moci rodiče přijít a vedoucí jim řekne, jak ona to vidí, a jak je možné postupovat dál.

R: Ano.

T: Ta zpětná vazba rozhodně tedy bude.

R: Rozhodně by to mělo v něco vyústit, jinak se to rozplizne nikam, ovšem říkám, protože ty rodiče to de facto vědí, těch problémových dětí, někteří si to nepřiznají, stejně to od těch cizích lidí nevezmou. To je pořád dokolečka.

T: To ví a jsou na to upozorněni.

R: Defacto se ty děti tak chovají, protože jsou tak vychovaný tou rodinou.

T: Teď bude to setkání a přijde paní psycholožka.

R: Ona může jenom jednu hodinu, ona přijde na tu hodinu, co já tu zrovna nejsem, na tu pátou, protože předtím má už nějakou konzultaci a nemohla si ji zrušit.

T: Dobře. Obáváte se nějakých komplikací v souvislosti s caseanalytickými poradenskými programy, a pokud ano, tak jakých?

R: Ne, nemyslím si, že bych viděla nějakou možnost komplikace. Možná, čistě teoreticky, třeba nějaký rodič by mohl zasáhnout, že si nepřeje, aby teda dítě bylo někým sledováno nebo analyzováno, ale jinak tady v té třídě nevidím žádný problém.

T: A když byla ta první rodičovská schůzka v tom září, tak co rodiče?

R: Nic, nic, podepsali a nikdo mi k tomu nic neřekl.

T: Myslíte si, že by se sociální pracovníci mohli či měli stát trvalou součástí pedagogického týmu?

R: Myslím si, že ano, ovšem vím, že je to neuskutečnitelné. Takhle jsem ráda, my tady máme nově tu školní psycholožku, což si myslím, že je bezvadný, a i na to se čeká a není to ve všech školách normální, nějaká sociální to je úplně nadstandart, je to zatím něco fantazijního asi.

T: Tak já se ještě k tomu zeptám, když jste odpověděla ano, tak jakými dovednostmi, zkušenostmi by mohli dle Vašeho názoru sociální pracovníci působící stabilně ve školním prostředí přispět dětem, učitelům, vedení školy a rodičům?

R: Myslím se že by mohli jak rodičům, tak učitelům poradit, jak pomoci dětem, které jsou z těch různých sociálních, teda problémových rodin nebo problémových, když se učitel setká s nějakým problémem a má to odraz v sociálním systému, může to být cizinec, může to být dítě, které nemá finanční třeba zázemí dobré, potom i rodič, který nedbá moc o dítě, což taky vidím jako sociální problém, že chodí neučesané, nemyté, a tak, tak si myslím, že by, záleží na učiteli, někdo si s tím ví rady, někdo si s tím třeba neví rady. Tenhle pracovník by mu mohl pomoci a mohl by třeba pomoci i rodičům a poradit se vzájemně, jak aby to dítě necítilo ten problém samozřejmě. Jde jenom o to, aby to dítě necítilo, že je jiné, aby se nevyřazovalo.

T: Ještě přemyslím nad tím, kolik je v této třídě dětí?

R: Dvacet jedna.

T: A je omezený počet žáků? Protože jsou i třídy, kde je třeba třicet žáků, vidím to tady jako určitý nadstandart.

R: Není to omezené, to takto vyplynulo.

T: To je pak dobré, když je dětí méně.

R: To ano, my máme to, že ta škola má ty dvě budovy a v A. to jsou jazykové třídy a tam je třicet dětí, protože tam je strašný nadbytek a tady to je matematická třída, i když tady ty děti, co sem chodí od první třídy, tak automaticky pokračují, i když nejsou matematicky nadané, pokud si to rodiče přejí samozřejmě. Tak ale třeba přijdou sem děti nové, které se zajímají o matematiku, že my ji máme prohloubenější, záleží na učiteli. Tady bylo těch dětí dvacet jedna, kdežto tam je jich třicet.

T: Sem chodí některé děti až od třetí třídy, dělají se tady přijímačky?

R: Dělají se tady přijímačky, takhle, normální je zápis do první třídy, ve třetí třídě se dělají přijímačky na A. do jazykových tříd a tady do matematických, s tím, že v matematických píšeme celá třída a těm, kteří by ho neudělaly, doporučíme, jestli by nechtěly jít do jiné školy, kde to učení není tak náročné. Je to doporučení, pokud si nepřejí, tak se nic neděje, tady má kmenovou školu. V A. tam ne, tam defacto se jim to taky doporučí, protože tam jsou od první třídy, a taky se jim to doporučí. A pak se udělají ty třídy, výhledově ale teď, protože tam je hodně tříd, tak pětky přijdou sem a tady už teď nebude zápis do první třídy, bude už jenom v A., už tu nebude první třída a postupně se to udělá tak, že tady bude od pětky do devítky a tam od jedné do čtyř. Od trojky budou matematická třída nebo jazyková, ale tohle se bude ještě dojíždět.

T: Děkuji, k těm otázkám už mám všechno, jenom ještě přemyslím, jestli byste třeba nechtěla k tomu něco doplnit, k těm poradenským programům, aby to bylo ještě lepší, co Vás tak napadá.

R: Jediný, jediný, co bych k tomu řekla negativního je, že zabere to hodně času a chybí to v té výuce. Jako opravdu ano, protože defacto možná, že by to stačilo jednu hodinu než ty dvě hodiny, protože by se našla nějaká výchova, která se dá, ale my teďka letos ta trojka má nový plán už a přišli jsme o hodiny češtiny na úkor, že mají cizí jazyk. A právě ta čeština, to učivo ve třetí třídě je tak náročné, že mi to chybí. Ještě když máme nějaké akce a tak, tak trošku to cítím, to že každé tři týdny ty dvě hodiny pouštím. Ale to je jenom taková kritika. Jestli by se nedalo třeba někdy udělat takhle s dětma a někdy je pozorovat třeba i o přestávkách nebo ve výuce v tom dni, že by to nezasahovalo jako úplně

do toho vyučování, protože ty programy jsou defacto hry a těch her tady a kulturních těch aspoň já ve třídě mám hodně.

T: Já vím, jenom co jste říkala, jak jsem čekala na chodbě, co všechno budou mít, bylo toho dost.

R: My teď každý týden máme dvě akce. Chodí bruslit, plavat, ale to je i tím, že já upřednostňuji u dětí sport, a ty děti nestály některý na bruslích vůbec, nedostanou se do bazénu, neumějí plavat, my máme od P. možnosti právě těchto programů a je to zdarma, já jsem jim tam nahlásila čtyři lekce bruslení, čtyři lekce plavání. Mají to zdarma a chodíme. Ale ono toho je, když se to dá dohromady hodně, teď ještě před těmi Vánoce to mají divadla a tak, vůbec teď nestíháme se učit pomalu. Smích. Tak jsem napsala rodičům, že to doženeme od ledna. Smích. Někdo to nedožene teda, ale tam to je úplně zase jedno. Smích.

T: Ještě jsem se možná chtěla zeptat, ale nemám teda představu kdy a kde, ale jestli třeba děti o tom pak mluví, když tady něco děláme, o těch hrách mezi sebou.

R: Já jsem to neslyšela, ale nevím. Myslím si, že spíš ne. Tipla bych si, že toho mají docela dost, a i to naše vyučování je takový docela hravý a oni to mají jako soutěž čtyř družstev, celý rok, že nějaké učení děláme v těch družstvech a oni si chytají Pokémony a tak, oni i tímhle víc žijí než tady tím, myslím si, že asi, asi ne, ale nevím to určitě.

T: Děkuji. Já Vás pak poprosím v tom červnu, jestli se zase budu moci ozvat, až bude konec, jak se Vaše očekávání splnila nebo ne.

R: Anebo ne.

T: Pak Vám ten výstup pošlu, jestli Vás to bude zajímat. Dělán rozhovory s učiteli, kde programy probíhají tento rok, a pak ještě s učiteli, kde programy probíhaly v minulých letech.

R: A Vy chodíte ještě do A.?

T: Ano.

R: A tam chodíte, do které třídy?

T: Já chodím do 3. X, to je pan učitel B.D. A pak ta druhá skupina chodí k E.F., a pak ještě k panu učiteli G.H.

R: Tam všude jsou děti, co odtud odešly, pět dětí mi odešlo a šlo tam na jazyky.

T: U pana učitele B.D. jsou šikovné děti, individuality.

R: Právě, že nejlepší děti odtud odejdou tam, protože tam ta úroveň je pak vyšší. Ale já myslím, že tady v té třídě se to nezobrazilo tolik jako v jiných ročnících, protože tady jsou děti, které chtějí dělat tu matiku a některé děti, které zůstaly, že chtěly být se mnou, i když jsem jim neslibovala, že je budu mít a tady jsou docela chytré děti.

T: Třeba B.

R: Ten B., on je nový, ten přišel na matiku.

T: Ten, když promluví.

R: Ten je jak z jiného světa, ten je úplně mimořádný, ale ten přišel teď nový, přišel na tu matiku. Říkala maminka, že se tam v té škole úplně nudil a že se ani nehlásil, já nemám teda problém, ale on je.

T: Ale i fyzicky.

R: On je vysoký. Já jsem říkala si pro sebe, že ten měl přeskočit druhou třídu. Druhá třída je jednoduchá, on by to lehce zvládnul a on měl jít klidně o ročník, i když tam pak zase je, i když on by to asi dal. Já myslím, že on by si rozuměl, třeba to sociální, že ty děti jsou trošku jinde, ale já myslím, že zrovna on by to dal, že by měl kamarády i v tom vyšším ročníku. Jako u něj je to škoda, protože tady fakt ty některé děti jsou proti němu jinde. To je strašný.

T: A co A. nového?

R: Já vůbec, až přijde teď ta psychologka, mám zprávu z pedagogicko-psychologické poradny, všechno má, úplně všechno, co existuje, tak to má.

T: Už to přišlo.

R: Akorát já jsem mamince říkala, ať s ním jde na nějaké to vyšetření, protože on fakt vydrží pozornost tak pět minut jako vyjmenovaný slova pro něj, on nezvládne ani ještě v druhé třídě to bylo trošku lepší, že toho nebylo tak moc, tak ještě to trochu dával, ty měkký, tvrdý slabiky, ale teď už neumí ani měkký, tvrdý slabiky, tím pádem, jak to se nabaluje, tak on vypustí i to. A hlavně jak vyrušuje celou třídu, jak on je hlučný, furt se houpe, s židlí bouchá nebo něco, když jde k tabuli, tak se u toho furt točí. On je, to je šílený. Já říkám, že to musí být něco nervového, že by fakt potřeboval k neurologovi, aby s ním něco udělali, protože to je nenormální. A mě to tedy úplně zdímá. Fakt jsem

z něj hotová. Pak jsem hotová z toho, že mi přijde, že tady sůl, ten hrách na stěnu, protože mu nezůstane v té hlavě fakt nic a vůbec nevím, co s ním. Tam je napsané, že nemá psát diktáty, že má jenom doplňovat, Ale já bych u něj musela sedět, doplňovat s ním, a ne diktovat zároveň dětem, protože to jeho doplňování je bezvýznamné, on tam něco doplní, jemu to je jedno. Napíše, slyší a napíše měkké i. Říkám: říkej si ty vyjmenovaný slova, první vyjmenované slovo, ten je na pomocnou školu, aby člověk pracoval fakt jenom s ním.

T: Možná by se i on cítil lépe v té škole.

K: Já už jsem to mamince vloni naznačovala.

T: Jak se to pak řeší, když rodiče na to neslyší.

K: Já nevím, bude opakovat pak někdy asi, on bude mít teďka trojky, protože má tu zprávu, já mu můžu přilepšit o stupeň. Řeším to tak, že mu nedávám furt ty pětky. Nejhorší je, vy mu něco řeknete a on: já vím, že jsem nejhorší, tak mi dejte pětku nebo ředitelskou důtku. To jsou takové odezvy, hrozný, to nevíte, co s ním. On mi nese žákovskou, ať mu to dám poznámku. Říkám: já Ti nechci dát poznámku, nechovej se takhle, zamysli se nad sebou a dělej to, aby to dopadlo dobře a ne, že hned to vzdáš a neseš mi žákovskou. To je, ať mám klid, tak mi to napište, vždyť já vím, že to nikam nevede. Takový je jeho názor, já nevím, co doma je, ale rozhodně asi nějaký tam bude taky spíš taková výchova, vždyť jsi blbý. Nevím, já si to myslím, nevím, ale rodiče, tatínek je pekař, maminka je prodavačka, taky nejsou žádní géniové. Možná je tam i něco, jsem říkala možná i nějaký bití, nevím, jsem zaslechla, ale nevím to určitě. Je sám, sourozence nemá. Nevím, jestli z nějakého manželství předtím, ale myslím, nevím o tom vůbec, je to takový neštěstí. Ale on je hrozně hodný, srdce má dobrý, člověk by mu chtěl pomoci, ale já nevím jak, já to neumím nějak, moje zkušenosti na to nesahají. Chci se právě s tou psychologkou domluvit, co s tím. Teď řeknu mamince, že je na čtyřku s odřenýma ušima.

T: A to je teprve třetí třída.

R: Je to takový.

T: Tak Vám moc děkuji.

Rozhovor č. 3

T: tazatelka, Dagmar Tulisová

R: respondent, pedagog č. 3, muž (po prvním setkání s DPP)

T: Setkal jste se někdy s preventivními programy?

R: Zatím ne, tohle to byl první nebo je první.

T: A jaká máte očekávání v souvislosti s daseinsanalytickým poradenským programem zaměřeným na prevenci a řešení šikany ve smyslu cílů, užitých metod a četnosti setkání?

R: Očekávání mám pravděpodobně asi ta, že během normální výuky není čas probírat s dětmi některé problémy, a to ve chvíli jednou za čtrnáct dní je možnost, že děti se zabývají věcmi, které se během češtiny a matematiky, normálních předmětů nestíhají. Maximálně jednou za čas během hodin pár minutek, když je to přímo soustředěné na jednu věc. Tak velká očekávání.

T: A jste tady s dětmi, například když sedí v kroužku?

R: Jsem, jsem jako jestli se přímo účastním? Neúčastním se záměrně, přestože jsem byl požádán, bylo mi to nabídnuto tak schválně ne, protože já si hrozně moc ne užívám, ale využívám té šance koukat se na ně zpovzdálí, protože když bych byl součástí toho, tak bych to asi tolik neviděl. A mám šanci i oni mají šanci, si myslím probírat věci, které by třeba přede mnou tak neřešily. A já dělám zpovzdálí, že je nepozoruji, a přitom je sleduji.

T: Pan učitel vedle ve třídě taky. Smích.

R: Ale je to dobrý, je to dobrý pro mě, že vidím je i jinak. Na to není moc času, během hodin se řeší jiné věci, mluvím hlavně já, oni spíš poslouchají dost často, kdežto teď mají šanci mluvit všichni najednou. Dobrý.

T: A uveďte příklady témat, o nichž se domníváte, že by měly na těchto setkáních s dětmi zaznít.

R: Ve škole se hodně často řeší to pomáhání spolužáků, udržování nějakého kamarádského prostředí a s tím spojeného samozřejmě i pravého opaku ve chvíli, kdy se někdo necítí dobře.

T: Ještě něco Vás napadá?

R: To je asi to nejzásadnější, ty vztahy ve chvíli, kdy si záměrně děti jako vzájemně pomůžou, a potom když si záměrně teda samozřejmě ubližují. Většinou to moje zjištění je, že oni to si ani neuvědomují, že si něco dělají, tak spíš to pojmenovávání. A na druhou stranu si velice hodně uvědomují, když si pomáhají, zase to přehánějí, na druhou stranu cítí to jako přehnanou pomoc, tak to znormálnit, že je to normální a je normální si neubližovat. Nechovat se k sobě nějak, jak by se mi nelíbilo.

T: Dobře, děkuji. A jaké jsou Vaše přání a představy o podobě vztahu a spolupráce poradců s dětmi?

R: Občas přání je hezký probírat myslím si nebo důležité, aby s dětmi probírali ty běžné věci, které se tak ve škole dějí, ve chvíli, kdy je nějaký problém, tak aby se to právě pojmenovalo, aby to otevřeně probírali s dětma, možná často otevřeněji než učitel, protože si to můžou dovolit. Na druhou stranu taky se trochu bojím toho, aby ty děti neotvíraly moc soukromí, aby to zase nešlo obrazně až na dřevě moc, aby to nebylo přehnané, přece jenom jsou to lidi cizí a oni by se děti neměly úplně asi otvírat cizím lidem. Mělo by to mít nějakou, ale to si musí udržet ti vedoucí těch činností, že to nesmí být za hranou. Mohlo by to vadit i rodičům, mohli by se to najednou dotknout něčeho, protože ty děti řeší samozřejmě v rodinách různé věci zrovna a dost často se to spojuje i s těmi kamarádkými vztahy, tak tam vidím nebezpečí trochu.

T: Rodičům v této třídě programy nevadí?

R: Zatím se asi neotevřelo nic tak krizového, spoustu věcí já s rodiči řeším ve vztahu kamarádství, a to dost se to dostane na tu úroveň rodičů. A někteří nemají rozum to řešit, hned by si za těmi dětmi došli, místo aby to nechali řešit mě třeba. A ve chvíli, kdyby to tady jedno dítě, což se může stát, že najednou proti tomu jednomu dítěti se vznesou nějaké připomínky, tak kdyby to přineslo domů, tak věřím tomu, že rodičům by se to nelíbilo třeba. A vnímali by to jako šikanu, přestože to dítě někoho šikanovalo třeba. Dneska se dost brání všichni.

T: Dnes se nikdo nebojí ozvat, tak dobře. Jaké jsou Vaše přání a představy o podobě vztahu a spolupráce poradců s Vámi?

R: Se mnou? Myslím se, že je dobře po té hodině to nějak společně uzavřít, nějaké momenty, které byly řekněme rizikové nebo tak to si říct, jestli má cenu to dál rozebírat nebo ne, hrozně důležité po té hodině probrat něco, ať to jsou pozitivní nebo negativní věci. A určitě se během té delší doby, je to rok, že ano, se v té třídě určitě něco děje, tak myslím si, že je dobře, když jako já učitel připomenu něco nebo řeknu, že by bylo, že by chtělo na něco se zaměřit, když se stane něco, co mezi dětma. Protože ze začátku zvlášť, když jsou ty třídy, se neznají ty děti, taky se tam myslím si, nedá mluvit úplně o šikaně během prvních dvou měsíců třeba, která může nastat během toho půl roku a ze začátku ty děti se neznají ani jménem. Často po půl roce se neznají jménem ještě některé, tak je naopak dobře tvořit tu skupinu spíš než mluvit o tom, že by se rozpadala.

T: Však ona zakázka školy je stmelení kolektivů, stmelení kolektivu ve sloučených třetích třídách. A jaké jsou Vaše přání a představy o spolupráci poradců s rodiči?

R: To teda nemám představu žádnou, protože ona tam byla, rodiče byli vyzváni, jestli souhlasí a dál se to neřeší. Rodiče to považují za přínos a nevím, jak by vnímali jinou spolupráci, ať už by byla ve formě schůzek, myslím si, že by to nevnímali jako věc, kterou by, po které by chtěli, ani ve formě e-mailů nebo dopisů. Myslím si, že o to rodiče nestojí, asi by to ani nebrali jako něco, co by měli řešit. Myslím si, že mnohem líp přijmou to, když už by se řešila třeba nějaká krizová věc, že berou moje argumenty s tím, že já připomenu, že to takto třeba vnímali nebo že se to takto dělo během sezení, které měly děti nebo že se to otevřelo, ale jinou spolupráci nevím, jaká by byla ta spolupráce?

T: Já právě přemýšlím, protože jak Lucie naše vedoucí byla na té první rodičovské schůzce, já jsem to nezažila, tady začínám, ale na ty rodičovské schůzky chodíme nebo chodí ten tým, že v červnu na konci se účastníme a rodiče budou mít možnost.

R: To je pro mě novinka.

T: Budou mít možnost se doptat i my, individuálně pak přijít za naší vedoucí, jak to vidí. On to tady nikdo neví, ale vedoucí mi říkala, že to všem říkala a já to dovysvětluji.

R: Tak to nevím, je to možné. Je teda pravda, že rodiče, nevím jak, ale pravděpodobně když se doptávali nebo když tam, nevím, co bylo na tom papíře, jestli tam byla hlavička nějaká. Ale asi si tam někde přečetli, že praxe a oni to hodně vnímají, že tady jsou studenti, i děti to říkají. Já říkám, že budou mít, ono se to tak těžko nazývá, protože občas se řekne, že psychologové budou, že bude

sezení, že budou zase ta pondělní povídání. Často to děti nazývají, přijdou studenti, a když se tohle to řekne a rodiče to tak vnímají, jako něco neprofesionálního řekněme, což je škoda.

T: Jenže studenti, když jsme v pátáku na magistru. Smích.

R: Smích. Právě, ale to se těžko vysvětlí, já jsem o tom s rodiči na schůzkách nemluvil, když byly ty první, my jsme měly jedny nebo byla hned ta úvodní, tak to nebyla schůzka a uvidím, potom přijdou nebo přijdete.

T: Ona to zaštituje vedoucí, která už má doktorát.

R: Jasně.

T: Máme to ve formě stáže, jsme předpřipravení, jsme v psychoterapeutickém výcviku.

R: Právě mně to taky přijde, to je jasný a hlavně vidím, jak pracujete s těma dětma nebo ty kolegyně vaše a je to jasný, ale rodičům, ti si přečtou.

T: Já to chápu, kdyby moje děti učili studenti, tak by mi to asi taky vadilo.

R: Ani ne vadilo, ale spíš dobrý, pro děti to vnímají super, hrají si nebo super probíhají nějaké témata. Asi děti s informacemi, že jsou rády, že je to baví, ale kdyby se asi řeklo, studenti vám půjdou říct, jak to vidí, tak ani by to nebrali, to ne.

T: Že by to pro ně nemělo tu váhu.

R: Kdyby se řeklo profesori, tak to najednou všichni.

T: Ano, já to chápu.

R: Dobře, tak uvidím. To nevím.

T: To já taky nevím. Ale určitě, jak budou v červnu ty schůzky.

R: Tak to se teprve zjistí, co rodiče. Já si myslím, že kdybyste mi nabídli tu možnost, že byste měli přijít na schůzky nebo ne, tak já bych řekl, že ani nemusíte, protože nevím, jestli to rodiče očekávají, jestli to chtějí. Většinou tak, většinou přijdou, ani mě moc nechtějí slyšet, jdou se zeptat na známky, pořád to řeší nebo se řeší věci, o kterých ani nevíte, to je zbytečný. Oni to budou vnímat, já to často vidím, když třeba přijde paní učitelka z družiny, tak rodičům něco říká a je to nezajímá, čekají, co já jim řeknu a takový, tak jinak jinou představu nemám. Asi by nevzali kladně schůzky nebo e-maily. Oni velice často ani nevědí, co se v té škole děje, protože ty děti informují takovým zvláštním způsobem, ale my zase chceme, aby informovaly ty děti, a ne my pořád, myslím si, že ani často některý neví, že něco probíhá. Tak to je, což se dá chápat, všichni chodí do práce, to neberou, oni kouknou na žákovskou.

T: Záleží, co je prioritou rodičů, jestli známky nebo lidskost.

R: Jasně, to ano, ale oni je pravda, že možná na druhou stranu to, že přijdou, někdo jim něco říct, tak najednou si uvědomí, tak aha tam v té škole probíhá ještě něco dalšího, že si uvědomí, že tam něco takového, ale já jsem zatím o tom s nimi nemluvil. Tohle jsem si neuvědomil, asi to zaznělo, že přijdete, ale...

T: Tak já ji to ještě řeknu nebo jestli se budete chtít doptat, já nevím, jakým způsobem to je, jak jsou třeba výstupy pro vedení, to já taky nevím.

R: To je další věc.

T: Tak do toho nevidím, ale co jsem četla třeba práce různé, tak to bylo tímto způsobem a rodiče si individuálně chodili a zajímalo je to. Že jim třeba i doporučila co dál s dítětem, tak to bylo, ale nevím, jak to bude. Třeba je to tak, že se rodičům dá vybrat, zda mají zájem nebo ne, a pak se třeba ani nechodí.

R: To si říkám, že tady jsou zase málo hodin na to, na závěry, že bych třeba já si jednou za čtrnáct dní si netroufl dělat závěry na třicet dětí.

T: To ani nebyly závěry z hlediska diagnóz od toho je psychologka, ale třeba rady, že by dítě mohlo docházet do nějaké skupiny podpůrné nebo něco podobného, každopádně se to nedá nařídit jenom, že ty možnosti jsou. Kolikrát ani rodiče neví, co všechno je.

R: To je zase s námi s učiteli, to my zase řešíme. Známe víc ty děti. Nevím, zkusil bych to. Určitě ano, ale samozřejmě, že je hezké, když vy přijdete na stejnou věc jako já, jsem v té třídě sám, že ano, mám nějaké závěry, dost často si říkám, jestli jsou správné ty závěry, ve chvíli, když přijde někdo jiný a má stejný závěr, tak se zjistí, že to je v pořádku, což je dobrý pro nás. A mně se to běžně samozřejmě děje, že rodiče posílám do pedagogicko-psychologických poraden, a tam jim říkají stejné závěry jako mám já. Rodiče říkají aha, tak asi má pan učitel trochu pravdu, protože mi předtím nevěří. Že tohle to je dobrý pro mě.

T: A pro ně to má možná jinou váhu.

R: Pro ně to má vyšší váhu, s tím, že si uvědomí, že to nejsou studenti na začátku praxe, ze začátku studia, tak.

T: Dobře, děkuji, dál. Obáváte se nějakých komplikací v souvislosti s těmito programy, a pokud ano jakých?

R: O tom jsem trošku mluvil, trošku se bojím, občas ono to naštěstí jsme škola, kde nijaké zásadní problémy neřešíme, ať už jsou to teda rodinné nebo v těch vztazích, ono je to hodně spojené, ty děti si z těch rodin nosí do té školy a používají to občas, co tak slyším na jiných školách. My máme slušné rodiny, slušné děti, nemusíme se zabývat tím, že by byly nějaké problémy, ale občas se v těch rodinách něco děje, nic závažného mohou to být rozvody třeba nebo tak a ty děti, je to na nich poznat samozřejmě a chovají se jinak a myslím si, že to právě vidím jako riziko v tom, aby nevědomky nezabrousilo se při těch akcích, při těch hrách do něčeho takového. Myslím, že to tam nepatří, pro lidi, kteří jsou cizí. Ano, úplně odjinud a přijdou sem jednou za čtrnáct dní, dost často na první pohled se ty děti mohou chovat nějak a potom rozebíráním hlubším se zjistí, ale to trvá třeba čtrnáct dní, co a jak a mohlo by se stát něco, a ty děti by to mohly vzít špatně nenarušit něco. To jsem si říkal, obzvlášť když vím, že ty děti mají něco, ty děti jsou zvaný k soudům rozvodovým, a tak a přijdou ještě v ten den ještě třeba a mají tady to sezení a můžou být otrávení, můžou být nějaký a do toho by se mohlo něco stát. Stává se to, a na druhou stranu vím, že se tu pracuje opatrně, že ano, že to je jasné.

T: Já zrovna myslím, že Lucie si ty hranice hlídá, dělá skupiny s docentem Balcarem, ona už v tom jede spoustu let.

R: To jsem na začátku. Smích. To nás čeká, nás ten půl rok teprve čeká. Smích.

T: Smích. Čeká.

R: Tak to je ta obava, kterou mám.

T: Jasně, já se omlouvám.

R: A nemyslím ani od vedení, myslím od těch lidí, kteří jsou navíc, těch dalších.

T: Jasně, dobře, pokud.

R: Tyhle obavy se samozřejmě nenaplní. Smích.

T: Snad ne. Smích.

R: Smích. V průběhu to zjistím.

T: Já to tam napíši. Pokud ty obavy jsou z těch komplikací, tak jak jim lze dle Vašeho názoru předejít?

R: Nad tím přemýšlím, protože zcela záměrně musím říct, ty osobní věci o těch dětech neříkám. K těm rodinám je to lepší, schválně nezmiňuji ty děti, s kterými by měly nebo mají šanci být problémoví nebo v té třídě vybočovat nebo nějak negativně. To je těžký, když to schválně neřeknu, tomu se nedá předcházet, to záleží na vedoucích, který by to měli zvládnout a vyzozorovat v té chvíli, kdy to dítě se chová jinak a tak. A počítám s tím, že ve chvíli, kdyby zrovna ty děti, který jsou riziková, tak kdyby s nimi byl problém až zpětně to teda řešit, ale ne předem ani myslím si, rodiče by museli dávat schválení třeba, když by byli u psychologa jiného, tak jestli by to bylo k nahlédnutí. Přece jenom je to rok, nevím jako rodič, jestli bych to chtěl.

T: Chápu, chápu. Já bych taky mohla mluvit, ale to je jedno, tak dále.

R: Je to těžký.

T: Já jsem taky v pozici rodič.

R: Je to těžký, když je člověk v pozici rodiče, jestli chce aby, je, je to těžký.

T: Já bych nechtěla, než jsem začala, ale zase teď kolikrát když vidím, když si hrají, zase není to špatný, čeho se bát, myslím si, že hodně záleží na těch lidech, kteří přijdou a záleží.

R: Přesně tak.

T: Individuálně na těch vedoucích.

R: Tak si dneska rodiče vybírají učitele, aby s nimi byli spokojení, až přehnaně, až jsou, až si říkám, že to je za hranicí. Jdou po fámách, a i když učitel tam učí, tak oni pořád jsou třeba nespokojení a myslí se, že mají pravomoce, který nemají, rozhodovací a ten učitel tam je každodenně. A teď by přišel někdo, kdo tam jednou za čtrnáct dní a rozebírá třeba dost často osobní věci, tak je to takový, že fakt na tom záleží, kdo to je. Naštěstí tam je vždycky ten učitel, srovná to, třeba, než když by tam byl někdo.

T: To si myslím, že je dobré, že u toho jste, že neodcházíte, protože dříve taky bylo, že určitě taky někdo u toho nebyl, že si udělal fakt volno, ta možnost je, ale určitě je lépe, když je učitel přítomen.

R: Tak my tam asi taky nejsme taky celou dobu, protože pro nás je to taky hrozná výhoda. Já v tu chvíli mohu jít na dvacet minut za paní zástupkyní vyřešit něco, co bych odpoledne už nevyřešil. Samozřejmě, že to člověk využije pro něco jiného. Je to dobrý, ale my tu jsme, protože nás to zajímá a zrovna nás zajímají některé děti, jak se chovají. To je pro nás důležité, my nemáme moc šanci, máme šanci na školách v přírodě ty děti poznat. A jinak moc ne, v takovém tom normálním běžném chování, protože nejčastější problém, který my teď řešíme, nebude na to otázka? Smích.

T: Ne, tam už jsou jenom sociální pracovníci.

R: Řešíme, my často řešíme ve chvíli, kdy nejsme ve třídě, tak se ty děti opravdu chovají hodně jinak, diametrálně odlišně, než když jsme v té třídě a jak ty děti přesvědčit, aby se chovaly správně, i ve chvíli kdy nad nimi není ten.

T: Není ten, nějaká autorita.

R: To se děje často a tohle to je docela dobrý, že oni si najednou myslí, že tu nejsem, to tak je, i když tu jsem, jenom nesedím v tom kolečku. Některý jsou chytrý a hlídají si mě, samozřejmě, to je jasný taky. Já to vždycky tak zamluvím, protože nevím tu otázku potom, jak byla nakonec, ale dobrý asi.

T: Je to dobrý. Teď budou otázky, co potřebuji, já studuji sociální práce si zaměřením na psychoterapii a potřebuji otázky, aby mi to uznali, tak teď budou otázky k sociálním pracovníkům. Myslíte si, že by se sociální pracovníci mohli či měli stát trvalou součástí pedagogického týmu?

R: Myslím si, že ano.

T: To je překvapivé.

R: Smích.

T: Smích.

R: Ale. Smích. Nejsem pan ředitel, který by okamžitě vzápětí řekl, že kdy by se na to vzaly peníze. Smích. Myslím se, že by měl ve škole být psycholog. Myslím si, že by ve škole měl být právník. Myslím si, že by ve škole měl být sociální pracovník. Smích.

T: Smích.

R: Protože v tuhle chvíli učitelé nemají, učitelé by měli být supermani v tomhle tom ve všem, měli by zvládat strašně moc věcí, ve všem být profesionálové. Měli by dneska zvládat IT věci, měli by, mají povědomí takové napůl ve všem. Každý je zaměřený nějakým směrem, někdo víc na techniku někdo víc na tu psychologii, někdo na ty sociální věci. Právník je další člověk, který by měl být ve škole, protože se neustále řeší právní věci v tuhle chvíli, rodiče hrozně rychle vystartují s právními věcmi, poměrně za drobnosti, což je hrozný. Tak i ten. Říkám ano, ale to říkám ano na hodně různých zaměstnání. Smích.

T: Smích.

R: Smích.

T: A teď k tomu otázka poslední. Jakými dovednostmi, zkušenostmi by mohli dle Vašeho názoru sociální pracovníci působící stabilně ve školním prostředí přispět dětem, pedagogům, vedení školy a rodičům?

R: ...

T: Poslední otázka. Smích.

R: Smích. Tak to je těžký Smích. Tak to je filozofování velký přeci. To, co sociální pracovník by měl zvládat, co dělá sociální pracovník. Když spolupracuji se sociálními pracovníky, tak ve chvíli, kdy je v rodině problém a řeší se nějaký soudní věci a takzvaná sociálka tedy což jsou sociální pracovníci.

T: Taky.

R: Tak s nimi v tu chvíli komunikuji, protože v tu chvíli oni jsou třetí mezi těmi rozhádanými rodiči a oni se snaží mezi nimi řešit. Často tuhle tu práci nahrazujeme my učitelé, protože posloucháme oba ty rodiče, jak si stěžují na toho druhého a my jsme mezi nimi to tlumítko, bylo by pěkné, kdyby to dělal někdo jiný, a my jsme se mohli soustředit na naši práci. Smích.

T: Dobře, to jsou ti sociální pracovníci, úředníci.

R: Aha. Smích.

T: A teď ti sociální pracovníci, kteří.

R: By byli v té škole.

T: Kterí by se víc věnovali těm dětem z hlediska těch návyků, z hlediska těch sociálně patologických jevů, už třeba jenom tady ty věci, co teď s dětmi děláme, že by se zaměřili na ty vztahy, nemusela by to být jen psycholožka.

R: To ale dělá učitel tu skupinovou práci a kamarádství.

T: Ale byla by to pomoc tomu učiteli, mohl by se věnovat víc jiným věcem třeba. Smích.

R: Smích. A učitelé asi si myslím, tak tohle to takový ty běžné věci sociální, co se řeší ve třídě, tak bere jako součást své práce.

T: To si taky myslím.

R: A tím pádem ne, asi a myslím si, že by asi bylo dobrý občas jsou ve třídách, je víc lidí, je tam nějaký dítě, které potřebuje pomoc nějakého pracovníka, který mu pomáhá, protože má nějaký specifický potíže, kdyby to byl navíc sociální pracovník, tak myslím, že by to bylo plus, že by sledoval tyhle ty další věci. Ano, někdo takový zvenčí, druhý, ale že by byli ve třídě dva, myslíte, že by ten sociální pracovník se zaměřoval.

T: Ne, to jsem nemyslela.

R: Že by byl jeden ve škole a že by, úplně si to nedovedu představit, jak by pracoval.

T: Já taky ne, ale můžu se na to zeptat.

R: Jasně, jak by, že by ve chvíli, kdyby nastal problém jakýkoliv, tak by za ním poslali učitelé ty děti, aby to s nimi řešil, úplně si to nedovedu představit. To bychom museli mluvit o nějakém teda modelovém problému, tak něco, do nekonečna řešení problému, že teda jeden ublíží druhému, pak se zjistí, že ten mu před týdnem něco proved a potom zpětně ten na facebook něco napsal, a to se řeší půl roku zpět. Že si jedna holčička stěžuje na kluky, a pak se zjistí zpětně, že o půl roku předtím na facebooku o nich něco napsala, tak tohle to my musíme řešit, bohužel, kromě mimo toho, co bychom měli, ale nevím, jestli by k tomu ten pracovník měl být. Ale my jsme možná jiný druh školy, jsou školy, kam rodiče děti neposílají, kde je omlouvají zvláštním způsobem, děti nedocházejí do škol, jsou tam, je to opravdu krizová věc, že chodí půlka dětí a chodí bez učení, a tak v tu chvíli asi ano.

T: Asi ano a možná i komunikace s těmi rodiči.

R: Komunikace s těmi rodiči a řešení těchto věcí, aby se ten učitel mohl zaměřovat na to, učit ty děti, které má ve škole, a ne shánět ty, které jsou doma a ty důvody, to asi ano, v tu chvíli, ale takové ty, a to je, to je patologie, to jsou patologicky, toho, že si spolu něco udělají, na to jsou učitelé. Záleží asi na škole. A věřím tomu, že asi někde na některých školách to mají. My jsme dost speciální škola tím, že máme děti a rodiče, které chtějí, aby se učili, taková normální věc na některých školách není. Smích.

T: Smích. Bohužel. Dobře.

R: Ale nemusíme jít daleko, já myslím, že to je, úplně stačí přejet přes řeku na druhou stranu a velice rychle by se našly školy, kde nechodí děti a nemusejí se posílat, neposílají je ty rodiče, tam ty děti.

T: Tak asi je to všechno. Děkuji.

R: Ano, tak dobrý.

Rozhovor č. 4

T: tazatelka, Dagmar Tulisová

R: respondent, pedagog č. 4, žena (po absolvování DPP)

R: Ale Vás si nepamatuji, Vás jsem.

T: Já chodím až tento rok vedle k paní učitelce C., minule jsme spolu mluvily na chodbě.

R: To jsme spolu mluvily, ale tu dělali jiní studenti.

T: Ano, jsem tu první rok, okoukávám se tady.

R: První rok?

T: Ale už jsem v pátáku, ale první rok dělám toto.

R: Aha.

T: Tak můžeme začít?

R: Můžete.

T: Jak zpětně hodnotíte význam daseinsanalytických poradenských programů, které byly ve vaší třídě pravidelně realizovány sociální pracovníci a psychoterapeutkou – s Lucií společně se studenty sociální práce a psychologie Pražské školy psychosociálních studií 12x během školního roku?

R: My jsme to neměli celý rok, my jsme to měli půl roku. A zaměřovalo, zaměřovali se vůbec věci na vztahy mezi dětmi. Nemám, ano měla jsem jednoho problémového žáka a v podstatě většina věcí

se točila kolem toho jednoho žáka problémového, který dětem ubližoval, schovával jim věci svévolně, třeba je štípal, kopal bezdůvodně. Ten žák byl hyperaktivní, byl ADHD tedy a dospělo, dobře se učil. Byl inteligentní a dospělo to potom tak, že byl vyšetřovaný na psychologické poradně a tam dokonce dospěli k názoru a doporučili rodině chodit na rodinnou terapii, že tam v podstatě opravdu paní psycholožka potvrdila ty mé názory, že vychází všechno z působení rodičů, nedobrého působení. V podstatě odkryly se trochu některé vztahy mezi, my jsme tu kromě tady tohoto vztahu toho chlapce, který narušoval takový ten přirozený, takový ten normální chod, že jinak jsme tady neměli nijaký vyloženě problémy, v podstatě spíš bych dávala za dobrý výsledek, že se tam zpevňovaly nebo upevňovaly nebo uvědomovaly si vztahy mezi žáky. Přínos, že se tam odhalovaly takový věci, na které třeba běžně při hodině nepřijdeme nebo to nešlo jenom o mě, ale šlo o ty děti, že si uvědomovaly, že když třeba s tímhle tím zrovna nejsou ve velkém kamarádském skupině, že je člověk, který má své přednosti a se zaměřovali, že to bylo dobré, že se zaměřovali na ty dobré věci. Ano, známe podle života, že třeba těch zlých není tolik, ale člověk je s tím tak pohlcen, že nevnímá už ty ostatní věci. Co ještě. Volili různé metody, různě hry nebo pracovaly děti, buď mluvili s nimi jednotlivě nebo vytvářeli jedno, malé skupinky větší skupinky a v tom zase je dobré, že se usazovaly v tom, že si mají nechat dát volno, když někdo chce hovořit, že mu nebudou skákat do řeči, že dávají mu prostor, aby řekl svůj názor, takovou ohleduplnost, komunikativnost. Já to беру pozitivně. A další věc ještě, že jak už ty děti v té třetí třídě už začínají si vytvářet skupinky podle zájmů a já tady mám hodně kluků, ty sportovci a nesportovci nebo méně sportovci, bylo dobré, že dávali dohromady i ty, kteří nepatří do té zvolené skupiny, ale aby se poznávaly ještě z té jiné a dovedly se s nimi nějak domluvit. Je to o vztazích, já jsem to tak chápala, že to je opravdu zaměřené na vztahy v té skupině a tolerance, vedení k toleranci těch druhých, vnímání.

T: A ten klouček, teda můžu zeptat, zůstal tady ve třídě, nezůstal?

R: Ne. Dostal dvojku z chování, protože on byl vulgární, dokonce paní učitelce, ne mně, ale jiné paní učitelce, řekl, že je blbá. Tam ještě udělal nějaké seký s žákovskou, vygumoval, přepisoval špatnou známku, podpis – podepsal se tiskacím zprávu, kterou jsem psala rodičům, tak ji podepsal tiskacím a takovým dětským ještě písmem, že to bylo viditelné. Tam docházelo k podvodům, že se hromadily takové věci, nakonec dostal dvojku z chování a zaslouženě tedy, ať byl ADHD nebo nebyl. Ale je to tam opravdu ta rodina, když budete chtít, Vám ještě řeknu proč. Na konci roku v dobrém maminka mi řekla, že C. půjde na jinou školu a C. mi potom říkal, že tam mu bude dovoleno všechno. Smích. Že tam si bude dělat, co bude chtít. A já zase jsem přísnější na to, co ty děti dělají nebo nedělají, a ne každému to může vyhovovat a bohužel ten kdo hřeší, tak je potrestaný. A to se mu nelíbilo nebo té rodině, ale oni se se mnou rozloučili dobře, ale odešel. A ty rodiče byli, měli dobré postavení společenský, tatínek a maminka měli vystudovanou vysokou školu. Ti lidé byli inteligentní, ale! V podstatě neměli, takhle chtěli tu lásku nebo tu pozornost dát dítěti asi v tom smyslu, že táta objednal letadlo a na víkend, že letí támhle. Ten kluk neměl, si nemohl, on si, každý dítě si rádo hraje, a ještě do té třetí třídy to je normální a on neměl možnost si doma mít svůj prostor časový, pohrát si, aby s ním nikdo, protože táta věčně jednak lítal do ciziny na přednášky, že ano.

T: Vytížený.

R: Vytížený, málokdy doma, bylo to na mamince a maminka, protože ten táta tam nebyl tak často nebo nebyl pravidelně, tak si myslím, že ho tak ochranně litovala, tak mu dávala a promíjela, co se dalo. A bohužel, když ať vedete zvíře nebo dítě, tak když jsou určitá pravidla a pořádek se snaží, aby se to všechno vešlo nějak, aby to tak nějak probíhalo, a ne jednou zakáží a nekontrolují a podruhé to samé není žádný, nic, žádný přestupek, podle toho ten kluk taky jednal. Další věc, že oni házeli tu výchovu na plno lidí kolem, na sebe neměli čas nebo když byli společně, tak vyjeli do světa, což je hezký, ale to dítě nemá, nemělo vůbec, nebylo zakořeněné doma. Nemělo pocit, kde je ten jeho domov, když byli po hotelích, opravdu častokrát, teď nevím, teď jsem se zamotala, co jsem chtěla. Ano, že to házeli na ty instituce, do pěti v družině, potom autem na jeden kroužek, jindy na jiný kroužek, domů večer, oni ještě bydleli v D., že dojížděli. Ráno se kluk ještě oblékal v autě, svačil, snídal ve škole, protože byl ještě rozespálý a ten život měl takový rozháraný. Ty děti dojíždějící to mají těžký, ale zrovna, mám jich tady na P., já nevím, kolik málo procent je dětí z P., ostatní jsou z celého okolí, a dokonce dojíždějí i mimo okruh té P., že jsou i za hranicemi P. Tak všechno, každý to pojímá jinak, ale oni, on přijel třeba z hor a už tam na něho čekala druhá taška a jeli zase jinam a z jednoho do druhého a tohle to je, to je chyba. Ta rodina si to takhle zařídila, to sezení pro ně mělo nějaký význam, ale jakmile mají něco zavedené, tak se k tomu zase vrátili. To se nenapraví. To je

režimem a vůbec nějakým, nějaké postupy, ten kluk kolikrát pořádně neoblékaný, pořád něco ztrácel nebo stačilo, že někde se otočil a už něco rozbil. Nevedený dítě. A jinak používali hudby, že ano, na zklidnění. Dobrý.

T: Tak děkuji. Prospěla by dle Vašeho názoru praxe v tomto interdisciplinárním týmu i studentům pedagogiky? Z jakých důvodů ano či ne?

R: Že by pomocí těchto metod v praxi.

T: Že by v tomhle tom týmu, že by tam byl i člen třeba student pedagogické školy.

R: Že by se i v tomhle tom i vzdělával a zkoušel si. Já si myslím, že by to byla jedna z těch metod, kterou by mohli používat v tom mezi rozvoji nebo upevnění nebo vůbec prozkoumání těch mezilidských vztahů. Je to psychologie, že ano a zase by to byla nová nebo pro ně nová nebo jiná metoda než běžně. Při výuce je to něco jiného, ale stejně se přichází nebo vymýšlí něco nebo nějaký metody. A pokud jsou zaměřeny třeba na psychologii, pedagogiku, tak já nevím, jak teď to je na těch vysokých školách, ale jedna z možností by byla seznámit se s tím. Já jsem se dočetla, že to je založený i na v podstatě na Freudovi, a ještě některých těch psychoanalyticích, že na psychoanalýze a snová, četla jsem snová nějaká metoda nebo něco. Jsou to spíš takové alternativní metody, ale nemyslím si, že by měli celé studium tomu věnovat, ale něco jako seznámit se s různými zdroji není na škodu.

T: Dobře, děkuji. Jak byste popsala užité metody v těchto programech. Jak byste popsala užité metody, které jste měla možnost v tomto programu zažít?

R: Já jsem Vám říkala, že buď pracovali, že individuálně odpovídali nebo pracovali ve dvojicích, ve čtveřicích, hrou nebo malovali nějaké obrázky spolu, třeba takový ty nesourodý skupiny, že se tím učili spolu nějak domluvit nebo dokonce i zapojovali různé smysly, když si vzpomenu, že třeba si psali na záda nějaké obrázky nebo písmena, a to Vám řeknu jeden poznatek. Tady mám holčičku, která přišla vloni, z vesnice a je to velký individualista, jenom sama za sebe a ne sobec, ona je sama, ona je schopná přinést si takovou bichli a o přestávce se nebaví s dětmi a čte si. Ona je velká čtenářka, a ona ty první měsíce, když jsme třeba někam šli a já jsem ji chtěla vzít za ruku, se odtáhla. Nesnášela dotek a díky tomuhle tomu, jak vytvářeli ty dvojice, a tak si psali po těch zádech a ptali se na to, jak to vnímaly, jak to na ně působilo, tak ona říkala, že jí to bylo příjemné, že šimrání a škrabání na zádech, potom po paní doktorce Vackové chtěla pořád, aby jí šimrala nebo škrábala při těch dalších setkáních. Smích. Ale ona jí říkala, teď děláme něco jiného, dobře ji usadila, teď je něco jiného. Ona si tak postupně zvykla, nebo když se vytvářel kruh, že se musela chytout. Když dělali nějaký obrázek ve čtyřech, zajímavý, jak se vydělila, že oni se nějak domluvili, nějak navazovali ty obrázky a každý seděl na jednom rohu velký plachty. A ona si tam udělala svůj ostrov, své, nějaké své, jinak není sobec, opravdu ne, ale každý jsme jiný. Ano a přeci jenom se začala tak nějak navykat, že není jenom sama, já jsem jí to kolikrát taky v tom ujišťovala, že teď je třeba dohromady. Až bude mít zadáno něco pro sebe, ať si dělá, ale tady právě jde se nějak domluvit, že pracují dohromady, ne jenom jeden.

/Zazvonil telefon a paní učitelka ho vyřizovala/.

R: Kde jsme to přestaly?

T: O té holčince a ona má sourozence?

R: Má, má teď tady v první třídě.

T: Já myslela, že třeba jestli není sama.

R: Není, není. A to má ještě další handicap. Ona má sluchové problémy, nosí naslouchadlo a ono leccos je možná i s tím trošičku spojený. Nenarodila se s tím, měla to až já nevím, něco se jí stalo, že to měla až později a člověk to nevnímá tak, ale určitě to musí mít nějaký vliv i na to, že má svůj svět, a proto taky ráda čte a zabavuje se tou knížkou. Ale rodiče dělají dobře, to sem, ale to asi odbočuji.

T: To nevádí.

R: Měla jsem dokonce z té, jak se jmenuje, pro sluchově jsou to nějaké psychologičky pro ty sluchově postižené děti, měly jsme konzultaci, a právě ona třeba, ona je šikovná a zapomíná interpunkci a ono je to všechno, způsobuje i tady ta vada, a tak oni mně říkaly, že bych měla brát ohledy a tohle, že zohlednit. A tak já jsem si ji přiřadila k dyslektikům a vždycky když, třeba jsem něco známkovala, tak zohlednila jsem. A jednoho dne přišli oba dva rodiče a já si říkám a co jsem provedla. A paní učitelko, prosím Vás my si nepřejeme, si říkám: Ježíši, co se stalo? Nepřejeme, abyste jí dělala nějaké úlevy, ať se snaží, není žádná nemocná, všechno jí známkuje jako ostatním, nebudeme dělat rozdíly.

Jsou solidní ti rodiče a nenechávají jenom, aby byla u té knížky, ale protože je na vesnici, že ano, má ráda přírodu a chodí do skauta, tam se musí podřizovat nějak tomu kolektivu, i tímhle tím oni na ní, nevím, jestli vědomě nebo nevědomě, ale pracují na ní a nechtějí žádný úlevy. To jsou rozdíly, tohle to dítě má nárok na to, aby mu člověk něco odpustil a na druhý straně zdravý dítě a chtěli by, to je přístup od těch dospělých, co si budeme povídat. D. tady nám dělala i různé prezentace o přírodě, ona je tím hodně nadšená, fakt už je i taková, ona dřív bývala taková hodně vážná. Teď už se zasměje, spojila se, začala kamarádit s tou jednou spolužačkou, nikdo ji neotravuje, nikdo si z ní nedělá legraci a říkají i rodiče, že je spokojená.

T: To je dobře, uveďte příklady témat, o nichž se na setkáních hovořilo a která byla z Vašeho pohledu podstatná.

R: Tak právě to byly vztahové věci, takticky a že to nejlepší, že se začínalo od toho dobrého: teď každému řekni, co o něm jednak co víš. Dozvídají se něco o těch svých kamarádech, že s těmi, se kterými nejsou v těch těsných vztazích, tak se dozvídají, že třeba ten chová andulku, ten zase že chodí, já nevím co. Tak se dozvídali o té osobě. To je velice dobrý a zpětnou vazbu zkoušeli, jestli si pamatují, co dělá třeba C., co má, jaký má koníček. A v podstatě je navozovali, aby i pozitivně mysleli. Že člověk je potom pohlcen těmi negativními věcmi, že potlačí a vůbec si nevšimne těch dobrých. To se mi líbilo, to jsem si i já uvědomila, že člověk se soustřeďuje na něco, aby napravoval pořádek něco špatného, a tyhle ty dobrý přehlíží a mělo by to být opačně, protože v podstatě většinu těch špatných věcí je míň než těch dobrých, ale bohužel člověk to bere jinak. V podstatě dali takový směr, aby ty děti hledaly to dobrý u těch druhých. A vím, že musím i sama. My si vždycky po sobotě a neděli povídáme, jak prožili, co dělali, i v těchto okamžicích člověk může prohlubovat něco z toho dobrého. Tohle to, metody. Nebo potom ty hry, se vedlo i k ohleduplnosti, když třeba se přesouvali nějak a že se nervali o nějaký místo, takový ty zásady nebo když mluví jeden, že nesmí si skákat do řeči, což oni hrozně rádi by chtěli honem ještě k tomu poznamenat. To jsou takový, co mě momentálně napadlo, ale oni dělali, měli pestrou škálu těch různých metod, kdy člověk něco třeba ani nevnímal nebo se soustředil zrovna na ty děti.

T: Dobře, děkuji. Uveďte příklady témat, která byla dle Vašeho názoru zbytečná.

R: Takhle. Jak jsem Vám vyprávěla o tom C., ten problémový žák, že to prolínalo celý ten půl rok C., a to máte, když mluvíte, když někdo má trochu nástin nějaký šikany nebo někoho pořád to omíláte ze všech možných stran, všemi možnými metodami, tak se to může zafixovat v tom negativním směru. Právě že potom už jsem zjistila, že jak je ten C. stále, když třeba se ptali, jak jste prožily těch čtrnáct dní nebo já nevím teď to bylo každý týden, ob týden, co jsi prožil a co tohle to a ono je to jaksi zafixováno, že ano, že se probírá pomalu po každý ten C. Tak třeba děti řekly: C. byl dobrý, měl se dobře. Jindy: C. nás zase něco a pořád v podstatě by vycítily, že v podstatě jsou tady ty psychologičky kvůli tomu, aby se řešil C., a ne ten kolektiv, to děti by neměly poznat, na co se všechno zaměřuje, anebo oni jsou palice chytrý potom, jak se vyvozují závěry třeba i o tom chování k tomu druhému, že se mu má dát prostor a takovéto, oni potom jsou už velice.

T: Bystrý.

R: Bystrý a ví, co rádi bychom slyšeli, že oni už potom až jsou takový formalisti, že potom řeknou to, co se potom po nich by chtělo. Čím starší, čím fikanější musí být ty metody asi proměnlivější, aby ty děti nevytušily, že chceme někoho nebo několik žáků nějak začlenit nebo něco, něco s nimi. Potom jsme tu měli ještě jinou paní psychologičku. To letos holky, dvě holky posílaly já nevím, co to je, není to facebook, ale něco na způsob facebooku, což by ještě vůbec neměly s tím pracovat, posílaly takovou poplašnou zprávu. Ta dívka, ta třetí byla nemocná a ty jí natahovaly, že se něco stalo jedné z těch dvou, že něco hrozného, že se stalo, že už to hraničilo s kyberšikanou, ale co jsem teď chtěla říct.

T: Že tady byla ta paní psychologička.

R: Kvůli tomu jsme tady měli paní psychologičku a já jsem jí říkala, že ať zvolí nějaké jiné metody a ona ano, dobrý i jiný hry měla a v podstatě, když se ptala, jak co, jak se jim to líbilo a já už nevím, jak asi, oni si vybírali z hromádek buď kámen, nebo bonbón, co je trápí, jestli je něco trápí. A to, co tíží si vzali kámen a vždycky po jednom chodili a dávali na hromádku, což bylo velice pěkný. A v podstatě tím se zjistilo, že tohle to bylo už vyřešený, protože už jsem to mluvila já, dokola byli předvolaní rodiče a tohle to a potom už jsem opravdu utnula, protože by byly jak na pranýři, a to byly holky takový „řuntí“, takový hodný holky na první pohled, dobře se učící. Braly to jako legraci. Oni neuměly se vcítit, já nevím právě, jestli existují nějaké metody, aby se ty děti uměly vcítit do

duše toho druhého, co asi prožívá, jak mu asi je, když něco zažívá špatného. A tak v podstatě, když potom dělaly nějaké takové ty pohovory. Co myslíš, proč je tady a co vás tíží a tohle to, tak v podstatě nic vážného neprojevilo se tam ani vůbec tohle to, co co souviselo s holkami, protože to braly za vyřešený. A co je tížilo? Že tu rvou o přestávce, takový běžný věci, který nenaznačovaly, že tady ty vztahy byly nějaký špatný.

/Chvíli bylo ticho/.

T: Přemyslím, jak to je, když se tak někdo vyčleňuje, že se mu fakt věnuje více pozornosti v těch prevencích.

R: A ono, třeba když si potom všimáte i těch víc těch dětí, který mají problémy třeba i s učením a v podstatě musí ti ostatní samostatně pracovat a člověk je už bere jinak, že jsou samostatnější a že tohle to je musí napadnout, že už musí nějak reagovat, i když současná mládež je hrozně rozmazlená a rodiče za ně dělají kde co. To příklad, zase odbočím. Je začátek hodiny, my se zdravíme ve stoje a vidím, že nemá připraveno a byl tu od tři čtvrtě na osm. A já říkám: nejsi připravený, (kouká na mě), kde máš učení? Jé. Nemáš knížku? Maminka mi to vyndala nebo maminka mi to tam naopak nedala. Ano nesamostatnost je, hodně. Hodně nesamostatnost, všechno se omlouvá jim. A ty děti, jak pořád slyší nějaký vysvětlivky od dospělých, tak oni vypínají. Ale oni bohužel vypínají ale i při jiných pokynech. Řeknete, připrav si tohle to a on sedí a kouká a nic. A když jsme ještě u toho, u těch závěrů, že ty děti potom na to jsou velice vychytralí, že poznají, jak se člověk rozjasní nebo něco, když něco zhodnotí, vyvodí nějaký závěry, oni dobře, i když nemusíte to nějak zdůrazňovat, oni dobře vědí, co se, co běží, co je dobrý a co ne.

T: Děkuji, a uveďte témata, která jste zde postrádala.

R: Já Vám nepovím. Já jsem to brala, že opravdu je to všechno založený na těch vztazích kamarádkých, vztahu spolužáků, dívky, kluci, to už jsem si uvědomila. Já jsem brala tuhle tu třídu, že nemají s ničím problémy. Přišel sem jakýkoliv žák, nebyl problém černý, šikmooký, žlutý, hnědý a při tom sezení loňském jsem si uvědomila, že najednou kluci a holky jdou od sebe. Vždycky to bylo všechno dohromady a teď už se uchichtávali a už se styděli a už říkala jsem si takhle brzy, že už by hrály trochu hormony roli. Asi ano, tak jsem najela na to, že tohle ne. Ne, že bych jim to řekla, ale když jsme hráli nějaký hry, tak jsem se snažila, protože těch holek je málo. Tak jsem je párovala, že po každý měly někoho jiného a že mají, nebo jsme si hráli, snažila jsem se, aby a dělala jako by nic, nebo jsme zpívali, tancovali, do dvojic, oni to cítili, že je to přirozená věc, že nejsou prašivý nebo proč by se jich měly stranit. Tak tohle to možná někdy, možná ono už v té třetí třídě, jak jsem řekla, a to bylo první pololetí se mi zdá, i na tyhle ty věci by se mohlo, nebo když by byly v té čtyřce někdy měly mít tyhle ty sezení, tak možná zkusit tyhle ty vztahy kluk-holka jak by se to a v případě, když by se zjistilo, že jim to spolu nepasuje, tak zkusit nějakými zase nějakými hrami takticky a potom tu možná ještě prohloubit tu empatii. To jsem poznala teď, ono všechno vypadalo tak nějak normálně v loňském roce. Třeba my máme dobrou čítanku Frause, a to je dobrá čítanka. Tam jsou hezký články na různé věci, na vztahy mezi lidmi, zkusím to, aby do hloubky, aby se zkusili vžít do role toho nějakého postiženého nebo který je odstrkovaný nebo proč tohle to. Já nevím, jestli používáte i třeba nějaký nebo byly dobrý nějaký scénky nebo i nafilmovaný nějaký krátký takový scénky nebo zážitkový na prožitek toho dítěte a teď to nějakým způsobem s tím pracovat, rozebírat a nevím třeba to děláte, ale já jsem viděla hlavně ty různé, hlavně ty hry tady v místnosti na různé promíchávání, výměny a pomoci ještě těch obrázků nebo muzika, že asi oni, jak už jsou fikaný ty děti, tak na ně použít kde co. A ta hra divadelní nebo něco, to je pro ně ještě vyšší stupeň asi toho prožitku. Jinak já si asi nevybavím, ta ohleduplnost, takový ty zásadní věci, co člověk do budoucna by měl mít. Ohleduplnost, empatii, ale taky umět říct ne nebo umět se bránit. To taky zkoušeli, že třeba ho navádí k nějaký nekalý činnosti, umět říct ne. Zároveň tu mám, nám sem chodí paní policajtky, taky to je zase o tom vnějším styku dítěte s nějakým cizím člověkem. Je těch nebezpečí mnohem víc, než jsme byli mi třeba jako děti - já, Vy jste mladá, ale je, protože musí se v umělém prostředí tohle to nacvičovat. A přesto, teď nevím, jestli to dělala paní policajtky, že s cizím člověkem nemluvit anebo ohlásit něco. Připravila si nějakého člověka, ale já už nevím přesně, jak to bylo. Přišel do třídy něco tady, teď nevím, jestli vzal nebo utekl a ty děti nereagovaly třeba, nebo se nechaly od někoho někam odvést. Já nevím, už mě víc nenapadá.

T: Dobrý, děkuji, to stačí. Jak byste popsala vztah a spolupráci poradců s dětmi?

R: Tak ten byl velice pěkný, velice se k nim k těm dětem krásně chovali, velice dobře s nimi navázali ten kontakt a ty děti je braly, byly s nimi rády. Že je braly jako kamarády. Ale taky pochopily, když oni jim vysvětlili a řekli zastavit, že se učily respektovat.

T: Ty hranice tam byly.

R: Že se to zastaví nebo, že se ukončí nebo že už přesáhli něco, tak je uměli, uměli tvárně s nimi zacházet s těmi dětmi a že je dovedli vrátit do těch svých kolejí. Je vidět, že to jsou lidi, který děti znají, mají k nim vztah a umí s nimi takticky nějak pracovat.

T: Dobře, děkuji. A jak hodnotíte vztah a spolupráci poradců s Vámi?

R: Tak my, já nevím, co by řekli oni na mě, ale já se jednak s paní Vackovou znám dobře a co jsem tady měla ty studentky, to byly příjemný mladý slečny a já myslím, mezi námi nebyl rozpor nebo jsem je brala opravdu, že jsou, že jsou metodicky na vysoké úrovni, nemám a neměla jsem k nim nějaké výtky. Dokonce jsme se domluvili, že by mohli jet s námi na školu v přírodě, to jste slyšela.

T: To já právě pojedou s Vámi.

R: A oni, mně říkala paní Vacková, že dělají právě státnice.

T: Ted' jsou právě státnice.

R: A Vy jste říkala, že byste jela?

T: Já pojedou.

R: A máte někoho ještě?

T: Určitě bude někdo ze školy. Já jsem ted' kolegyni doporučovala, tak ještě bude mít sezení s Lucií, tak doufám.

R: Tak kdybyste byly na každou třídu dvě, bylo by to pro vás lepší než po jednom a nevíte jaká je naděje. Já jsem ještě mluvila, ted' nevím, jestli to byla paní H., její studentky a potkala jsem je, ty říkaly, že by ano, ale ted' já musím ještě zjistit kdo, ale bude dobře, čím víc vás bude tím líp a kór když budete chodit třeba každá s tou třídou, tak to je vždycky lepší, když byste se rozdělily a každá třída šla jinam, tak aby byly dvě, kdyby se náhodou, nedej Bůh, něco přihodilo.

T: Tak snad to vyjde.

R: Můžete si dělat, ale Vy už jste v pátáku, že ano, výzkum asi, ale můžete si na tom udělat ještě nějaký doktorát třeba. Smích.

T: Smích, já myslím, že už toho budu mít dost.

R: Právě tam v tom přírodním prostředí, tam se ty děti odkryjí.

T: Já právě se na to těším víc než v té třídě, mě to teda svazuje v té třídě, hodně. Já chodím ještě na A., tam jsou hodně hlučný a já tedy bych jim dala větší volnost a hodně se to usměňuje a je to těžký. Já jsem z jedné strany ráda, že jsou živý, ale zase z druhé strany vedle se učí.

R: Neumí zastavit asi.

T: Neumí zastavit, se to pustí, ale to je můj problém, že já to neumím zastavit.

R: Ale to se tak vždycky tak nějak říkalo, když jsme jeli na školu v přírodě a mně hlásala paní ředitelka, ale jede tam taky A. A já jsem říkala, to je fajn, aspoň jsme z P. Ale vy jste, vy máte přísnější náhled na tu výchovu, na to chování a oni jsou takový, mají takový volnější. Ale já jsem tam byla s I. J., já nevím, jestli ji znáte, to je příjemná ženská, žádný větroplach, vyrovnaná a s tou se dobře jednalo.

T: Já si myslím, že to dělají i ty velké třídy. Dobře je jich tam třicet, že třeba vedle u paní učitelky jich je méně. A tam jsou obrovské třídy a my třeba když máme to kolečko, tak já ani nevidím ty žáky. Já je ani nevidím, jak vypadají na té druhé straně, to je takový, tady je to takové lepší, lépe ten pořádek se udělá, je to taková intimnější, rodinnější.

R: Když sem kdokoliv přijde i cizí nebo když se dělaly ty zápisy, tak aniž tu byly třeba děti a byli tady v těch prostorách, tak říkali, že tady na ně vyzařuje taková pohoda, že je vidět, že asi jsme i jako kantoři tak nějak dohromady.

T: Stmelnější možná. Však Vy to tady máte, jsem se dívala jak v pokojíčku, všechno takový zabydlený, řád.

R: Akorát ten bordel v těch. Oni jsou průsvitný, tak ten bordel je. Ale my vidíme na hrad.

T: Je to tady krásný, prostředí je to krásný.

R: To by mi bylo hrozně líto, když bychom museli jít pryč, ale do budoucna to tady, už se tu nebude dělat vůbec zápis. Všechno bude na A. Tak třeba přijdete tam, a že tam bude některá klidnější třída. Smích.

T: Smích. Dobře. A Jak hodnotíte spolupráci poradců s rodiči?

R: Byla tady spolupráce a já obzvláště, já třeba, oni psali různá vyhodnocení, po každé, čeho si všimli, co někde třeba bylo zvláštní, tak jsem to rodičům dávala číst. Opravdu byla tu i zpětná vazba, že rodiče viděli, že nejenom slyšeli ode mě něco, ale že si to mohli i přečíst i to hodnocení od někoho druhého, že si to mohli tak nějak porovnat.

T: A jakým způsobem, e-mailem jste jim to posílala?

R: Ne, když jsme měli konzultace nebo třídní, já ty papíry mám i schovaný, že jsem jim to dala. Třeba jsem jim to tady ukázala, tohle to je o vašem synovi nebo to je o vaší dceři. Myslím si, že dělají moc dobře, že dělají vyhodnocení každé té činnosti, každého toho dne i píšou jakými metodami, opravdu to je na výborný odborný strážce, že to není jen tak, že si tady jdou s dětmi zahrát a tím to skončilo, má to nějaký význam.

T: A zajímalo je to, ty rodiče, brali to?

R: Zajímalo, zajímalo, se zájmem si to četli. Nejenom C. rodičům jsem to dávala číst, ale tam byla ta D., ještě ten je zase takový pomalý. Ale viděli to, že ty psychologičky opravdu jsou tam na místě, že to umí rozeznat.

T: Tak děkuji. A uveďte situace, kdy jste v roli třídního učitele vnímala ze strany poradců podporu a kdy naopak jste ji postrádala?

R: To nemůžu říct, že bych postrádala, to jsem Vám všechno tady vypovídávala, jak že to je přínos a že jsem postrádala?

T: Postrádala nebo vnímala, kdy jste vnímala a kdy postrádala.

R: Tak vnímala jsem to vždycky, když jednak při té samotné činnosti, potom jsem si to ještě pěkně přečetla nebo kde to rozebrali, kdy jsem si to mohla ještě ucelit. A že bych něco postrádala. My jsme si povídali, když jste říkala, co bych třeba ještě chtěla nebo navrhovala a čeho si všimat, ale to už je opravdu na to celoroční asi, kdy už ty děti čím dál víc poznávají, tím by se tam přibalovaly tady tyhle ty věci další. To není, že bych něco vytýkala, to vůbec ne.

T: Děkuji. Doporučila byste tyto programy ostatním pedagogům? A proč ano a proč ne?

R: Tak ty důvody jsem Vám všechny říkala a doporučovala bych to. Nevím, jestli první, druhá třída, jestli tak nejdřív tak ve druhé, ale řekl abych, že ta trojka je taková přelomová, i se třeba v té koncepci dělí ty skupiny jedna až tři. A tohle je vrchol té tříleté skupiny a já myslím i ty čtyřky, pětky, tam už si přibývají další problémy. Tři, čtyři, pět, že by já nevím třeba po půl roce, pořád potom probírat jeden problém není, není dost dobrý, ale pokud by ta třída nebyla vyloženě problémová, tak v tom pololetí právě zkusit se zaměřit nebo vyzkoušet si tyhle ty další ty vztahové holky kluci nebo něco takového, už zase pro ty vyspělejší skupiny. Doporučovala bych to.

T: Dobře, děkuji, to je všechno, děkuji moc.

Rozhovor č. 5

T: tazatelka, Dagmar Tulisová

R: respondent, pedagog č. 5, žena (po absolvování DPP)

T: Jak zpětně hodnotíte význam daseinsanalytických poradenských programů, které byly ve vaší třídě pravidelně realizovány sociální pracovníci a psychoterapeutkou společně se studenty sociální práce a psychologie dvanáctkrát během školního roku?

R: Tak u nás se to odehrávalo předloni, už je to s takovým odstupem, tak se omlouvám, jestli budu trochu tápat. Ale já jsem byla maximálně spokojená, já jsem to nicméně uvítala, protože mě teda přišli noví žáci, z čehož jedna žákyně je teda vyloženě problémová. Co se týče takových těch sociálních projevů, a tedy ty problémy trvají dodnes, protože to není postihnutelné jenom za ten jeden rok. A hlavně ta rodina je trochu problémová, ona naráží tady i s ostatními dětmi, tohle to, ale jinak hlavně ty děti poznám úplně jinak než v hodinách nebo i třeba když jsme někde na nějaké mimoškolní akci, protože tam je to přece jenom cíleně zaměřeno na nějaké chování nebo na spolupráci těch dětí, já jsem byla moc ráda, že to je.

T: A byla jste toho účastna?

R: Ano, byla, byla aktivně.

T: Aktivně.

R: Tak na některých.

T: Někdo třeba nechce.

R: Já jsem si říkala, že zase když mě ty děti uvidí, třeba když tady budu poposkakovat ze židle na židli nebo tak, oni pak mají pocit, že se do toho vtáhnu, že jsem s nimi. A taky můžu říct některé věci, které se sice jinak taky dají říct, protože si myslím máme docela otevřené vztahy, ale vyzní to jinak. Když já budu sedět za tou katedrou a jsme tady jenom spolu, tak oni to vnímají jinak, než když jim to řeknu v nějakém tom komunitním kruhu, takové srdečnější to bylo.

T: To už jsou teď pátáci.

R: Hmm.

T: Pátáci, tak to už poslední rok.

R: Poslední, bohužel, poslední.

T: A prospěla by dle Vašeho názoru praxe v tomto interdisciplinárním týmu i studentům pedagogiky? A z jakých důvodů ano či ne?

R: Určitě. Určitě by prospěla, já si myslím, že každá taková to činnost je přínosná. Zase protože tak jako já tak poznají děti v jiných činnostech než v těch učebních, a protože někdy se ty děti otevrou úplně ve věcech, ve kterých neočekáváte, že by se otevřely. Nám se tady třeba ke konci toho programu rozkryl naprosto nečekaný problém s jednou paní učitelkou. Která na to teda reagovala dost bouřlivě, a i já jsem to musela zpracovat, to, co jsem se tady dozvěděla, protože šlo o takové nějaké, nejdřív přišlo s tím jedno dítě, že ho bouchla tabulí. Jestli to bylo nějak neúmyslně, já si nemyslím, že by šla a praštila to určitě ne, ale pak další začaly postupně, že se jim něco nelíbí a tak. A já jsem ji na to mezi čtyřma očima upozornila. Proč? Protože hlavně, než jsem jí to, jsem si říkala, nechám si to chvíli přes sobotu, přes neděli. Než jsem si to stačila nějak promyslet tak vystartoval tatínek a oznámil to mně i řediteli. Že teda se jeho dceři něco děje a tak dále, stejně bylo potřeba jednat. Já jsem ji na to upozornila mezi čtyřma očima. Reakce byla naprosto, lítala sprostá slova a všechno.

T: To taky o něčem vypovídá.

R: A já jsem se snažila zůstat skutečně nad věcí, protože si říkám to je problém její. A pak došlo k situaci, kdy si tu dívku vzala tak na paškál stranou na chodbě. A ve chvíli, kdy jsem viděla, že to dítě tady pláče, si říkám, tak já nemůžu ji tam nechat v tom. A hlavně jsem nechtěla, aby se to odehrávalo na chodbě. Tak jsem ji zavedla do třídy, sem. Jestli to bylo zrovna v tu chvíli nejlepší, to jsem měla říct, ale když najednou vidíte a musíte jednat, tak uděláte to, co vás hned napadne. A myslela jsem, že se to zklidní a že přijdou sem, ale paní učitelka do ní šla dál a ony se ale přidaly některé další děti, a tím, že jsem tu stála, tak jeden chlapec takový, který se sice slušně, ale rád se naváží do učitelů a zkouší, co vydrží, tak jí řekl velice zaobaleně, že ale to, na co si stěžují, je pravda

T: Ajajaj.

R: Tak jsem to utnula a řekla jsem, dobře, tak jsme si to řekli a to stačí. Následovala další vlna výčitek před kolegyněmi teda už potom ve sborovně, ty nevěděly teda, o co se jedná, tak odešly. Což si myslím, že bylo dobré gesto, že se k tomu nikdo další nevyjadřoval. To se pak samozřejmě řešilo u pana ředitele, co a jak, aby teda ta situace se zklidnila. Tak ze své strany já jsem neměla problém, tak nějak abych to rozdmýchávala, zklidnilo se to a dneska už spolu normálně vycházíme, ale další rok je paní učitelka neučila, potom. A dokonce roku už jsme se domluvili s panem ředitelem, že je teda mít nebude. Já jsem místo jejich hodin, měla hodinu týdně, šla jsem s dětmi na výlet. Takhle jsme to vyřešili, aby to bylo v klidu, a už jsem nic neříkala k tomu, dala jsem dětem najevo, že za nimi stojím, že to bylo odvážné, že to tedy řekly, a že to bylo potřeba, a že každý teda může udělat chybu, a že určitě paní učitelka i když se zlobila, tak že si to v sobě srovná tak jako si oni, když udělají průšvih a zapírají a třeba mamince řeknou, ale samy dobře ví, že ten průšvih udělaly. I dospělí to takhle řeší, asi tak, aby ani ta zášť vůči té učitelce nebyla. Letos ji mají a nic, tak jsou starší. A ta dívka, které se to přímo týkalo, tak sem nechodí. Situace, zaťukávám, je klidná.

T: A otevřelo se teda velké téma, tady.

R: Samozřejmě otevřela se taková dětská témata, něco takhle co jsem samozřejmě taky netušila, ale to tohle bylo hodně velké téma, ale bylo to nutné taky, taky to vyřešit.

T: Protože kde by asi o tom jinde mluvily.

R: Neřekly by to asi. A já to teda netušila, že by to mohlo být, až takhle. Asi byla unavená už ke konci roku a oni taky, já jsem říkala: vy taky leccos, vždyť víte, jak tady někdy mně brnkáte na nervy a tak, jenomže, každý to snese jinak. Třeba já jsem přeci jen speciální pedagog, tak jsem tak trošku ostřílená a tady ty děti mi připadají všechny v klidu. To jsem zvyklá na mnohem komplikovanější

věci, ale když je to někdo z primární pedagogiky, tak se třeba s některými případy vůbec nesetká, možná ta reakce, proto byla taková.

T: Dobře, děkuji. Jak byste popsala užité metody, které jste měla možnost v tomto programu zažít?

R: Tak abych pravdu řekla, tím že už je to tak dlouho, tak si to zas až tak nepamatuji, ale líbilo se mi takhle to podporování spolupráce takových těch dětí, co jinak se ve třídě moc nepotkávají. Za prvé teda kluci-holky v tom věku, a pak další že kamarádi takové ty mikro-skupinky a dál to moc nejde. A to se nám podařilo, že se ty děti provázaly mezi sebou, že se víc poznaly. Aha, ono, jak s tímhle si můžu taky promluvit, něco s ním dělat a nemusí to být zrovna přímo nějaký důvěrný kamarád, ale dá se s ním. Dá se, a i s tou problémovou dívkou, kterou tady máme, tak ty děti dokáží komunikovat. Tak že tohle to, takový tyhle ty techniky na tu spolupráci, říkám, já už si nepamatuji na ty konkrétní věci.

T: To nemusí být konkrétní.

R: Ale to bylo dobrý. To bych nedala sama dohromady. Už jenom to, že nás tu bylo víc na to.

T: A taky není asi prostor a čas hlavně.

R: Jistě, jistě.

T: Taky dvě hodiny asi.

R: Ano, ano.

T: Dobře, děkuji. Uveďte příklady témat, o nichž se na setkáních hovořilo a která byla z Vašeho pohledu podstatná.

R: Tak témata byla. Tak víceméně první bylo takovéto sžívání s těmi novými dětmi vůbec se tak blíž setkat. Pak tady bylo tedy velmi takové ožehavé téma, že právě ta dívka, se jí líbil jeden chlapec, který tady už původně chodil do té třídy. Ona sem přišla nová a líbala ho pořád při každé příležitosti, a to je samozřejmě nepříjemné. A tak jako ona porušuje takovou, takový ten komunikační odstup, naprosto, na tělo na tělo. Tak tohle to řešit ke komu se jak přiblížit, když mi někdo řekne, že to není příjemné respekt ten respekt vůbec mezi sebou. Neponižovat se, i když oni to třeba nevnímají jako ponížení ze své strany, ale ten druhý ano. Tak tohle to.

T: Hlavně ty holky jsou vyspělejší.

R: Ona je spíš, ona se chová jako čtyřleté dítě, ještě teď, ona mentálně na tom není moc dobře, tím pořád ta bariéra tady je. A umět to pojmenovat taky. Co mně vadí a jak to teda říct, protože oni si to, odsekne a to, to není ono. Tak tahle ta komunikace a sdělování těch pocitů a co taky sdělit a co ne. Co je jako intimní třeba tak.

T: Dobře, děkuji. A uveďte příklady témat, která byla dle Vašeho názoru zbytečná.

R: To si myslím, že ani nebyla.

T: Děkuji. Uveďte témata, která jste zde postrádala.

R: Nějak mě nenapadá nic, co by mně tu chybělo. Myslím si, že to bylo dost propracované, že nemám pocit, že by nám něco chybělo.

T: Děkuji. A jak byste popsala vztah a spolupráci poradců s dětmi?

R: Velice pěkně. Děti se vždycky těšily, teda to musím říct, že ale nejenom proto že se třeba nebudeme učit, ale na konkrétní ty lidi. Jedna z těch studentek potom nějak končila dřívě, protože odjížděla do Kalifornie nebo kam, nějak na nějakou studijní cestu taky to jak děti se loučily, přichystaly jim dárečky, to bylo vidět, že to není jako, to se ulijeme z matiky, ale že opravdu to vnímaly jako přínos, že to je něco obohacujícího.

T: Dobře. A jak hodnotíte vztah a spolupráci poradců s Vámi?

R: Velice dobře, zvlášť tedy potřebovala jsem se taky poradit, právě jak byla ta bouřlivá situace kolem té paní učitelky. Ale i jinak, že jsme si mohli promluvit, že mezi těmi lekci je vždycky přestávka, řekli jsme si o těch dětech, co a jak. A... já jsem byla spokojená.

T: A jak hodnotíte spolupráci poradců s rodiči?

R: Tak v podstatě s těmi rodiči to bylo, že tedy paní magistra Vacková jim na třídních schůzkách sdělila, co bude a oni to museli svým podpisem tedy ztvrdit souhlas. Tady až na jednoho rodiče jediného, který si to nepřál, protože se toho účastnil už jeho syn, ale to je velmi svérázný tatínek. A ten skutečný důvod nevím. Snažil se zviklat i ostatní rodiče, ale ti ho znají, naprosto s tím nesouhlasili. A dokonce ta dívka, dvakrát snad se tady pokoušela i být a jednou snad tady nějak nedopatřením zůstala, ona tu chtěla být, my jsme řešili, že ona tu nemá být, tak jsme ji pak odeslali, že když si to teda rodiče nepřejí, tak a mrzelo jí to.

T: Byla v jiné třídě.

R: Byla v jiné třídě. Já vám nevím, jestli na konci, snad tu ani nebyla, jestli o to jenom usilovala nebo tu dokonce i nebyla, protože má velice dobré postavení v té třídě, vnímala to spíš jako ztrátu.

T: Vyčleňovat se z kolektivu.

R: Ano, zbytečně a jinak nemůžu říct, všichni byly spokojený. Nikdo neříkal nic, i když samozřejmě ty děti se dovídaly i nepříjemné věci a určitě o tom to bylo vidět, že o tom doma mluví, tak nikdo nic negativního neřekl.

T: A byli pak ti poradci nebo Lucie Vacková na té schůzce červnové, na konečné? Aby řekla rodičům.

R: Já myslím, že ano, protože ještě jak říkám na konci se stalo, to, co se stalo. Myslím, že ano, že tam byla, že to zhodnotila.

T: Ano, dobře. Uveďte situace, kdy jste v roli třídního učitele vnímala ze strany poradců podporu a kdy jste ji naopak postrádala?

R: Tak že bych ji postrádala, to nemůžu říct a významná podpora tedy byla v tom s tou paní učitelkou, protože pan ředitel je nový, teda byl nový, tak já jsem nevěděla, jak se k tomu celému postaví. Paní učitelka je letitá, zkušená, starší než já, tak jsem si říkala, já nevím, co se bude dít, ale ono to bylo to, co ty děti tady sdělovaly i v zápise z té, z těch protokolů, tak i to tam bylo, v podstatě i o to jsem se mohla opřít. A hlavně jsem teda, protože tu bouřlivou reakci paní učitelky a co teda jak dál, tak jsme teda pár e-mailů si prohodily a tam ta podpora byla, samozřejmě byly tady i jiné věci tohle, že bylo takové nejsilnější a bylo to v tom závěru, ale jinak i jsem řekla, že by třeba na tohle, jestli by se nemohli zaměřit a tak, ano respektovali jsme se.

T: A podařilo se třeba pak vzít paní učitelku sem na nějakou tu do komunitního kruhu nebo to ne? Aby se to vyříkalo?

R: Ne, to jsme sice asi, mám pocit, že to bylo záměrem, ale pak, po té její reakci ne, ale ona se pak účastnila se svou třídou sama toho, tedy to už se netýkalo nás, toho programu.

T: Hm, hm. A doporučila byste tyto programy ostatním pedagogům? A proč ano, proč ne?

R: Určitě. Určitě bych to doporučila, protože to přínosem je, hlavně to rozkryje takové některé ty vazby mezi žáky, ať už jsou to averze nebo naopak kamarádství. Dozví se něco víc, než se dozví sám vlastními prostředky. A kdyby ta byla možnost aspoň občas, že by zabrousili k nám i v té páté třídě.

T: Smích.

R: Smích. Tak bych to uvítala, protože si myslím, že by to těm dětem prospělo, protože sama taky znám různé techniky, ale je to jiné, když sem přijde někdo další. Tohle to je pořád od té jedné učitelky, když přijde pak někdo další, tak to ty děti vnímají trochu jinak.

T: Tak Vám to nevadilo, když přišel někdo zvenčí.

R: Ne, vůbec ne. Tak ono to byla taková týmová práce, by se dalo říct, byla jsem spokojená. Dobře, že to je.

T: Tak ono je to jen v těch třetích třídách.

R: Tím, že ono se v té třetí třídě mění z části kolektiv, přicházejí noví žáci, někdo třeba i odejde, tak je to takové nejpříjemnější v té třetí, tam se to nejvíc obměňuje. Samozřejmě přicházejí děti i jinak, ale tady mně přišlo asi pět nových žáků. To dělají ty přijímačky z těch jazykovek, někdo neuspěje, tak se stěhuje sem a tak. To bylo dobře, i ty nové děti poznáte, už přicházejí s nějakými návyky, tak vy je neznáte ty návyky, teď jim nějak je podsouváte, tak je to dobře. Protože i o sobě se dozvíte, jak vy působíte na ty děti. A to sem chtěla, aby se nebály, jsem říkala i já potřebuji vědět, jestli dělám něco špatně, protože když to nevím, tak to nemůžu napravit. Myslím si, že taky jsem se něco naučila.

T: A objevilo se, nebály se říct?

R: Já myslím, že oni se nebojí ani teď, a to já klidně, když nějakou chybu na sobě objevím, tak jim to klidně řeknu, protože si myslím, že když to ty děti vidí, tak řeknou, ona udělala chybu, a tak ji přiznala, tak nakonec chybujeme všichni. To není nic, zase takové fatální chyby nedělám, abych a stejně by se na to přišlo, že ano. Tak to tak nějak bereme. Já jsem říkala v určitém ohledu, jsme tady na tom tak na stejno, jsme spolu, musíme se nějak srovnat a v něčem jsem tady za ty maminky, tatínky. Nevystupuji v kamarádském, v kamarádské rovině, ale v určitém musíte přátelsky k těm dětem, oni se pak nebojí a řeknou vám ledacos.

T: Smích. A kolik máte dětí ve třídě?

R: Třiadvacet.

T: Tak to je takové ještě optimální.

R: Ano.

T: To je asi všechno, jestli ještě nemáte něco, co by Vás napadlo.

R: Tak mě teďka zrovna nic nenapadá. Spíše jestli Vy ještě.

T: K otázkám všechno, přemýšlím, jestli něco ještě. To jste s nimi od první třídy?

R: Ano, ano, ten základ třídy mám od prvňáků. Tady odtud ani moc dětí neodešlo. Jedna dívka, ta, co odešla, tak ta přišla mezi těmi novými a odešla zase zpátky do vlasti, to byla cizinka. A jinak tady, a i ti noví co přišli, tak údajně přišli s obavami, protože přišli z té A., že tady je to nějaký divný nebo já nevím, co někdo řekl, ale jsou tu spokojení. I ta problémová dívka, je tady spokojená. Ale řeší se tady takový, protože ona má opravdu takové dětinské nápady, zvoní a začne řvát, pusu dokořán. Já nevím, pak ostatní děti to obtěžuje. Připadají si dospělejší a tak, ale řešíme tady i s kluky leccos. Tak s dětma se pořád něco řeší.

T: Ale už se odmilovala.

R: To já nevím, ale vzhledem k tomu, že byla dost, ale já se nedivím, ona je protivná. I my dospělí musíme, samozřejmě, musíme zachovávat nějaký profesní přístup, ale pak si řekneme teda, ta, když je na horách, tak si rádi odpočineme. Je dotěrná, a i s rodiči se dost těžko spolupracuje. Když to nebude tahle dívka tak to bude jiná, tak to je.

/Začalo zvonit/.

T: Odzvoněno. Smích.

R: Smích.

T: Děkuji, myslím, že už to je všechno, že už Vás nebudu zdržovat.

Rozhovor č. 6

T: tazatelka, Dagmar Tulisová

R: respondent, pedagog č. 6, žena (po absolvování DPP)

R: Jak se to dělá na tom telefonu, normálně přes ten mikrofoněk?

T: Přes tady ten záznamník, a normálně nahrát.

R: Ano.

T: Tak ano, můžeme začít?

R: Ano.

T: Jak zpětně hodnotíte význam daseinsanalytických poradenských programů, které byly ve vaší třídě pravidelně realizovány sociální pracovnící a psychoterapeutkou společně se studenty sociální práce a psychologie PVŠPS 12 x během školního roku?

R: Tak mně to asi nejvíc přineslo to, že jsem se na to já mohla jako učitel na ten, na tu třídu dívat zvenku. I když jsem s nimi seděla v tom kroužku, ale oni mě tam brali jako sobě rovného, zase z nich vypadly, z těch dětí jiné věci, než když já jsem tam byla jako ten, který dělá ten kroužek a více méně když jsme si povídali o podobném tématu. Tak tady se to zase otevřelo jinak, protože přesně ty děti zase lidi zvenku braly tak jinak Asi nejvíc toto i, že se na to svým způsobem vyhradil ten čas, tak to je taky přínosné určitě.

T: Nevadilo Vám, že to vzalo ten čas z výuky?

R: Tam jenom někdy, že se nám to křížilo, ale to tam budete mít dál, že jsme podobnou činnost dělali. To, ale myslím, že to tam máte dál v těch otázkách. Jako by ne, protože já v tom vidím smysl a sama jsem to dělala s těmi dětmi, tím pádem jsem to nemusela dělat já, ale dělali to za mě.

T: Jasně, jasně.

R: Já bych si nějakým způsobem ten čas udělala, že nejmíň hodinu týdně jsme tomu věnovali takové podobné činnosti.

T: Děkuji. Prospěla by dle Vašeho názoru praxe v tomto interdisciplinárním týmu i studentům pedagogiky? A z jakých důvodů ano či ne?

R: Pedagogiky se myslí jako pedagogické fakulty?

T: Ano, jak sem chodí na stáž studenti.

R: Asi ano a oni to podle mě mají trošku v té osobnostní a sociální výchově nebo aspoň když jsem byla já na fakultě, tak jsme to měli v rámci toho a je fakt, že nebyl pro ty praxe zase prostor. Tam byl prostor pro ty praxe těch hlavních předmětů, ale tady pro to moc ne, ale svým způsobem je to ono. Tam jsme si to dělali teoreticky nebo mezi sebou ve skupině jako v té naší, v kruhu ve skupině. Asi

prospělo, spíše asi problém najít pak ten čas v těch školách na to. Ale rozhodně se tam nějaký takový způsob aspoň dělal za mě.

T: Dobře, děkuji. Jak byste popsala užití metody, které jste měla možnost v tomto programu zažít?

R: Tak pojmenovat ty metody, tam chcete?

T: Hm.

R: Tak buď to byly zážitkové metody nebo to byly i ten rozhovor a tak, většinou to byly skupinové, buď se to odehrávalo v kruhu, nebo ve skupinkách a většinou to všechno bylo prožitkové. Velkou část tam hrála ta reflexe, na kterou právě při té výuce není moc času. Víceméně ty metody používáme taky, tam byly celkem běžné hry, které taky používáme. Přidaná hodnota tam byla, že právě v tom vymezeném času se tomu ještě věnovala ta reflexe a víceméně se mohlo vyjádřit. Teda to je tak správně, každé dítě, což právě při té výuce na to ten čas není a jak to stále tlačíme dopředu, tak ano, hru uděláme, dejme tomu stejnou, ale není čas na tu reflexi nebo na velmi omezenou reflexi. Už tím, což pak ztrácí, jasně, já vím, že v té reflexi je to gró, ale i jak jsme tlačeni z vrchu tím množstvím všeho, tak pak máme často pocit trošku, že ztrácíme čas trošku už tou hrou a ono je to taky tou, tím, že ono jich je ve třídě třicet těch dětí, že ano, to je, ono v polovině by se to dělalo lépe a pak už i jenom ta diskuse v těch třiceti už je pak náročná. Ještě pro jednoho, tam je dobré, že aspoň oni byli ve třech v té skupině, dalo se to lépe ukočirovat.

T: Právě je těžké, že poslouchají ostatní děti, aby vydržely poslouchat každý každého.

R: Tyhle ty, co mám, tak ty jsou na to dobrý, protože ty to daly a přesně, já bych řekla, že u této třídy, co já mám teďko, tak ty jsou sociálně celkem neproblematický, že tam jsou i zdravě položený ty sociální vztahy a není tam nějaký, ale minulý nebo předtím jsem měla od třetí do pátý třídy a ta byla velmi problematická, tam bych to tedy uvítala velmi. Tady v této třídě jsem si to dovedla ukočirovat sama nebo umím bez nějakých problémů, ale v tam té třídě jsem to měla já, vůbec ukočirovat celé a tam bych to velmi asi ocenila, kdyby mi tam přesně takhle někdo zvenku přišel. a i mi poradil, jak na ně, protože tam, ať jsem zkusila cokoliv, tak na ty děti moc nezabíralo. Tam právě byl problém, že ty se neuměly ani naslouchat samy sobě, že tadydle přesně od začátku třetí třídy můžeme pracovat v kruhu a nějak to jde. A tedy pracujeme na tom, aby to bylo stále lepší, ale tam u té třídy jsme se v páté třídě teprve dopracovali k tomu, že oni jakž takž v tom kruhu vydrží. To je třída od třídy.

T: Dobře, děkuji. Uveďte příklady témat, o nichž se na setkáních hovořilo a která byla z Vašeho pohledu podstatná.

R: To už Vám to přesně, ale jestli konkrétně všechny ty, co se týkaly, týkaly toho života té třídy, kdy byly určitě prospěšné. Tam byla i témata přátelství nebo takové ty tyhle obecné komunikace, ale to většinou stejně ještě vyplynulo z toho prvotního kroužku, to bych řekla asi, že bylo nejpodstatnější, z takového prvotního kroužku, kde děti pojmenovávaly, co za těch čtrnáct dní nebo týden zažily, anebo co je trápí. Tak většinou, ještě to asi bylo pro mě podstatný a stejně i ten problém, co tam pojmenovaly, pokud tam byl problém, tak se objevil ještě v té hře, nějakým způsobem stejně schovaný, stejně se při té reflexi té hry i když byla třeba na komunikaci a ten problém se tam týkal nějaké agresivity, tak stejně tam vyjela.

/Mezitím přišly do sborovny další paní učitelky. Paní učitelka s nimi prohodila několik vět a po chvíli jsme mohly opět pokračovat v rozhovoru./

R: Tak můžeme dál.

T: Když jsme ještě u toho úvodního kolečka, mluvily tam děti o tom, jestli si vzpomínáte, protože teď jak chodím na praxi, tak se mi stává, že mluví jen to, co doma, že nedokáží popsat, co společně prožily. Povídají, co třeba s rodiči, ale společně co s kamarády ze třídy, tam byl docela, jestli se to dařilo.

R: Ano, ale tam spíš všechno, co bylo několik dní starší, ať už to bylo ve škole nebo doma, to oni zapoměly, vůbec nejmenovaly. Jmenovaly hlavně ty poslední aktivity, tak i když jsme byly na škole v přírodě a potom následovalo tohle setkání, zeptala se lektorka na tu školu v přírodě, tak ony jmenovaly zážitky z toho víkendu, kdy už se vrátily, protože byly v kině, a tak se právě svedla řeč a oni, aha to bylo taky dobrý všechno, ale jak už to bylo trošku dál, tak to nepojmenovaly. Podle mě, kdyby to následovalo víceméně hned potom tak, tak v té hlavě, tak tři, tři, čtyři dni maximálně a víc už je pro ně někde v zapomnění. Jenom když je tam nějaké trauma, tak to si podle mě pamatují, když tam někdo jim škodí nebo něco tak to ano.

T: Uveďte příklady témat, která byla dle Vašeho názoru zbytečná.

R: Tak nevím, tam spíš někdy, někdy se nám dablovalo to kolečko, že jsme si my každé pondělí tam stejně sedli a povídali si, co bylo o víkendu, a to možná zbytečně ty děti znovu povídaly, ono to sice nebylo přesně určeno, budeme povídat, co dělaly o víkendu. Ano, tam to bylo přesně pojmenované, co ten týden a oni se zase vrátily k tomu víkendu, se dvakrát popisovalo skoro tři čtvrtě hodiny to samý.

/Opět někdo vešel do sborovny, ale už se nenarušil běh rozhovoru/.

T: Uveďte témata, která jste postrádala.

R: Tak tam jde o to, že většinou když jsem měla prosbu, aby se to věnovalo nějakému tématu, které potřebuji, to bylo možno přizpůsobit. Já myslím, že všechny ty témata, které tam byly, tak jsou potřebná, spíš je důležité to, když ten učitel tam má konkrétní potřebu jít do něčeho, funguje to.

T: Že se přizpůsobil.

R: Hmm.

T: Jak byste popsala vztah a spolupráci poradců s dětmi?

R: Byl partnerský a přátelský, tak. Myslím, že dobrý, že tam u nás bylo spíš trošku škoda, že se nám ty holky měnily, dost.

T: Nebyly tam celý rok?

R: Nenene, nebyly tam celý rok, a ještě z toho tam jedna, dvě pořád nějak chyběly nebo se střídaly tam, což tady do vedlejších tříd chodily celý rok ty stejný, tam podle mě se navázal bližší, užší kontakt než u nás. Že u nás se víc střídaly a tím pádem, když už si ty děti naučily konečně jména těch prvních a zvykaly si na ně, tak už nebyly a byly zase nový, tak to, tak tohle možná.

T: A vnímaly to tedy děti nějak nebo?

R: Nestěžovaly si, ale podle mě to braly zase nový dvě pro ně paní učitelky, podle mě to tom nešlo až zase do tak niterných věcí, které by už asi pustily u těch prvotních holek, které už znaly, tak tady zase k nim si budovaly nějaký vztah. Že sice jim odpovídaly nějak na otázky, komunikovaly s nimi, ale nebylo to asi na takový, byly to pro ně cizí dvě studentky.

T: To, že si tykali s poradci, Vám nevadilo? Taky už jsem to slyšela zmíněné, že je to divné, to je v pohodě?

R: To ne.

T: Jak hodnotíte vztah a spolupráci poradců s Vámi?

R: Velmi dobrou, já jsem pracovala většinou, hlavně s Lucií, tam to fungovalo výborně. A zase s těmi děvčaty jsem tolik nekomunikovala, jsem ani na ně neměla kontakty, přes Lucii všechno, a to bylo výborný.

T: A ty zápisy Vám vyhovovaly, jak se posílaly?

R: Zápisy ano, ano.

T: Z těch setkání.

R: Dokonce jsme to i použili při tom, když ti jedni rodiče s tím měli problém, tak jsme přeposlali ten zápis. Jinak mně asi pro osobní potřebu tolik nutný nebyly, pokud se tam neřešilo něco zrovna ožehavého v té třídě, ale pak bylo dobrý přesně zpětně, že jsem po tom mohla sáhnout, když byl nějaký problém.

T: Jak hodnotíte spolupráci poradců s rodiči?

R: Ano, Lucie mi tam i pomáhala, když jsme řešili jednu holčinu, nějaké krádeže a tak, tak mi přišla pomoc právě i s těmi rodiči na tu schůzku, dobrý. I na třídní schůzkách byla.

R: To mě zajímalo zrovna, jak to probíhalo na těch třídních schůzkách? Individuálně nebo společně?

R: Ne, Lucie se jenom představila, řekla, co dělá s dětmi, a pak řekla, že individuálně kdo bude chtít něco, společně určitě ne, tak pak individuálně, tak za ní asi určitě tak dva rodiče šli.

T: Kdo měl zájem.

R: Kdo měl zájem, tam spíš, ona právě říkala, že jsou seznámeni s tím programem a kdyby někdo se chtěl zeptat na to dítě, tak podle mě i ty potřebný rodiče šli, otázka je, jestli to mělo kýžený efekt ale.

T: A nevadilo to nějak rodičům, že to tady probíhalo ty programy. Že začaly nebo že zase další člověk s jejich dětmi.

R: S tím, že já jsem si to tam obhájila, že bychom to stejně dělali tyhle ty věci. Ne, protože já jsem řekla, že stejně ten čas bychom tomu věnovali, že je to práce na klimatu třídy a nikdo s tím neměl problém.

T: Dobře, děkuji. A uveďte situace, kdy jste v roli třídního učitele vnímala ze strany poradců podporu a kdy naopak jste ji postrádala?

R: Tak od Lucie jsem ji vnímala celou dobu. Tam, a tak to nebylo o podpoře, že ta druhá skupina studentek byla tak jako málo aktivní by se dalo říct, že neustále i Lucie jim musela říkat, ale to je spíš, jsou to ale studentky, že tady teď udělejte tohle, teď ztište ty děti, tak jsem do toho přesně i zasáhla, musíte i ty děti si tady hlídat, protože tam na to, že tam byly tři, tak to tam kočirovala mnohdy Lucie a holky tak jako nevěděly moc co, a zase asi nechtěly do toho samy nějak zasahovat, nevím.

T: Smích Já mám taky ten problém. Lucie je vedoucí a my tam. Kdy mohu to převzít a kdy to nechat na ni.

R: Ano, ano.

T: Přesně jak říkáte.

R: To je asi takový těžší tohle, ale dobrý. U těch prvních to nijak nebylo, ty byly akčnější a tady ty druhý přesně jsem říkala, tak holky, ale tiše je tady, protože to bylo u těch her takových těch akčnějších, kdy bylo třeba nějakým způsobem držet celou tu třídu a ony asi nevěděly přesně co nebo možná asi kdyby tam byly samy, tak asi ano. Takhle to bylo asi takový nejasný rozdělení rolí pro ně, nečitelný. Ono asi tam musí reagovat každý na všechno, tady v této situaci, když tam máte ten živý organismus té třídy, není čas se asi ptát kdo co, všichni musí všechno a asi jak jsou v té pozici student učitel, tak to, asi ještě.

T: Tak to bylo znát.

R: Ano, ano, asi to nejde ještě tolik.

T: Děkuji. Doporučila byste tyto programy ostatním pedagogům? Proč ano, proč ne?

R: Tak tam je určitě dobré to, že stejné aktivity pro klima třídy, co se tam dělaly, že by se měly dělat i normálně, a to že vám je udělá někdo ještě zvenčí, že zas ten učitel může být trošku jako ten sledovatel toho, tak je určitě výhodné. Tam jenom, ale to je problém spíš těch tříd, těch našich plných tříd, že občas v těch třiceti dětech je to už takový hodně zdlouhavý, že kdyby to bylo v půlce, tak že to rychleji odsypá, v těch třiceti, než se k tomu každý vyjádří, tak je to skoro hodina, už je i znát, že ty děti moc, už je to pro ně i těžký, to usedět jenom, že ano ty reflexe ale to je spíš tím počtem, to je vždycky náročný tohle. Ale zase rozumím tomu, že tady v tom, že ty reflexe jsou důležitý, protože mi to jinak právě v tom vyučování pracujeme, že si třeba ještě sdělujeme mezi sebou a tím takhle zkrátíme a ten jeden nám poví třeba za toho druhého a tím pádem z takovéhohlehle sdělení je pak kratší sdělení. To jenom tohle. A to je tím množstvím, na to narážíme, že se člověk nepouští i tolik do těch her, protože v těch třiceti dětech už je to takový taky velmi těžko ukočirovatelné.

T: Za mě je to všechno, děkuji. Jestli byste ještě něco měla k těm programům, třeba co Vám vyloženě vadilo.

R: Mně tam spíš vysloveně vyhovovalo, že ta Lucie byla ochotná jednat i s těmi rodiči, že přesně to je to, co jsme tady neměli nebo teď tady máme aspoň školní psycholožku přímo holčinu, ale nebylo to tady. Pro nás to bylo jediný někdo, kdo přišel a třeba se i postavil za toho pedagoga. I bylo příjemné, že ona přišla před ty rodiče na té třídní schůzce a řekla jim, že pochválila tu naši práci, že řekla, paní učitelka s tou třídou pracuje výborně, dělají tohle, tohle, tohle, což já za sebe nemůžu, že ano. I to, že nás pochválila před těmi rodiči, protože to má taky vliv, protože tohle zase tady to vedení nedělá podporu toho učitele, aspoň to přišlo takhle, tak to i pro nás bylo určitě dobré.

T: Tak asi všechno, jestli ještě něco zajímavého?

R: Asi ne.

T: Já Vás nechci zdržovat.

R: Tam jenom pocitově nebo, co tady vím od těch kolegů, tak to je podle mě pocit z toho množství, většinou ty aktivity jsou takový, že to z venku vypadá jako hrozně na dlouhý lokty, ale ono to je z toho, když každý z těch dětí řekne, i kdyby měl minutu, že ano, tak je to třicet minut, a ještě s těmi mezcasy.

T: Nezatahnout ty, kdo nic neříká.

R: To určitě, to je dobře, to je holt daný tím, že jsou to ty velké skupiny, což by bylo i stejný problém i na dramaťáku, když jsme měli jako povinný předmět, tak to je to samý, ta by to taky skřípalo tady na to množství asi.

T: Asi všechno.

R: Jestli Vám to tak stačí?

T: Děkuji.

Rozhovor č. 7

T: tazatelka, Dagmar Tulisová

R: respondent, pedagog č. 7 (metodička prevence-žena) (po absolvování DPP)

R: Můžeme.

T: Jak zpětně hodnotíte význam daseinsanalytických poradenských programů, které byly ve vaší třídě pravidelně realizovány sociální pracovnící a psychoterapeutkou společně se studenty sociální práce a psychologie PVŠPS 12 x během školního roku?

J: Já to hodnotím velice pozitivně, a to z toho důvodu, že tento program v mé třídě nastal, a tak jsem požádala paní Vackovou, aby v tom pokračovala i v rámci primární prevence naší školy. Spolu od té doby spolupracujeme a zaměřily jsme to na třetí ročníky, kdy vznikají nové kolektivy a ty děti si hledají svoje místo. Aby se právě nestalo to, co v té mé původní třídě, že tím že vznikali, vznikl nový kolektiv ve třetí třídě, potom znovu v šesté, přicházely nové a nové děti, tak aby ty děti uměly hovořit o svých problémech. Aby uměly jeden druhému naslouchat, tak proto jsme to posunuly do třetích ročníků. Ta třída, kde tento program proběhl, byla velice specifická, byla to převážně chlapecká třída a byly to děti s různými učitelskými poruchami a taky tam byly dvě děti, které přišly v průběhu studia o jednoho z rodičů, tam bylo hodně takových emotivních zážitků, negativních emotivních zážitků a chlapeci se navzájem moc netolerovali. Po tom prvním roce, kdy ten program proběhl, tak jsem tam viděla takových 80 % zlepšení, co se týká vztahů a umění sdělovat svoje pocity a pracovat s nimi.

T: To byly tedy už starší děti?

R: Ano, u nich to začalo v třídě u osmáků a pokračovalo to až do deváté třídy. A s námi jezdili potom na školu v přírodě studenti, tak jsme vytvořili rodinku. Smích.

T: Smích.

R: Zpětně hodnotím velice pozitivně. Je pravda, že já jsem úplně za začátku nevěděla, do čeho jdu, protože mi paní Vacková byla doporučena, že umí dělat tedy pracovat s třídním kolektivem. Já jsem svoje třídnické hodiny dělala vždycky, ale tento styl nebo s ním jsem se seznámila až v průběhu toho, co jsem paní Vackovou pozvala jako externistku, na doporučení jedné maminky.

T: Děkuji. Prospěla by dle Vašeho názoru praxe v tomto interdisciplinárním týmu i studentům pedagogiky? Z jakých důvodů ano či ne?

R: Stoprocentně, to je věc, která schází studentům pedagogiky. Nechci kritizovat pedagogickou fakultu, ale myslím si, že tenhle program by měl probíhat rozhodně už od prvního ročníku, aby učitelé uměli pracovat s kolektivem, uměli odhalit třeba náznaky šikany nebo nedobrých vztahů ve třídě, aby se to nezametal pod koberec, dělá s to a svádí se to na to, ne vždycky samozřejmě, ale na to, že vychovávat mají doma rodiče. Musí to být kooperace a spolupráce a ten učitel by měl být natolik kvalifikovaný, aby to uměl odhalit a uměl s tím pracovat. A v případě, že to nezvládne sám, tak si rozhodně musí pozvat odborníka nebo nějakého externistu. Nebo oslovit někoho z týmu výchovných poradců, psychologa. My naštěstí už letos psychologa máme, máme asistenty, ten tým se nám rozrostl a konečně to teda spěje k těm krokům, o kterých jsme se právě s kolegyní Vackovou bavily, že tak by to mělo vypadat.

T: Dobře. Děkuji. Jak byste popsala užité metody daseinsanalytických poradenských programů, které jste měla možnost v tomto programu zažít?

R: Tak jedná se o polozážitkovou metodu, já jsem, aniž bych věděla, že to do programu patří, používala v rámci normální výuky. Pro mě to nebylo nic nového, ale zjistila jsem, že už je to používáno nejenom k výuce třeba jazyků angličtiny, kdy si sdělujeme určité emoce, pracujeme pomocí hry, ale že to napomáhá i k tomu klimatu té třídy. Samozřejmě člověk to věděl podvědomě, ale nedělala jsem to cíleně s tím záměrem. Pro mě to bylo pokračování v mé práci. Smích.

T: A Vy jste tam tedy byla při těch programech byla.

R: Vždycky.

T: V komunitním kruhu.

R: Ano, ano.

T: Dobře, děkuji. Uveďte příklady témat, o nichž se na setkáních hovořilo a která byla z Vašeho pohledu podstatná.

R: Témata, například sebehodnocení a sebepojetí, sebepřijetí, to bylo velice podstatné, protože zvlášť v této komplikované třídě, kde jsme s tím programem začínali, tak děti měly problém s tím se nějak uchopit a vážit si samy sebe natož potom jeden druhého. A to se po těch programech úplně otevřelo a začaly se umět chválit. Začaly umět chválit jeden druhého, to předtím neexistovalo.

T: To je až v osmičce, to je docela.

R: To bylo pro mě asi to největší téma. Přijetí sám sebe a potažmo potom toho druhého, protože když sám sebe neumím přijmout, tak těžko dokážu toho druhého pochopit. Možná tam taky padla nota nebo to bylo cíleno na empatii, vcítění se, což ti hoši taky moc neuměli nebo neuměli, nechťeli to dávat najevo. Uměl se vcítit do toho druhého, tak už to neřekl nahlas. Neuměl se zastat toho druhého, protože tím by se shodil před tou partou, kde oni soupeřili o to, kdo je větší kohout na smetišti, jestli to říkám správně. Neříkám něco úplně z cesty, jsem dneska dost unavená.

T: Mně to přijde dost dobrý. Smích Takový na místě, super. Uveďte příklady témat, která byla dle Vašeho názoru zbytečná.

R: Nebyla zbytečná témata, protože cokoliv se otevře v komunitním kruhu, tak to tam má svoje místo a ať by to bylo něco marginálního, tak to většinou vede k nějakému hlubšímu problému, já jsem se tam nesetkala s něčím, kde bych si řekla: á to jako proč, to je zbytečný, ne. A mám i sama zkušenost, protože po té zkušenosti to aplikuji jako metodik primární prevence do třídnických hodin, kde se ukazuje, a ještě jsem prošla různými kursy, když ukazují kolegyním, jak vést třídnické hodiny, tak někdy právě i ta maličkost jenom to, jak jste trávili víkend, tak vám ukáže, jak to dítě, jak tráví volný čas, co ho baví, co ne a může to otevřít potom jako vrátka do jiných dimenzí, do jiných témat. Nemůžu říct, že by tam bylo něco zbytečného.

T: Já mám teď úplně zvědavost, jak to přijali ti osmáci, tady ten program, když tam přišli.

R: Oni to nejdřív přijali velmi, nebo zaplat' pán Bůh velmi dobře, ač to byla taková prazvlášť v uvozovkách prazvláštní třída, tak pro ně to bylo prvotně, tak byste si asi tipla, tak se ulejeme. Tak to probíhalo myslím prvního čtvrt roku. Tím, že většina z nich měla poruchy pozornosti, tak to brali s povděkem, protože tam bylo hodně her, nebylo to jen o tom komunitním kruhu, hýbali se, pracovali ve skupinách. A já jsem to potom postupně dávala i do těch běžných hodin, oni už to potom začali brát jako součást té výuky. A myslím si, že se potom i na to těšili. I když samozřejmě někteří to nepřiznali nikdy, že to bylo fajn, když měli něco hodnotit, tak říkali: no dobrý. Ale to poznáte už na tom výrazu. A kde jsem nejvíc viděla ten posun nebo v čem samozřejmě nebylo v hodinách tolik, ale mimo školu, když jsme byli na škole v přírodě nebo na výletech, že ty děti potom reagovaly jinak, začaly poslouchat, nemyslím ty přísné příkazy, ale nebylo potřeba křičet už a asi jim to potom dalo hodně do toho života na té střední škole, takzvaně smetanu slízly na střední škole. Smích. Že se to tam potom naučily, některé ty děti bohužel nedopadly úplně tak jak, nebo bohužel dopadly tak, jak jsem si mysleli. Ale většina se nějak postavila tomu osudu a zvládly to. Doted' sem chodí a hovoří slušně, a tak vzpomínají docela pozitivně na tu dobu, když ty problémy začaly, protože předtím tam trochu tyhle ty souboje byly.

T: Jestli jsem to dobře pochopila, to začalo tou osmičkou, a pak rovnou na ty třetáky nebo ještě mezitím něco bylo?

R: Osmička, devítka, a potom rovnou na třetáky. Jsme se domluvily, že by bylo potřeba něco takového tady nastolit, protože ten učitel třídí na to nemá tolik času a jakákoliv podpora v tomhle ohledu je dobrá a ti třetáci, to je úžasný, že tam v tom dětství.

T: Jsou úžasní.

R: Když jsou malinký, tak to má na ně větší dosah než to potom lámat v té pubertě přes koleno, ale taky se to dá, ale tohle myslím dost pomáhá.

T: Myslím ideální věk, bych řekla.

R: A vy si i otipujete, protože máme zpětné vazby, otipujete, které dítě třeba může mít tendenci k problémovému chování, ale už ho znáte od dětství, on vás taky nebo ví, že proběhly nějaké programy a paní učitelka třídí třeba je o tom informována. Už se s tím líp pracuje, už můžete předvídat. To neznamená si ho označkovat, to ne, ale víte, na co dávat třeba pozor.

T: Dobře, a uveďte témata, která jste zde postrádala.

R: Smích. Já jsem opět nepostrádala žádná témata, protože když bylo něco aktuálního, ač to samozřejmě bylo nějakým způsobem postaveno, ale třeba jsme narazili na neurčitou xenofobii, tak stačilo napsat e-mail a ten program se tomu přizpůsobil. Mně tam žádné téma nescházelo.

Samozřejmě bych byla radši, kdybychom takhle spolupracovali třeba už od páté třídy, ale to nebylo možné tenkrát.

T: Dobře, děkuji. A jak byste popsala vztah a spolupráci poradců s dětmi?

R: Velmi přátelský, byl tam respekt a ze strany studentů, ti si mohli dovolit být trošku k nim přátelštější to se nedá říct, ale mohli s nimi hovořit i o jiných tématech, když byla třeba přestávka, což já si jako dospělá, tak oni byli taky dospělí, ale jako třídní učitel si to nemůžu úplně tak dovolit. Nemůžu jít úplně do některých témat, nemůžu třeba otevřít téma kouření. Víím, že třeba už i zkusily kouřit, řeknu jim svoje zkušenosti, ale víím, že to dítě se mi asi úplně nebude přiznávat, že chodí každý pátek kouřit za kostel. Kdežto ti studenti, kteří k nim byli věkově i blíž, tak tyhle témata třeba otevírali a řekli jim na to svůj názor, proč se tomu vyhnout. Musím říct, že studenty braly víc neformálně a samozřejmě vedoucí a mě, tak tam ten respekt byl cítit, ale i k těm studentům, takový ten přirozený, že to jsou starší spolužáci v uvozovkách. Myslím, že tak je braly. Samozřejmě, že jinak to asi teď bude vypadat v těch třetích třídách. To je jiná situace, ale tady ti kluci byli někteří vyšší než ti studenti. Smích. A tak měli ty názory, že už jsou jako dospělí, myslím si, že ta nota tam byla trošku jiná.

T: Dobře, děkuji. A jak hodnotíte vztah a spolupráci poradců s Vámi?

R: My jsme měli velmi a doteď máme přátelský vztah a je to tím, že jsme asi stejně zaměřené, komunikace byla bezproblémová, zpětné vazby jsme měli, informovali jsme se o všem. Já nemám k tomu vůbec žádnou, ne, nemám k tomu žádnou, žádný důvod, s kterým bych byla nespokojená.

T: Uveďte situace, kdy jste v roli třídního učitele vnímala ze strany poradců podporu a kdy naopak jste ji postrádala?

R: Já jsem dostala vždycky od nich podporu, už tím, že ty programy připravovali, byli flexibilní, co se týká těch témat a vždycky mě podpořili. Co jsem chtěla v té třídě nebo čeho dosáhnout... když jsme dělali zpětné vazby, co já dělám třeba špatně, tak... možná jenom to, že jsem už... dřív nepožádala o externí pomoc, protože většinou vy umíte pomoci těm dětem z jiných tříd a na tu svoji třídu nahlížíte tak trošku nějak jinak a říkáte si, jak se trošku stanete tou matkou, i když se tomu bráníte. To přece musím zvládnout sama, a vždyť já mu rozumím, a vždyť já víím jaké má zázemí, ale ty děti se třeba stydí, že jo a zvlášť v tom určitém věku, kdy to byla chlapecká třída a já žena, tak některé věci asi nechtěli sdělovat, do toho, jak jsem říkala, tak jim tam bohužel tedy zemřeli rodiče, to bylo hodně citlivé téma. Možná jsem dřív měla někoho oslovit a myslela jsem si, že jsem ta spasitelka, která to zvládne. A teď jsem ráda nebo jsem se naučila si říct o pomoc, aby to bylo ku prospěchu věci, že všichni jsme nějakým způsobem nahraditelný a čím víc lidí se na tom bude podílet, tak tím je lepší ten výsledek.

T: Jestli jsem to dobře pochopila, tak jste byla třídní učitelka, a ještě metodik prevence?

R: Ano, metodik prevence, což není dobrý, protože to chce někoho zvenčí, protože když jim opakuje některé věci nebo modely chování jeden člověk, tak to někdy ztrácí ten účinek, zvlášť když se staví do opozice.

T: Taky v tom věku.

R: Ano, ještě je fajn, že byli mezi studenty i chlapi, tam tím oba protipóly žena-muž, a tak to bylo fajn.

T: A doporučila byste tyto programy ostatním pedagogům? Proč ano, proč ne?

R: Rozhodně ano. Ne v případě, když ten člověk tomu úplně nevěří. Jsou kolegové, kteří mají jiný přístup k životu, jiný způsob komunikace s dětmi i s rodiči a tam to lámat přes koleno nemá smysl, s tím jsme se tady i setkali, že někteří učitelé to nevnímají úplně kladně a nechtějí v rámci, nechtějí vést třídnické hodiny a je nesmysl je k tomu nutit, protože pak už to stejně zase znova ztrácí ten účinek. V těch případech, kde ti učitelé jsou jinak nastavení, tak jsme díky tady těm programům rozjeli náš program, kdy vedu nebo vedeme s týmem třídnické hodiny, třeba i bez toho třídního učitele a pak z toho dáváme zápis jakým způsobem s kým pracovat nebo kdy pozor tady už to hraničí trochu se šikanou, já to slovo teda nerada používám, ale někdy to tak je. Já bych to rozhodně doporučila jenom lidem, kteří jsou k tomu otevření, kdo není tak to nemá smysl, protože to bere jako rozkaz shora, sám se v tom necítí komfortně, a ne každý jsme extroverti, každý umíme odhadnout tu situaci, já nemůžu říct, jestli ten učitel, který je tomu otevřený, že kdo je lepší z nás, to vůbec. Odhadnout, kdo, u koho ano a u koho ne.

T: To nejsou šmahem všechny třetí třídy?

R: To bych se, je to tak. V těch třetích třídách to tak je, ale je to tak, že ty paní učitelky se můžou účastnit aktivně anebo ne. A co se týká těch vyšších ročníků, tam už se vyhnete tomu, tam ti třídní nejsou přítomni stále jako na tom prvním stupni a může se stát, že ten preventivní program se dělá první druhou hodinu, kdy ten třídní učí v úplně jiné třídě. A buď to se tedy domluvíme, že ten učitel bude uvolněn a bude v té třídě a bude s námi pracovat, a když nechce, tak tam není, ale dostane zpětnou vazbu ten zápis, jak ta třída reagovala, jaké hry proběhly, jestli je na čem, ono je vždycky na čem pracovat, ale jestli je tam něco opravdu jako pozor, pozor, anebo je to takový běžný. V každé třídě nějaký pošťuchování trošku je, že ano.

T: A ještě se zeptám, jak rodiče na ty programy reagují.

R: Ve většině případu pozitivně, ale měli jsme rodiče, kteří když dostali ten dotazník, zda se jejich dítě může účastnit, tak napsali, že ne. Děti se toho programu neúčastnily, je to věc, jsou to většinou děti, které aspoň z té praxe, které třeba mají problémy samy s chováním, a ty rodiče ty problémy popírají, že to neexistuje, že ani nechtějí, aby se těch programů účastnily. Ano, ale je to mizivý procento. Myslím ano, že někteří rodiče nechtějí. Oni se i bojí, je to něco, já, když jsem začala tady dělat ty programy sama potom v rámci těch třídnických hodin, tak rodiče a proč si tam o tom povídáte a o čem si a o tom, to přece musí vědět, co je správný a co je špatný a proč si sepisujete pravidla ve třídě, jak se chovat, vždyť to mají ve školním řádu. Protože někteří rodiče taky, abych je trošku obhájila, byli zvyklí na to, že co se řekne, to se musí udělat, ale ta společnost se mění.

T: Ted' už je to jinak.

R: A je to jinak a my musíme se podřídit té společnosti, a ne na ty děti tlačit, protože to už funguje jinak, to nejde.

J: Za mě všechno, jestli byste k tomu ještě třeba něco měla, co zlepšit.

T: To se dá pořád co, ale já jsem momentálně v této situaci velice spokojená, že se nám to podařilo tak rozjet po celé škole, že ty třetí ročníky jsou ošetřeny, ostatní ročníky ošetřuji já ještě s kolegyní. Máme tady máme psychologku, asistenty a ta kooperace nebo když se něco děje tak rovnou voláme rodičům, ta kooperace je daleko větší, než když to bylo. Škola se zavře, zavrou se dveře a co se tam děje, děje se a neřeší se to. Jsem moc spokojená. Samozřejmě, že to může být lepší, ale ony taky finance jsou omezený, co si budeme povídat, zaplat' pán Bůh, za to, co ted' máme.

T: Děkuji.

R: Není zač. Kecám strašně, musíte to potom utnout.

T: Vždyť jenom třicet minut, tak ještě budu muset něco vymyslet, aby mi to. Smích. Abych to obhájila.

Rozhovor č. 8

T: tazatelka, Dagmar Tulisová

R: respondent, pedagog č. 8, žena (po absolvování DPP)

T: Jak zpětně hodnotíte význam daseinsanalytických poradenských programů, které byly ve vaší třídě pravidelně realizovány sociální pracovníci a psychoterapeutkou společně se studenty sociální práce a psychologie PVŠPS 12 x během školního roku?

R: Tak já to hodnotím pozitivně a hlavní přínos jsem viděla ten, že mi to pomohlo tak nějak vybudovat důvěru rodičů směrem od rodičů ke škole. Protože tak člověk celkem ví, co s těmi dětmi dělat, a tak i tady z toho hlediska, ale nejenom, že to vypadá líp, ale samozřejmě i ta komunikace pak se zlepšuje, když rodiče vidí, že je v tom ještě víc takhle odborníků se zabývá tou situací ve třídě a pak jsme měli na základě teda těch našich sezení další schůzky navíc s rodiči i s dětmi a myslím si, že to bylo prospěšný.

T: Tedy navíc nad rámec rodičovských schůzek?

R: Ano, ano, že jsme tam řešili otázky, co vyvstaly na základě tady toho programu.

T: Měli tedy rodiče zájem?

R: Ano, ano, rodiče měli velký zájem.

T: Prospěla by dle Vašeho názoru praxe v tomto interdisciplinárním týmu i studentům pedagogiky? Z jakých důvodů ano či ne?

R: To těžko říct, protože já jsem neměla pocit, že by se tam něco, co bych já nedokázala po vystudování normálně pedáku první stupeň učitelství sama udělat. Ale bylo právě moc fajn, jak tam přišli lidi z venku jako odborníci, psychologové, tak to i ty děti i rodiče měli jiný náhled. Já teď nevím, proč by tady to měli absolvovat studenti pedagogických škol se zaměřením na první stupeň. Protože jako teoreticky my to všechno jsme se učili, no ale prakticky samozřejmě jsme tady to nedělali.

T: Hlavně na to není prostor.

R: Smích.

T: Smích.

R: Přesně nějak už nevím, kam by se to nacpalo a ve finále mi to až zase tak nepotřebujeme dělat tyto programy, když na to máme naštěstí zas vás psychology.

T: A nevadilo Vám to, že přišel někdo z vnějšku.

R: Tak nejdřív mně to víceméně přišlo, neříkám.

/Na chodbě nás vyrušila holčička ze třídy paní učitelky/.

R: Nejdřív mi to přišlo, že to je, když to řeknu hodně zjednodušeně, tak mi to přišlo takový zbytečný, že já bych to zvládla taky. Smích. Ale pak jsem si říkala, přesně jsem to pochopila, že to kouzlo je v tom, že přijdou lidi zvenčí a je jich tam víc a ty děti mají víc možností na koho se obrátit a samozřejmě, že to taky vyplyne tak jako závažněji, když to dělají cizí lidi než vy.

T: Taková důležitost.

R: Přesně to dává důležitosti a je to v pořádku jsem to tak pochopila. Smích.

T: Smích. Jedeme dál. Jak byste popsala užité metody daseinsanalytických poradenských programů, které jste měla možnost v tomto programu zažít?

R: Já vzpomínám, už to je dlouho. Smích. Teď nevím, jak bych je měla popsat, co teď máte na mysli?

T: Jak to na Vás působilo, význam, jestli jste v tom viděla nebo jestli to bylo dobré.

R: Mně přišly samotné ty aktivity fajn, ale teda úplně upřímně řečeno, občas mě přišla nešťastná ta realizace, ale to jsou takové ty věci, co se stanou. A ono právě že se to podle mě stalo občas z nějaký nepozornosti a občas z toho, že přece jenom ty děti až tak ty lidi zvenčí, i když já poskytuji informace oni tam nebo vy tam pár hodin jste, tak ale nemáte je tak přečtený. Ale vím, že jednou se mi tam stala situace a na tu jsem pak ještě několikrát vzpomínala, že ty metody všechno úplně parádní, skvělý ty hry. Ale že tam byla nějaká hra, kdy mi tam postavili žáka, který měl problém, podle mě to teda šikana nebyla, ono se to ani neprokázalo, ale byl, měl tak jako nakročeno, že bude obět' nějaký, když to tak řeknu, nějaký šikany a teď ty paní psychologové ho daly do té role, že má být nějaký rozhodčí a vyloženě jako práskáč, měl tam dohlížet jak si dělají pravidla a když to někdo porušil, tak to měl říct a výsledek tady toho všeho bylo, že pak další přestávku ti kluci vyloženě.

T: Po něm šli.

R: Vyloučili totálně a myslím, že tam bylo i nějaký, že mu chtěli dát, já nevím facku nebo něco takového. Tak se tam stávaly takovéto chyby, které podle mě, teda pak měly kontraproduktivní dopad. Ale tak to se stane. Ale když budu hodnotit jenom ty metody zvolené, tak to mi přišlo všechno fajn.

T: A nebylo třeba dobrá tato situace, že se to ukázalo? Nebo Vy jste o tom věděla?

R: Já jsem to věděla, ono to teda v těch záznamech to měly i ty paní psychologové. To spíš bylo nějaký, že to neseplnilo, když to vybíraly. Jenom taková větší taková ta pozornost nebo důslednost v realizaci.

T: Uveďte příklady témat, o nichž se na setkáních hovořilo a která byla z Vašeho pohledu podstatná.

R: My jsme právě hodně se zabývali tou šikanou, což podstatný bylo a bylo i fajn, že rodiče i děti si celkem ujasnili vůbec ten pojem, protože v dnešní společnosti, jak určitě víte, tak šikana se bere každý druhý jako pošťouchnutí, a tak se tak to téma otevřelo, prošlo to pak takovým tím fascinovaným myslím i po různých myslím i v negativním slova smyslu, co všechno lze teda. Ale pak se to zase naštěstí, že tam prošla taková katarze a v tom to bylo hodně prospěšný, my jsme byli hodně zaměřený právě na tu šikanu. Myslím si, že celý ten rok to tam takhle jelo na této vlně.

T: Ještě něco k tomu.

R: Ne, my jsme opravdu hlavně dělali toto a mně to přišlo fajn, že opravdu i ty rodiče si uvědomili, co to teda vlastně, význam toho slova. A pak teda přes určitý, jak jsem říkala, pak samozřejmě co děti napadne, když jim říkají, ať nelížou zábradlí, tak je olíznou. Tak tam byli i takový, že z toho pár dětí chytlo, co všechno musí vymyslet.

T: Ano, ano.

R: Ale naštěstí zase jak to bylo, to musím říct, jak to byla systematická celoroční práce, že ano, tak se zase nějak s tím dál pracovalo s tou dynamikou skupiny a myslím, že ve finále i jako třída je tím dobře tak jako v uvozovkách poznamenaná. Že teď tam nikdo rozhodně nebude nikoho šikanovat nebo tak. Dobrý.

T: Dobře, děkuji. Uveďte příklady témat, která byla dle Vašeho názoru zbytečná.

R: Těžko říct já si ještě pamatuji, že my jsme tam hodně řešili pořád kluci-holky. Ale mně přišlo, že ta moje třída, než se to tam začalo řešit, tak ten problém vůbec neměla. A jakmile se to tam otevřelo, tak to začal pomalu být problém, který se začal teda zvětšovat a pak to zase jako s tou šikanou, ale ta šikana možná ze začátku opravdu to bylo, že nějaký ty děti měly tendenci k tomu, ale holky-kluci ten problém nebyl, než se tam začalo na to. Podle mě se nám ten problém implementoval, ale tak ono by to asi taky tím věkem postupně přišlo zas možná. Akorát, to bylo trochu předčasné. Tak to je jediný, co bych k tomu řekla, že to nebylo úplně trefný nejdřív, ale aspoň se to vyčistilo, sice trochu předčasně, ale tak to nevím, jestli to nazvat zbytečný, ale spíš bych to dala až později jenom.

T: A ještě něco třeba.

R: Jinak naštěstí ne, protože bylo fajn, že opravdu se paní psycholožky zaměřily na ty problémy aktuálně, co ty děti trápily, že nejdřív se tam zkoušelo nějaký pravidla, a tak a s tím problém u nás ve třídě nebyl, tak se to dál nepitvalo. Mně to přišlo vyvážený.

T: Uveďte témata, která jste zde postrádala.

R: Já jsem nic nepostrádala, tak mělo to být, já myslím, že původní zadání bylo, že když se nám dají ty třídy dohromady takhle, tak aby nějak ten kolektiv o těch sociálních vazbách mezi dětmi, a to se tam řešilo dost intenzivně, k tomu se v podstatě nic jiného neřešilo než ty vazby sociální mezi dětmi, tak mi to přišlo fajn. Já jsem tam vůbec nic nepostrádala.

T: Ta zakázka nebo aspoň teď je stmelení kolektivu.

R: Ano, ano, tak to tak úplně bylo.

T: A bylo tam hodně nových žáků?

R: Ne, tak my jsme byli právě spíš, že nám přibylo pět dětí, tak jsme pokračovali ten samý kolektiv, tam moc jako neříkám, že nebylo co stmelovat, ale bylo to určitě jiná situace, než když se to tam poskládá z více tříd.

T: Dobře, děkuji. Jak byste popsala vztah a spolupráci poradců s dětmi?

R: To mně přišlo, že teda si ty děti hodně získali, že tam opravdu byl hodně rychle, ono to asi souvisí i s věkem těch třetáků, ale že tam byl hodně důvěrný vztah. Ale vím, že tam se nějak v půlce, já už to mám taky, že to už je dva tři roky, ale že se tam v půlce roku nějak vystřídaly ty studentky, a to bylo takový akorát divný, že myslím, že se nějak nestihla ta jedna rozloučit a pak najednou tam byla jiná, ale tak oni ty děti jsou takový.

T: Flexibilní.

R: Flexibilní, to spíš jako dospělák jsem si říkala, chybělo nějaký rozloučení.

T: To je blbý ale.

R: Nějaký zase proč se to dělo. Ale jinak samotná spolupráce dobrá, akorát teda, co si neodpustím, ale to je zase moje, já jsem taková hodně perfekcionista, a mně přijde pak, já vím, že se to musejí někde naučit samozřejmě ty psycholožky, ale možná větší dohled nad těmi studentkami v tom, že mně občas přišlo, že vyloženě se tam staly takový chyby, což je jasný, že se při učení dějí chyby, ale když se ty, když se chirurg učí operovat, tak asi taky nenechají, ať se v tom tam pohrabe a pak toho pacienta zavrou a pak řeknou, že se to nepovedlo. A mně tady občas přišlo, že se ta studentka pohrabávala a neříkám, že způsobila nějaké škody, ale bylo to takový, že jsem viděla, že to je hodně tápavý. A přece jenom ty děti, ta psychika, že jí se může, mně to přišlo občas dost křehký takový, až že by, že bych brala, že by ty studentky měly menší, tam možnost těch chyb, té chybovosti, proto to s nimi projet víc předem teda, co tam budou s těmi dětmi dělat nebo klidně, aby ta, já nevím, supervizorka nebo jak se tomu říká do toho i klidně zasáhla, aby ty děti třeba i věděly, ale já teď nevím, jestli nemluví úplně proti tomu programu. Mně by se líbilo, že by třeba.

T: Ne, dobrý.

R: Aby děti věděly, že tam je ta studentka a že se to učí a že samozřejmě se může dopustit nějakých to a kdežto tady my jsme tady nevěděli, kdo je studentka.

T: Nebylo to řečený? Aha.

R: To tam řečený nebylo, věděli jsme, že Lucka to tak nějak všechno vede.

T: Ano, ano.

R: Ale pak už jsme právě nevěděli, kdo je student a kdo zas už je učitel, bylo takový tak nějak, že já jsem to já nějak poznávala za běhu a děti to nevěděly vůbec.

T: Tak ty to asi nerozlišují. A můžete říct co konkrétního, co se stalo? Třeba i pro mě jako stážistu.

R: Smích.

T: Smích. Já už tady budu naposled příští pondělí. Smích. Já vím, že jsem tam tápala ze začátku taky.

R: Tak to je lidský, to je jasný, ale teď jde o to, aby ty děti právě věděly, že se to taky ten člověk učí, vždyť to je normální chybovat, ale aby to pak nebraly jako takovýto. Já myslím, že se tam nic vyloženě hrozného nestalo, ale při té organizaci těch aktivit, při hodnocení těch aktivit, že tam někdo já nevím někdo pochválil, že někdo byl hodná holčička, takový ty úplně ne stigmatizující, ale takový ty nálepkoidní, což zrovna u tady těch témat mi přijde, že když tam na něčem rok pracujeme, a pak někdo označí nějakého žáka, že je takový a takový, tak to mně přišlo jako takový krok zpátky.

T: Hmmmm.

R: Že tam nepřišla ta reakce třeba Lucky, ale to já vím, že nechci chtít nemožný, ale že kdyby do toho se podle mě vložila třeba Lucka a řekla a ty jsi to možná chtěla říct takhle a tak. Ale se taky, každý nemáme svůj den. Ale vím, že tady to, že tohle to tam bylo, že ona tam byla do toho hozená, nikdo jí tam během té hodiny, aby si to vyzkoušela, nic neřekl. A já jsem si přišla, že moje děti jsou pokusný opičky. Ale to bylo fakt, jestli to byly dvě, tři hodiny. To já zase nehodlám, to jenom říkám konstruktivní kritiku.

T: Já to chápu. Tak proto to dělám i ten výzkum, aby se to podchytilo. Já mám zase pocit, že jsem vedená jako stážistka zas až moc, ale možná. Smích.

R: Smích, možná už víte proč. Smích.

T: Dobře, děkuji Vám. A jak hodnotíte vztah a spolupráci poradců s Vámi?

R: To bylo úplně úžasný, já jsem vždycky dostala fakt během pár dní feed back, že úplně popsany, co se dělo, kdo se, jak choval, až mi to přišlo možná trošku moc, ale tak dobře, lepší víc práce než miň, že ano. A vůbec nemohla jsem si stěžovat. To bylo perfektní všechno.

T: A přípravu dopředu asi, co se bude dít.

R: Ano, ano.

T: A Vy jste bývala u těch programů účastna?

R: Já jsem byla vždycky.

T: I v tom komunitním kruhu.

R: Ano, mně to přišlo fajn.

T: A jak to braly ty děti, měly na výběr, jestli tam budete nebo to tak přišlo.

/Děti nás na chodbě na chvíli přerušily/.

R: Ty to vůbec nějak neřešily, těm to přišlo normální. Já se vždycky všeho účastním. Smích.

T: Dobře. Jak hodnotíte spolupráci poradců s rodiči?

R: To bylo taky, já teď si nevzpomenu na ty začátky, protože podle mě začátky byly dost rozpačité, že to možná bylo i ze strany vedení školy a nás, že jsme ty rodiče možná dostatečně neinformovali. Tam byly takový, rozpaky myslím ze začátku, ale pak si už ty rodiče zvykli i obracet přímo třeba na Lucku a dost rodičů to teda pak využívalo. Ale teda co ještě ta spolupráce byla super, ale já jsem doteďka totiž nepochopila, to by možná bylo, by dobrý říct učitelům jaký rozsah je té vaší práce tady u nás, jestli je v pořádku, když ty rodiče vám pak ještě e-mailujou nebo jestli to už je pak pro vás nadstandartní práce. Možná nějak vymezit, co je v popisu vaší práce, protože já jsem se pak cítila nejistá, jestli už vás moc neotravují ty rodiče. Ono konec konců i já, já jsme nic moc nepotřebovala, ale.

T: Kam až to může jít.

R: Vymezení té činnosti, a to myslím z obojího, protože pak zas si člověk řekne, abychom vás neobtěžovali, ale ono pak je to zase kontraproduktivní, když se to k vám nedostane. Tak jenom takhle.

/Paní učitelka okřikla křičící kluky na chodbě a poslala děti do třídy z důvodu rozhovoru/.

T: Normálně tady na rodičáku byli, Lucie?

R: Byli, to byli.

T: Dobře, tak ano. Děkuji. A uvedte situace, kdy jste v roli třídního učitele vnímala ze strany poradců podporu a kdy naopak jste ji postrádala?

R: Já jsem nějakou podporu nepotřebovala. Já jsem tam byla součástí toho programu a dohodli jsme se, že já do toho jako učitelka zasahovat nebudu. Na tady tu otázku já nemám co odpovědět. Ale něco, co s tím možná úplně nesouvisí, si teď vybavuji, že akorát jsem se snažila do toho nezasahovat, což jsem teda nezasahovala, ale občas jsem měla sto chutí. Smích. Nějak do toho trošku zasáhnout a nějak to upozornit třeba ty psychologičky ale, nechala jsem to být a myslím, že to tak bylo dobře.

T: Že se tam ukazovala něco, čeho si nevšimly třeba?

R: Třeba jak jsem Vám říkala s tím N. To mi dodneška leží v žaludku, protože to byla podle mě velká chyba a ono z mojí strany do teďka nevím, jestli jsem měla jít za Luckou a říct, jestli to je. Ale znáte to, tam se rychle, teď se to rozjede a teď já tam sedím a nevím, jestli je to naschvál, teda že tam je v té roli toho práškače nebo jestli je to ten velký omyl, jak se pak ukázalo, že byl, a přece tam nebudu chodit jako chytrá učitelka.

T: Pečlivě připraveno.

R: Právě, to je jediný, ale to byla spíš moje nějaká. Jinak tady to já jsem naštěstí vůbec nepotřebovala, protože já jsem nebyla v roli, že já bych potřebovala podporu. A ta druhá otázka?

T: Kdy jste ji naopak postrádala?

R: Postrádala, tím pádem jsem ji nemohla postrádat.

/Paní učitelka opět uklidnila hochy na chodbě/.

T: A ještě třeba něco se Vám vybaví k tomu, nevím, kde to zlepšit nebo kde byl problém, dřív to negativní, klidně.

R: Ne, není, však ono, jak říkám je to dlouho, ale já z toho celkově, takhle když se zpětně ohlédnu, nemám nějaký žádný výrazný pocit teda ani pozitivní ani negativní, ale racionálně to vnímám pozitivně. Teda v tom, jak jsem říkala, že je fajn, když můžete ty rodiče informovat o tom, že jsou tady další odborní pracovníci, kteří vám s tím pomáhají a je to fajn, že jste v týmu a nejste na to sama.

T: A ještě třeba něco, tak je to třeba už víc roků, ale jak to lépe podat vedení nebo vám, protože vedení vám to pak asi poručilo.

R: Ono to tak bylo, že my vůbec tady jsme tak, že to vedení občas nás zapomíná informovat, jak jsme velká škola, to není žádná stížnost. Ale tak se to stane a tady to víceméně bylo, že já jsem se to nějak před schůzkami dozvěděla, že mi tam přijde nějaká paní psychologička rozdávat nějaký materiály. Tak já jsem si spíš přečetla ty materiály a pak jsme to tak celý nějak pochopila. Já nevím, jakou informaci dostalo vedení a informaci pak možná rovnou zároveň vedení a zároveň ty učitele možná už se to tak děje. To určitě, a pak teda jasně stanovit jsme si teď říkaly, aby my jsme chápali, jaká je vaše náplň práce a třeba kolik hodin a kde je ta hranice, že už jako ne a kde ještě můžeme s vámi takhle konzultovat třeba e-mailama nebo tak.

T: Já se totiž ptám, že jsem se právě setkala při těch rozhovorech, že někdo třeba z učitelů s tím nesouhlasí a nemůže odmítnout, když mu vedení zadá.

R: Já jsem původně takto byla, ale pak jsem tak nějak já nevím, jestli jsem se uklidnila nebo. Samozřejmě kdyby to nefungovalo, tak by to byl velký problém, protože představte si, že k vám musí chodit nějaký psychologičky, který vůbec nesplňují vaše očekávání tak to bych řešila. Ale takhle to bylo, že já jsem to taky vyložene, kdyby mně dali na výběr, tak já to nechci. Smích.

T: Jasně.

R: Ale tak zas nad druhou stranu musím říct zpětně, že kdybych měla jinou třídu a jiný kolektiv, tak to moc ocením a určitě to je individuální. Teď budu mít další rok třetáky, tak budu ráda asi, protože to pro mě budou úplně cizí děti a že už taky trošku vím.

T: O co jde.

R: O co jde.

T: Dobře, tak děkuji. A doporučila byste tyto programy ostatním pedagogům a proč ano a proč ne? To už je poslední otázka.

R: Tak doporučila. Smích. Tak jakákoliv spolupráce s dalšími odborníky na výchovu je samozřejmě přínosná a je inspirující, že ano. To bez diskusí. Pak že přesně člověk se má o koho, když tak opřít co se týče rodičů, že když tam dojde k něčemu, tak vy může říct, ale my už tady máme tenhle preventivní program a tady třeba paní psychologičky Vám dosvědčí, že já nevím, protože oni jsou schopný si vymyslet různé věci, co se děje, i když to třeba vůbec není pravda nebo oni to tak vnímají, ale realita je jiná. Je fajn ty situace takhle preventivně si o nich povídat, než nastanou, protože je problém začít povolávat psychologičku, až když se děje. Mně to přijde fajn, já bych to doporučila. Smích.

T: Smích. Dobře. Ideální. To jsem se chtěla zeptat, když to probíhalo, tak ty děti mluvily o tom třeba o přestávce nebo to už se pak neřešilo, třeba na třídnické hodině, jestli se k tomu vrátily nebo samy děti o tom mluvily, co tam probíhalo.

R: Děti o tom samy nemluvily, ale vždycky se moc těšily, že se nebudou učit. Smích. Ne, ale ano, ony se to povídání, ony si rádi povídají, tak se na to těšily, to se tam vypovídaly, vyblbly, ale pak už to nějak zas neřešily dál.

T: A byla jste schopna pak ukočírovat, aby se učily nebo pak měly tendenci v tom pokračovat, když pak následovaly hodiny?

R: Ne, to nebyl problém.

T: Tak asi všechno, děkuji moc.

R: Ano? Tak já se ještě moc omlouvám za to zdržení.

T: Já se taky omlouvám, taky Vás zdržuji a děkuji moc.

R: Ať se Vám daří.

T: Vám taky.

Rozhovor č. 9

T: tazatelka, Dagmar Tulisová

R: respondent, pedagog č. 9, žena (po absolvování DPP)

T: Budete mít čas těch dvacet pět minut?

R: Ano, ano, pak budu muset běžet.

T: Dobře. Jak zpětně hodnotíte význam daseinsanalytických poradenských programů, které byly ve vaší třídě pravidelně realizovány sociální pracovníci a psychoterapeutkou společně se studenty sociální práce a psychologie PVŠPS 12 x během školního roku?

R: Teď s odstupem těch dvou let bych, nevidím nějaký velký přínos. Myslím si, že to děti, hodně to děti bavilo, spíš že si tak hrály. A co se týkalo takových nějakých pravidel, které jsme se tam snažili nastolit, tak zrovna tahle ta třída se je vůbec nenaučila respektovat. Zpětně nevím konkrétně na tady této třídě bych řekla, že nějaký velký přínos to nemělo.

T: A Vy jste se toho programu účastnila celou dobu?

R: Ne, já jsem učila jednu hodinu čili jenom jednu hodinu jsem viděla jenom část.

T: A byla jste v komunitním kruhu s dětmi nebo jste byla za katedrou?

R: Jak kdy, někdy tak, někdy taky. Děti hodně zlobily u toho teda čili nějak hodně času se věnovalo tomu, že se pořád, pořád připomínaly pravidla a týkalo se to teda kluků, protože v mojí třídě je šest chlapečků, který mají 90 % prostor, a se nepovedlo se to doteď, doteď se to nepovedlo je nějak zvládnout. Zůstali stejný, dělají si, co chtějí, neposlouchají. Dávají si ten prostor.

T: Pátáci?

R: Jsou na konci pátý třídy. Pravidla se nenaučili respektovat. Tady konkrétně u těchto dětí se to nepovedlo.

T: Dobře, děkuji. Prospěla by dle Vašeho názoru praxe v tomto interdisciplinárním týmu i studentům pedagogiky? Z jakých důvodů ano či ne?

R: Já nevím, co si pod tím mám představit, jaká praxe?

T: Že by v rámci praxe, protože my to máme s tou Lucií taky v rámci praxe, že by během studia taky chodili, nahlídli by, jak to chodí.

R: V tom případě jakákoliv praxe je pro studenty dobrá, protože aspoň všichni studenti, kteří k nám chodí nebo většina z nich říká, že se stejně nejvíc naučí až teprve v té škole. A já to takhle mám taky, když si vzpomenu na svoje studia tak teprve až ve škole jsem se něco naučila. Asi určitě jakákoliv praxe je dobrá. Nevím, jestli zrovna konkrétně tahle ta.

T: Toto je ne o učení, ale o vztahu, i když já si myslím, že na prvním stupni je ten vztah s dětmi veliký.

R: To určitě. Z hlediska jakékoliv praxe určitě, jestli zrovna tohle, nevím. Já si myslím, že určitě nějakou. Nevím, jaký je teď program na pedagogické fakultě, je to třicet let, co jsem tam byla, ale určitě když jsme tam byla já, tak z oboru psychologie toho bylo strašně málo. Čili určitě nějaký

takový psychoterapeutický určitě nějaký techniky by nebyly špatný, umět víc se tomu na fakultě věnovat. Ale jestli zrovna konkrétně tohle, asi ano.

T: Dobře. Děkuji. A jak byste popsala užité metody daseinsanalytických poradenských programů, které jste měla možnost v tomto programu zažít?

R: Jak bych je popsala jako v jakém smyslu?

T: Říct, co to bylo za metody nebo jak na Vás působily.

R: Tak byly to dost často hry a spousta těch aktivit, ale já jsem je viděla zdaleka ne všechny a už si je taky nepamatuji po dvou letech, ale některé ty aktivity určitě se snažily o to, aby ty děti se nějakým způsobem snažily vzájemným způsobem se chovat, aby se učily respektovat. V tomto směru určitě některé z nich nebo část těch, který jsem já viděla, tak mě přišly dobré. Akorát že jsou asi skupiny, kde to nepomůže, a to konkrétně v této třídě je potřeba nebo bylo. Tady to děti víceméně hodně braly jako hru, ale nebyly schopny to přenést potom do toho dalšího chování.

T: Možná i ty pravidla během těch dvou hodin by to šlo, ale.

R: Ani tam to nešlo, furt jsme se snažili je, jim to říkat a oni si dělaly, co chtěly a nechaly se tedy napomínat. V ten moment musel je člověk neustále uklidňovat, napomínat. Nebyla ta práce úplně lehká.

T: Děkuji. Uveďte příklady témat, o nichž se na setkáních hovořilo a která byla z Vašeho pohledu podstatná.

R: Tak určitě, co si já vzpomenu, tak ze začátku se řešily vztahy ve skupině a já, my jsme do toho v rámci té naší třídy vnášeli neustále holky-kluci. A víc už nic nevím, to už si nevzpomenu.

T: A bylo to účelný řešit, třeba já jsem měla rozhovor s někým jiným, a že to tam bylo trochu implantovaný, bylo to potřeba řešit?

R: Rozhodně. Vztahy holky-kluci.

T: Ještě na něco si vzpomenete.

R: Nevzpomenu si na nic.

T: Uveďte příklady témat, která byla dle Vašeho názoru zbytečná.

R: Já si úplně témata, já jsem tam nikdy nebyla na tu začáteční hodinu, já jsem tam šla až na tu druhou čili témata, co tam byly řečený nějaký témata, to já si teda fakt už vůbec nevybavím.

T: Někaký zážitek z toho, jestli utkvělo něco jak dobrého nebo špatného?

R: Zážitek, konkrétní aktivitu po mně chcete nebo.

T: Třeba.

R: Zážitek? Nevím, už je to dávno.

T: Chápu. Uveďte témata, která jste zde postrádala.

R: Já konkrétně nevím, musela byste mi asi nebo říct, co jaký tam byly nějaký témata, pro mě to byla práce ve skupině a hry. A jestli to mělo nějaký témata, to já si fakt už nevybavuji, po těch dvou letech. Víím, že tam spolu kreslily nějaký mapy. Víím, že tam přebíhaly přes nějaký čáry. Tancovaly něco, ale jaký to mělo témata, mně to přišlo všechno učit se chovat vzájemně ve skupině, to mně přišlo jako téma, ale vůbec nějaký další to fakt nevím, že by to mělo nějaký konkrétní, že tahle lekce se jmenuje. To bych se musela podívat do těch papírů, který mi poslali, jestli to tam.

T: Mě napadlo, že to asi bylo víc v tom zápisu, příště se zaměříme na to, na to a k tomu byla ta aktivita.

R: Alle většinou jsme se zaměřovali, aby se k sobě ty děti učily chovat v té skupině. To bylo podle mě taky smysl toho všeho, ne?

T: Určitě, ale i to respektovat, sebe.

R: Respektovat se.

T: Naučit se poslouchat navzájem.

R: Což nám se teda vůbec nepovedlo. Smích.

T: Smích. A bylo to i v tom výstupu, že se to nepovedlo.

R: Mám pocit, že v té třetí třídě, že to tak, že se tam tak nějak něco psalo, já už si to fakt nepamatuji, to jsou dva roky, ale teď s odstupem času ty děti se vůbec nerespektují. Kluci, na čem jsme pracovali, tak se vůbec nepovedlo, ty děti se jenom hádají, spolu komunikují jenom formou hádky a napadání se, tady v té skupině zrovna. Tady se to vůbec nepovedlo, vůbec nic. Jsou osobnosti už nějak vychovaný, hotový, s tím opravdu nešlo nic dělat. Tady si myslím, že v této třídě ta práce nakonec byla asi zbytečná.

T: Jak byste popsala vztah a spolupráci poradců s dětmi?

R: To ano, to bylo hezký. Myslím si, že si s tím uměli opravdu poradit s dětmi teda, že si uměli poradit. Bylo to tedy náročný, protože člověk, je pořád napomínali, uklidňovali, ale ano zvládali to dobře. Ještě se ptáte na něco jiného nebo?

T: Jestli Vám třeba příklad, někomu vadilo, je to průzkum toho programu, že někomu vadilo, že si tykají, že je to tam narovinu.

R: Je pravda, že u těch malých dětí, já bych je taky nenechala tykat. To mě nenapadlo, ale to bych možná nedělala i v rámci toho, té školy jako takový, že byly děti na roveň toho učitele, tak bych taky nenechala je tykat.

T: Tam šlo hlavně o to, aby se vytvořil vztah, že nás měly.

R: To bych udělala třeba na střední škole. Ani možná ne ani na druhým stupni, klidně až opravdu od těch patnácti let výš. Já si myslím, že tam pořád, že to nenarušuje ten vztah. Ani si nemyslím, že by v tom, že by o tohle mělo zrovna jít, pojďme, jsme kamarádi, to si tak nemyslím, že by to tam takhle mělo být nastavený. My jsme tady jako nějaká další instituce vedle školy, zástupci nějaký další instituce jako nevím pedagogická fakulta a my s vámi teď budeme pracovat, a tak to je pravda, to mi taky nepřišlo vhodný. Na to jsou moc malí.

T: A ještě něco třeba, co Vás, já jsem Vám to tak trochu implantovala, kdyby vyloženě něco Vám tam brnklo.

R: Já už si to nepamatuji, ale myslím si, ta Lucie byla úplně výborná, ale i ty dvě kolegyně její, uměly si s dětmi hlavně poradit. To bylo, že se nenechaly rozhodit a uměly na ně být i přísný.

T: Dobře, děkuji. Jak hodnotíte vztah a spolupráci poradců s Vámi?

R: Taky dobře, vždycky jsme si potom popovídaly, já jsem si četla ty jejich komentáře, ty zápisy, a i když jsme měly nějaký konkrétní problém, tak to tam vždycky zařadily, hodně jsme řešily vztahy v té třídě, problémy v té třídě. Co teda jediný, že co si takhle uvědomuji, že si myslím, že jako by dělaly rychleji závěry, než bylo třeba ohledně těch dětí, protož si myslím, že to je u každého psychologa, že nemůže psycholog poznat člověka za jedno, dvě, tři sezení. A já přece jenom je mám denně a sama bych si v té třetí třídě netroufla říct, že je znám a že tam občas se došlo k nějakému závěru, že tyhle ubližují tomuhle a z mého úhlu pohledu to tak nebylo. Že bych byla opatrnější v nějakých soudech, úsudcích na ty děti, na jejich chování, že po těch, prostřednictvím her, navíc při hrách zase jsou děti jiné než o přestávce a když je nikdo neorganizuje, a tak, tam došlo k tomu, že ony měly pocit, že jeden z těch kluků je, že mu ubližují, ale úplně to tak nebylo.

T: A to bylo, když jste o tom povídaly potom nebo to bylo už i v zápisu tak napsaný?

R: To si nepamatuji, jestli to bylo v zápisu, ale.

T: To už mi přijde takové ortelné, protože to už se zakládá.

R: Byl to jejich názor po té hodině, ale já jsem říkala, že si to úplně nemyslím, ale ony ten pocit z toho měly takový. A tam bych si myslela, že by měly být trochu opatrnější, nedělat hned z jedné, protože ti kluci se každou hodinu chovají úplně jinak. Může to odhalit nějakou skrytou šikanu, může, ale v tomto případě to třeba nebylo, jenom tak.

T: Chápu, dobře, děkuji. Jak hodnotíte spolupráci poradců s rodiči?

R: Já myslím, že ani ne spolu, jestli možná jednou tam spolu, možná tam.

T: Víím, že někdy chodili na ten rodičák, ale nevím, jestli zrovna tady.

R: Byli, byli na rodičáku (*poradci*) vysvětlit. Mně přijdou v tomto rodiče takový pasivní, že jim to je tak trochu jedno a myslím si, že jednou jsme i domlouvali nějakou schůzku, ale já už si to fakt teď nepamatuji, to už si nevybavím, ale ta Lucie, teď nevím, jak se jmenuje.

T: Lucie Vacková.

R: Vacková, tak paní Vacková byla na té třídní schůzce, to bylo milý, vždycky jim o tom vykládala, aby měly představu, o co jde, ale myslím se, že tyhle rodiče moc nekomunikují zrovna, nějak to tak přijímají a dobrý, dobrý.

T: Tam byla na té úvodní schůzce a na té konečné ne? Protože víím, že u některých, když se chtěli zeptat, tak mohli.

R: To si myslím, že ne. Já si to fakt už, nevím. Už si nevzpomenu.

T: Uveďte situace, kdy jste v roli třídního učitele vnímala ze strany poradců podporu a kdy naopak jste ji postrádala?

R: Příklad? Příklad mám po dvou letech, tak to teda nedám, to nevím, to už je strašně dávno. Ale já tam jsem cítila podporu, oni si jeli svůj program, ale přizpůsobovali se, bavili jsme se o tom, jaké to bylo. Snažili se mi pomoci s tou třídou, to rozhodně, ale teď je jasný, že této skupině, tato skupina

těch kluků, kteří tam jsou, ta se nepovedla, a to se nedá nic dělat, ale snažili se mi pomoci. Spolupráce byla dobrá a ta podpora tam byla. Já jsem tam necítila nebo nepamatuji, že bych cítila, že by to šlo nějak proti mně nebo to si nepamatuji něco takového. Já jsem je nechala dělat to, co dělali, a pak jsme si vždycky my řekli, jako když jsem já něco potřebovala v té třídě, tak jsem si řekla, tak oni si na to dávali pozor a snažili se o tom mluvit. Čili v naší třídě bylo opravdu to, že ti kluci byli nezvládatelný osobnosti, kteří se jenom hádali a byli proti holkám a ty holky byly upozaděny, že tam se furt snažilo vytvořit prostor těm holkám a ti kluci se snažili furt tlumit, a to se nepovedlo.

T: A to se projevilo až v té třetí třídě, anebo už to bylo tak od první třídy postavené (*myšleno: holky upozaděny a kluci nezvladatelné osobnosti*).

R: To byla jiná třída, oni se mění, od třetí třídy se to mění.

T: Poslední otázka. Doporučila byste daseinsanalytické poradenské programy ostatním pedagogům? Proč ano, proč ne?

R: Já si myslím, že to nikdy není na škodu, v některých těch třídách to opravdu může hezky fungovat. Myslím si, když to děti berou vážně a tady ty děti, moji chlapečkové, to neumějí brát vážně čili to jsou opravdu individuality, který se budou vždycky prosazovat a budou si to brát do svých rukou, ale třeba ta třída předtím, tam si myslím, že by to mohlo být i fajn. To není úplně pro každou skupinu, ale všeobecně, že ne každá skupina funguje nebo nefunguje nebo tak...

T: Všichni na to nejsou vhodní?

R: Ano, ano. Já bych určitě tyto programy doporučila. Já jsem byla ráda, že jsem to tam měla, protože mi to trošičku jako by krylo záda i před těmi rodiči, dětmi, všemi, mohla jsem se o to trošku opřít, že v tom nejsem sama. Že to nejde ukočírovat, tak jak bychom si přáli, nebyla jsem v tom sama, že se pokoušeli oni, tak nějak jsme o tom diskutovali, já jsem se o tom pak měla s kým popovídat, že to viděl někdo jiný, kdo tomu trochu rozumí, že jsem si o tom mohla popovídat, to bylo fajn. Myslím si, že je to dobrý, že kdyby tam opravdu byl nějaký problém, tak tady třeba vzniklo nějaký podezření, který nebylo pravdivý, ale kdyby bylo, tak by to bylo dobrý. Že víc lidí, který umí s těmi dětmi pracovat, umí se na ně podívat jinak a zjistit, že tam třeba je něco špatně, je určitě dobře. Určitě bych to doporučila a je pravda, že třeba kolegyně, co tam učí se mnou ve třídě, tak pro ni to bylo ztráta času, že ji to bere hodiny. Ale mně to tak nepřišlo. Já jsem byla ráda, že se někdo pokouší tam nastolit ještě vedle mě ten řád a mně určitě, já jsem byla ráda, já bych to uvítala a myslím si, že to je důležitý pracovat se skupinou nejenom učit, ale i pokusit se vytvořit, stmelit, udělat kolektiv, aby se tam dobře pracovalo.

T: Jak je to teď v té páté třídě?

R: Právě že hrozný.

T: Začíná puberta.

R: Přesně, teď je to, byl chvílička klid, pak najednou v té čtvrté třídě, tak půl roku se to zklidnilo a vypadalo, to, že se ti kluci srovnají, kdežto teď jsem se zrovna vrátila ze školy v přírodě a jsem z nich úplně, úplně otrávená. Jenom se hádají.

T: A ani na té škole v přírodě se nestmelili.

R: Ne vůbec, oni to nedokáží, to jsou takový individuality a teď berou si ten prostor vším, čím dokáží. My jsme tady a já jsem tady teď, není to, nepovedlo se to, není to dobrá skupina. Každý je jiný a každý chce to svoje, tak je tak vychovávaný, vezmi si to svoje a boj si za to svoje, nenech si, tady se nevytvořila, tam nejsou pevný vazby mezi těmi kluky, že by tam byli nějakí kamarádi, každý den se to mění i několikrát za den teď s tebou, teď už s tebou ne, ty zas mi a toto, furt na sebe žalují a hádají, fakt hrozný. To je zrovna skupina, který to nepomohlo.

T: A tam je víc kluků nebo?

R: Ne, to je malá skupina možná i to není dobře. Je tam patnáct dětí, šest kluků a zbytek jsou holky, devět holek.

T: To by se mohli domluvit.

R: Vůbec, opravdu holčičky jsou takové klidnější, opravdu kluci jim tam berou ten prostor úplně. Taky jsou tam, taky je tam jedna holka, která taky hodně i je sprostá a dělá naschvály, nemá moc pěknou povahu teda, ale jinak ty holky jsou celkově, ten zbytek je takový klidný. Myslím si, že teď přemýšlím, jestli jak ti kluci si tam celou dobu brali ten prostor, tak ta třída je mrtvá, protože ty holky ty jsou mrtvé. Nejsou schopný vůbec pracovat, protože to tam berou ti kluci, to je buď divocí kluci neovladatelní nebo mrtvé holky. Nic mezi, není to nic moc.

T: Je zvláštní, že ani na té škole v přírodě se to nestmelilo, já teď jedu s paní učitelkou M., tak jsem na to zvědavá, je to úplně jiný v té třídě a teď v té přírodě, že ty děti, že je to šance.

R: Tady oni se naopak, my jsme jeli do Francie, stálo to dost peněz a já jsem jim to nechtěla zkazit, tak jsme opravdu byla v takový zvláštní rovině, že jsem je musela furt napomínat, ale nechtěla jsem být úplně zlá, oni si to nějakým způsobem užívali, ale já jsem byla celou dobu jenom napjatá, jsem se snažila to nějak a stejně nám celou dobu nadávali, že řvou a dělají bordel. Oni to brali všechno všude útokem, se zhádali a hrozný, hrozný, to bylo hodně náročný. Nepovedlo se.

T: To je jak, kdybyste mluvila už o osmácích, o devátácích.

R: To s námi jely takhle starý děti a ty na to koukali úplně, strašně hodný děti z gymnázia v L. a ty byly zlatý, tam seděly, koukaly a tihle tam řvali celou cestu, celou noc řvali, se hádali a provokovali holky. A pak si tam našli jednu a tu úplně štváli, furt: Lili, Lili, Lili. A furt na ni a vymýšleli. Já jsem se snažila nějak tlumit a zjišťovat, jestli to vadí, nevadí, aby jí neubližovali, hrozný.

T: To je pak náročný výlet.

R: Velmi, velmi, už bych teda nejela, už ne to ne, to všechno má hranice a tohle bylo přes, přes moc. Tak.

T: Dobře. Děkuji moc. Smích.

R: Smích.

Rozhovor č. 10

T: tazatelka, Dagmar Tulisová

R: respondent, pedagog č. 10, muž (po absolvování DPP)

T: Jak zpětně hodnotíte význam daseinsanalytických poradenských programů, které byly ve vaší třídě pravidelně realizovány sociální pracovníci a psychoterapeutkou společně se studenty sociální práce a psychologie PVŠPS 12 x během školního roku?

R: Zpětně je hodnotím, že je dobře, že se ve třídě něco takového odehrálo a pro mě bylo celkem zajímavé vidět zase děti zvenčí, když dělaly ty aktivity pod vedením někoho jiného anebo naopak se propojit s nimi v rámci těch aktivit. Já to hodnotím pozitivně.

T: Byl jste přítomen ve třídě?

R: Byl jsem po každé přítomen ve třídě, v některých těch aktivitách jsem byl aktivně, protože to bylo třeba i žádoucí a některé jsem naopak sledoval zvenčí. Ale vždycky jsem byl ve třídě.

T: Dobře. Prospěla by dle Vašeho názoru praxe v tomto interdisciplinárním týmu i studentům pedagogiky? Z jakých důvodů ano či ne?

R: Že by studenti jako dospělí prováděli tyto techniky.

T: Dospělí, kdo studují, studenti.

R: Aby se s nimi seznámili nebo aby to tvořilo jejich tým jako teambuilding, to jsem nepochopil z toho.

T: Tady ta praxe, že by třeba chodili na ty preventce dělat i s tou psychologkou.

R: Aha.

T: Aby to viděli i z jiné strany než vyučování, ale z hlediska vztahů dětí.

R: Tak teď pardon znovu, myslel jsem, že tomu rozumím. Ty studenti by se dívali na to, jak někdo vede ve třídě tady ty lekce, nebo by se sami účastnili?

T: Účastnili, že by je vedli.

R: Že by je vedli. Tak já asi nejsem schopný na toto odpovědět, protože nevím, do jaké míry tam je zkušenost toho lektora, kdo vede tu danou aktivitu. Nejsem schopný posoudit, jestli to, že by si studenti nacvičovali vedení těchto aktivit, by zároveň nemohlo tvořit eventuálně chyby v kolektivu té dané třídy. Protože já jsem tyto aktivity vnímal jako prevenci nějakých sociálně-patologických jevů, a i kdyby ne tak je to zase jiný impuls do té třídy. To znamená, byl jsem rád, že to vedl někdo, kdo se mi zdálo, že s tím má zkušenost a že to vede tak, jak chce, aby to někam směřovalo. A nejsem schopen odpovědět na to, jestli někdo, kdo se to teprve učí, tak že si vezme třídu jako na zkoušení. Protože to je potom přínos pro něj a já nevím, jestli je to pro tu třídu přínosný.

T: Dobře, děkuji. Jak byste popsal užité metody daseinsanalytických poradenských programů, které jste měl možnost v tomto programu zažít?

T: Jak bych popsal metody, tak bylo to, některé ty aktivity byly skupinově vedené, některé byly směřované třeba na práci s větší skupinou, než je jenom nějaká běžná. Nevím, jestli ty metody, který tam byly užité, jestli mají jména. To byly věci, který jsou vždycky nějak zaměřené. Řekl bych, že směřovaly k akcentu na týmovou práci, některé ty aktivity byly víc pohybové, některé ty metody zase spíš do takového toho řekněme empatického balíčku. Byl to mix z různých metod. Zdálo se mi, že to vždycky směřuje k něčemu a že ta metoda je zvolena tak, aby se lišila od té předchozí lekce, bych řekl. Nevím.

T: Dobře, děkuji. Uveďte příklady témat, o nichž se na setkáních hovořilo a která byla z Vašeho pohledu podstatná.

R: Já bych nic nevypíchnul, podstatný pro mě jako pro třídního, bylo podstatný, že se to tam odehrává, že děti měly možnost se chovat, tak jak ony vnímaly, aniž já byl ten, kdo nutně musí tmelit tu danou aktivitu. Já bych nevypíchl nic jednotlivě. Já jsem to bral jako celek, jako balíček, který nějakým způsobem pracuje s kolektivem, který je můj v tu chvíli a někdo ho vede po svém a já pozorováním mohu sledovat jak, jestli třeba máme stejnou optiku na jednotlivé děti nebo se něčím lišíme a mohli jsme se eventuálně s těmi lektorkami o nich bavit.

T: A teď otázka, která souvisí. Uveďte příklady témat, která byla dle Vašeho názoru zbytečná.

R: Totéž, co jsem říkal předtím, беру to jako celek, balíček, ani se necítím být v pozici, abych rozhodoval, co je zbytečný a co je nejpřínosnější.

T: Dobře a uveďte témata, která jste zde postrádal.

R: Nenapadá nic.

T: Jak byste popsal vztah a spolupráci poradců s dětmi?

R: Ty lektorky, co chodily ke mně, tak měly s dětmi velmi hezký vztah. Vypadalo to, že je to baví, protože o těch dětech, byť je to pro ně nějaká skupina, která se pořád různě střídá, ví. Pamatovaly si některé z nich z lekce na konci, o některých těch dětech jsme se bavili nebo jsme si psali. A děti, děti se na ně vždycky těšily, nutno říct.

T: Dobře. Jak hodnotíte vztah a spolupráci poradců s Vámi?

R: Se mnou?

T: Už jste na to částečně odpověděl.

R: Tak já jsem na to odpověděl, že mi vždycky přišla zpráva o té třídě, po každé té lekci, s tím právě na co to bylo zaměřeno. Byla tam i nějaká interpretace těch daných lektorek, jak se jim zdála ta či ona aktivita nebo reakce některých dětí, protože my jsme tam měli několik dětí, které třeba reagovaly zvýšeně citlivě na některé aktivity nebo vnímaly nějaké spravedlnosti nebo nespravedlnosti v rámci té skupinové práce. Měl jsme to v těch zprávách a mohl jsem to porovnat, jak říkám s tím pohledem, který do značné míry kopíroval dění v té třídě. Myslím, že profesionální jsme měli vztahy.

T: Dobře, děkuji. Jak hodnotíte spolupráci poradců s rodiči?

R: To netuším, protože nevím, jak rodiče spolupracovali s těmi lektorkami. Obecně vím, že někteří rodiče, ne teda u mě ve třídě, protože já si myslím, do značné míry některé ty aktivity používám v rámci výuky. Některý rodiče obecně to vnímají jako narušení nějakého procesu toho vyučování, že téměř třeba dopoledne se stráví touhle činností. Ne u mě ve třídě to tak nebylo, ale vím od kolegů, že někteří rodiče z toho nadšený nejsou, že třeba i děti omlouvají, považují to za zbytnou věc, jinými slovy. Já to vnímám tak, že cokoliv se dělá profesionálně s dětma, někam to směřuje, tak je to něco, čemu se má dát šance.

T: A třeba byli ti lektoři i na rodičáku, na těch konzultacích?

R: Já si myslím, že ti moji lektoři nebyli.

T: Ani na tom úvodním?

R: Já myslím, že ne. Myslím, že jsem o nich mluvil já, že je nabídka ta a ta a jsme si to schválili, že pro teda naši třídu jsem pro.

T: Dobře. Děkuji. Uveďte situace, kdy jste v roli třídního učitele vnímal ze strany poradců podporu a kdy naopak jste ji postrádal?

R: Kdy jsem vnímal podporu ze strany poradců? To nemám vůbec, jak bych ne to odpověděl.

T: Tak třeba něco vypíchnout, co Vám utkvělo.

R: Když oni vedli tu lekci, tak to oni byli ti, kteří vedli tu danou lekci, a já jsem se maximálně snažil do toho nějak nevstupovat. A samozřejmě, že jednu chvíli jsem tam do toho nějak vstoupil s ohledem

na to, že já pak v té třídě budu pokračovat dál, abychom si ujasnili. Ale jinak to bylo ve vztahu k dětem, ale jinak to bylo jejich aktivita, kdy já jsem byl účastníkem a kterou jsem pozoroval a možná tato otázka tam pro mě není.

T: Já myslela třeba po těch setkáních, když jste pak spolu mluvili, jestli tam bylo něco.

R: Tam jsme si jenom říkali, jestli ta optika, kterou máme je stejná, a nevzpomínám si, že bychom si nějak řekli, že jsme se nějak výrazně lišili, protože říkám, že ty tmelící prvky, ty formy skupinové práce i formou nějakých, řekněme didaktických her, tak to já používám s dětmi. Byli jsme po škole v přírodě, která se nějakým způsobem tematicky snažila propojit ty děti do nějakého týmu, my jsme se, mám pocit, vždycky shodli, že to vidíme hodně stejně.

T: Doporučil byste daseinsanalytické poradenské programy ostatním pedagogům? Proč ano, proč ne?

R: Necítím se být v tom, že budu říkat někomu, doporučuji, nedoporučuji. Já jsem za sebe byl rád, že jsme to ve třídě měli a vím, že jsou kolegové, který to považují za zbytečnou (*zbytečnou*) věc. Já se snažím, vždycky když říkám někdo je nějakým způsobem erudovaný, mi nabízí pomoc, jak v tom kolektivu něco vytvořit, tak tomu chci dát tu šanci. Já za sebe jsem s tím byl spokojený.

T: Dobře, děkuji.

Rozhovor č. 11

T: tazatelka, Dagmar Tulisová

R: respondent, pedagog č. 11 (zástupkyně ředitele-žena) (po absolvování DPP)

T: Jak hodnotíte přínos daseinsanalytických poradenských programů, které jsou ve vaší škole ZŠ již po tři roky realizovány pod vedením sociální pracovnice a psychoterapeutky Lucie Vackové společně s týmy studentů sociální práce a psychologie Pražské vysoké školy psychosociálních studií?

R: Tak, mně to přijde, že to je dobrý program, že je to pravidelný, že se ještě o těch dětech dozvíme ještě něco z pohledu jiných lidí. Vždycky máme pocit, že to v té třetí třídě stmelí trochu, a že ten vyučující, pokud tedy je přítomen, opravdu si může některý ty hry, ty aktivity a třeba i vyzkoušet v nějakém povídání třeba v pondělí nebo v pátek, když se ty děti vítají po víkendu nebo naopak před víkendem a zkusit si takový ten kroužek. Přínos určitě ano.

T: Dobře, děkuji. A co tyto programy vaší škole přináší v pozitivních i negativních? Zkuste si, prosím, vzpomenout na konkrétní situace.

R: Tak, já jsem moc na těch programech nebyla, protože nejsem třídní, já jsem byla, když ta třída, kde učím, teď jsou v páté třídě, tak třeba ve třetí třídě bylo, tak mně taková ta sebepoznávání těch dětí. Je pravdou, že tady ty zkušenosti třeba z té třetí třídy, potom v té páté třídě, už ta puberta nebo prepuberta, že tam naruší, a že už tady tohle to už moc nefunguje, nedá se to u těch dalších nebo větších dětí použít nebo my na to nemáme čas, to je jedno z věcí, které nás trápí, a to, že tomu musíme věnovat tu dvouhodinovku, a někteří z těch vyučujících mají pocit, že právě by to třeba bylo lepší třeba místo výtvarky. Zaměnit to za některou tuto aktivitu jako výchovu (*možnost programu probíhat v rámci různých výchov: tělesné, hudební aj. na rozdíl od hlavních předmětů*) a problém je to tam, kde si třídní tu výtvarku třeba neučí. Tam, kde si ji učí, tak je to bez problému, dá si tam výtvarku, a pak je to pro něj pozitivní a třeba já, když jsem měla druhou hodinu matematiku, tak jsem neměla pravidelně tu matematiku, a protože tam neučím nic jiného, tak jsem to neměla s čím vyměnit, tak to mě trochu vadilo a zas na druhou stranu jsem viděla některé tyto aktivity, které se dají použít, to bylo tak spíš pro mě jako zajímavé. Tak to bych viděla jako jedinou takovou negaci, a potom ještě, že někteří z těch rodičů mají strach, co z toho vzejde, kde se to bude zaznamenávat, a to jsme se setkali letos poprvé, že z té jedné třídy dva žáci nedocházeli a důvodem není nic jiného než strach rodičů, kde to bude publikováno.

T: Aby jejich dítě nemělo nějaký záznam.

R: Přesně tak. Obava rodičů, a přitom vím, že to opravdu bylo hezký, že tam nebyly sdělovány konkrétně ta jména nebo, že by to bylo někdy na stránkách běžně dostupné, ale obava je.

T: Dobře, děkuji. Teď otázka, ale jste o tom teď mluvila. Jak na tyto programy reagují rodiče žáků, popř. zaznamenala jste ze strany rodičů nějakou zpětnou vazbu v podobě stížnosti či ocenění?

R: Jak jsem říkala, že dopředu mají tu obavu, ale ty děti, co se toho účastní, tak potom tu obavu nemají, a protože my tady máme třeba tu policejní preventistku, už jsou na to zvyklí, že tyhle ty programy jsou a myslím, že to berou, i ty rodiče to berou. Berou to, že je to nadstandart, my máme tady tu psychologku, nadstandart, toto taky nadstandart, nedělá se, je to práce s kolektivem a nemusí jet na nějaký ty výlety, výjezdy mimo, aby se stmelovaly a podobně, tohle to pojme.

T: Tak obava předtím, a potom, když proběhly ty programy, byla nějaká zpětná vazba od rodičů nebo?

R: Od těch rodičů alespoň já nemám. Nemám-li zpětnou vazbu, znamená to, že to funguje, protože oni, když by i třeba tomu třídnímu řekli, že je něco špatně nebo by to zapsali do těch zápisů třídních schůzek nebo by to napsali mně, a jestliže žádná taková věc není, tak je to v pořádku.

T: Tak je to v pořádku. Dobře, děkuji a poslední otázka. Doporučila byste tyto programy ostatním školám? A proč ano a proč ne?

R: Já si myslím, že je to dobře, nám se to líbí, když je to v té třetí třídě, protože nový kolektiv, kdy nám se po první, druhý třídě to rozdělí, my máme první druhou, pak třetí a dál se tvoří ten kolektiv, tak tam je to dobrý. Místo těch adaptačních pobytů nebo jak tomu budeme říkat, tak tohle to je pravidelný, kdy probíhá to celý rok, kdy oni mohou se i svým způsobem svěřit, mají někomu nebo i si můžou říct vzájemně, co se v minulém týdnu nebo jak to bylo, tam čtrnácti dny, co se stalo, co se událo a měli tu možnost sdělit někomu jinému, než jenom tomu třídnímu a ten někdo, to znamená tedy paní profesorka a studentky, tak naslouchaly a ono my v poslední době nějak zapomínáme to naslouchat a naslouchat i jeden druhému, že děti většinou se pak překřikují a začínají všichni a tady je to učí, že musí umět naslouchat a ten druhý povykládá o těch svých pocitech, což běžně není, že ano, vykládají o tom, jestli umí češtinu, ale tyhle ty pocity to se potom nesdělují tak často, já bych to určitě pro ty kolektivy nově vzniklé, anebo kde se třeba i nějaký ten žák ocitne někde na okraji nebo rodiče mají pocit, že je tam šikana a podobně, tak si myslím, že tady se tohle to se dá docela hezky odbourat a zjistit.

T: Já bych se ještě zeptala už mimo otázky, že jsem se setkala, jak dělám ty rozhovory s učiteli, musí ten třídní učitel s tímto programem souhlasit nebo musí projít ve všech třetích třídách?

R: Ne, my jsme to přešili tak, že ten souhlas, že řekneme, že je to dobrý, že nechceme, my jsme tím pádem zrušili ty výjezdy, ty školní pobyty, týden, kde jsme jezdili na ten seznamovací kurs, to jsme zrušili, protože probíhá tady ta aktivita a oni si to ušetří na svoji školu v přírodě, a protože jezdí rádi na školu v přírodě a ještě třeba do zahraničí na školu v přírodě, tak tady, když už by jeli ještě na adaptační kurs, taky to by bylo už neuhraditelný, ze stran těch rodičů, tohle to nám hodně pomohlo, že jsme vyrušili ten zářijový, kdy bývá pěkně, ale my jsme většinou jezdili v říjnu, kdy už přšelo a ty děti byly v budově a hrály tyhle ty hry s někým s nějakou skupinou, tak tady probíhá a je to takový nenásilnější, mně to přijde než týden a do nich se buší tady tohle to nebo, tak toto mi přišlo lepší. Já jsem s tím hrozně moc spokojená a musí souhlasit rodiče. Rodiče, ti to podepisují ten papír na začátku, my máme ty třídní schůzky, tak oni podepíší ten papír, že s tím souhlasí a probíhá to u nás tři možná čtyři roky, teď nevím, ale poprvé se nám stalo, že ty dva rodiče ze stejné třídy s tím nesouhlasili. Ale pak nám zase vrtalo hlavou, kde tam je ten problém, samozřejmě v rodině, třeba, že se rozvádějí ty rodiče.

T: A že se bojí.

R: A že se bojí, aby to nebylo použito u soudu. Tak to je.

T: Tak dobře, děkuji moc.

Rozhovor č. 12

T: tazatelka, Dagmar Tulisová

R: respondent, pedagog č. 3, muž (po absolvování DPP)

T: Jak zpětně hodnotíte význam daseinsanalytických poradenských programů, které byly ve vaší třídě pravidelně realizovány sociální pracovníci a psychologem společně se studenty sociální práce a psychologem PVŠPS 12 x během školního roku?

R: Pozitivně, protože by děti asi nepřemýšlely nad těmi otázkami, které se tam řeší, pozitivně.

T: A přemýšlely? Smích.

R: Přemýšlely. Smích. Myslím si, že přemýšlí. Myslím si, že získaly tím asi nějaký základní takový principy v jednání, že to je asi lepší. Na druhou stranu ty děti jsem neznal předtím. Já jsem je znal taky nově ve třetí třídě.

T: Nikoho nebo část?

R: Neznal jsem je, lépe řečeno, znal jsem je z druhých tříd, ale neučil jsem je nikdy, jména jsem věděl, ale děti jsem neznal, jak se chovaly jako ve třídě. Kdyby asi teď jsme začali ve čtvrté třídě a já bych měl s nimi ten rok, taky bych asi viděl ty rozdíly. Nevím, jak by se chovaly jinak, ale rozhodně to neublížilo, si myslím.

T: Byl jste poprvé jejich třídní.

R: Vždycky jsme v té třetí třídě nově.

T: Dobře. A prospěla by dle Vašeho názoru praxe v tomto interdisciplinárním týmu i studentům pedagogiky? Z jakých důvodů ano či ne?

R: Asi by to prospělo, asi by to prospělo. Pro mě osobně to bylo dobré, že jsem ty děti viděl se chovat jinak, nezasahoval jsem do té práce, což znamená, že jsem tam viděl, jak se chovají ve chvíli, kdy tam já nejsem. A je dobré vidět ty děti zvenčí, co dělají nebo nedělají. I těm studentům ty principy asi pomohou, že opravdu je důležité ty věci probírat, říct, co člověku vadí a to pojmenovávat. Někdy i člověk dospělý to nechce pojmenovávat a je vidět, že to pomůže.

T: A myslíte si, že se to ty děti naučily v těch programech nebo že tam něco takového naučily?

R: Snad ano. Smích. To nevím, jestli se to naučily.

T: Smích, tak naučily ne, ale jestli tam k něčemu došlo vyloženě k takovému konfrontačnímu.

R: Asi si to uvědomují, konfrontace tam rozhodně probíhají, spíš nevím, jestli to má ten pozitivní výsledek, jestli se tomu zamezí do příště. Podle mě děti, u kterých k té konfrontaci nějaký došlo, tak se to opakovalo u nich i v průběhu toho roku. To jsou děti, který jsou to raubíři a k nim se to vrací. A myslím si, že spíš to možná pomohlo těm dětem, který by se neozvaly, když by se něco dělo. Že naopak to umějí říct, nedělej mi toto, že dřív by asi byly ticho. A jestli to pomohlo zmírnit ty raubíře, to si myslím, že moc asi ne. Smích.

T: Smích. Jak byste popsal užité metody daseinsanalytických poradenských programů, které jste měl možnost v tomto programu zažít?

R: To nevím, jak bych popsal. Smích. Jak je to myšleno? Smích.

T: Smích.

R: To je složité.

T: Co se tam dělo, jaký metody se používaly?

R: Všechno možný. Metody z dramatický výchovy, metody ta práce v kroužku, práce ve skupině.

T: Tak asi co Vás nejvíce zaujalo, co přišlo asi podstatné?

R: Je hezká ta kombinace toho, že se odváží ti lektori s těmi dětmi jít i do hlučnějších nebo takových pohyb (*více pohybových*) větších akcí, což mi běžně neděláme ve škole, přece jenom, že umějí i ty děti zklidnit, i když to nikdy nejde, než bych já je zklidnil během češtiny, tak už bych se nedostal k žádný práci, to je dobrý. Že ty děti mají tu aktivitu velkou a asi to pomůže, asi jim to pomůže. Tak. /Panu učiteli zazvonil telefon, tak si ho odběhl vypnout/.

T: Uveďte příklady témat, o nichž se na setkáních hovořilo a která byla z Vašeho pohledu podstatná.

R: Tak určitě z mého pohledu ty témata, které byly jako nejzásadnější, je to, že ve chvíli, kdy jsou tam děti, úplně nejzásadnější pro mě bylo, aby se dětem vysvětlilo, že ve chvíli, kdy někdo dělá nějaký vtípek, legraci tak to ti ostatní nemusí brát jako legraci a on si to často ani neuvědomuje, že někomu ubližuje. Což je asi to nejdůležitější. Vždycky to je překvapení, že některé ty děti si neuvědomují, že dělají někomu něco. Ony vždycky to vysvětlují, vždyť to je v pořádku, to přece byla legrace, tak to je asi to nejzásadnější pro mě, tam. A...

T: Ještě něco?

R: Ještě něco? Smích. To nevím teď.

T: Smích.

R: Jinak samozřejmě, tam je asi, hodně to teda tahám z palce už, tam je hodně asi zásadní, ale to, co řešíme, což mně pomůže jako učiteli, že tam se neustále opakovaly ty principy. Ty děti opravdu hodně často se neumějí chovat, neumějí dávat prostor ostatním dětem, neumějí poslechnout dospělého. Tak to je hezký, když je to slyšet i od někoho jiného než jenom ode mě, že ty děti vědí, že nějaký normy chování jsou potřeba dodržovat všude. Nejenom ode mě, ale i od ostatních to slyšely, což se netýká přímo asi té, tohoto.

T: Tak si myslíte, že to respektovaly více zvenčí, než třeba od Vás?

R: Myslím si, že to zafunguje, že najednou když to slyší od někoho jiného tou větou, kterou jsem jim říkal tři dni předtím, tak to je najednou asi lepší.

T: Dobře, děkuji. Uveďte příklady témat, která byla dle Vašeho názoru zbytečná.

R: Zbytečná? Mně ze začátku přišlo vůbec zbytečný začít první měsíce, dva měsíce se bavít o ubližování si, když se ty děti neznaly, vůbec. Ale o tom jsme ale ze začátku mluvili, že bych chtěl hlavně seznamovací hry a vůbec než, než vznikne vůbec nějaký konflikt, tak opravdu to trvá. Rozhodně prvního čtvrt roku. Je zbytečný mluvit o šikaně, když ty děti se neznají jménem ještě ani. Tak to mi přišlo ze začátku zbytečný, ale ono v průběhu toho roku, bylo potom poznat, že to byla nějaká příprava k tomu, že by se něco mohlo dít v těch třídách. Ono se vždycky něco stane, nemusí to být zrovna šikana, ale to je nějaký ubližování si, které by nemuselo být.

T: A ukázalo se něco?

R: Ono se vždycky něco ukáže. Není to nic dlouhodobého, není to nic zásadního, ale vždycky se něco ukáže. V té skupině dětí vždycky se to tak nějak rozklíčuje, že někdo je dominantní, někdo je míň a někdo je rváč a někdo není, a tak to ukázalo.

T: Ukázalo se to i v těch zápisech, které se psali, že se to pak už naznačovalo, že to šlo vidět?

R: Ono se to spíš ukazovalo v těch rozhovorech s těmi dětmi, což nevím, myslím si, že ono by se to ukázalo i normálně u mě ve třídě, že by k tomu došlo, k těm rozhovorům. Tady na to bylo víc prostoru, který já těm dětem, ne že bych nechtěl, ale nemůžu dát, protože se víc učíme. Ukazovalo se to hlavně v těch rozhovorech, v tom, že tam někdo něco řekl a teď se to vysvětlovalo, což je super, že ten čas na to byl.

T: A to dřív v tom komunitním kruhu nebo v závěrečné reflexi to vyvstalo, i když ono asi i během?

R: Spíš, toto je různý, většinou v průběhu až, oni většinou ze začátku děti spíš řeší, co se dělo ve třídě, kam jsme se posunuli nebo kde jsme byli, to je takový vyprávění a potom v průběhu se to ukáže.

T: Dobře, děkuji. Uveďte témata, která jste zde postrádal.

R: Asi nic.

T: Já předpokládám, že když něco bylo, že jste si to vyříkali hned potom setkání nebo před.

R: Asi nic. Asi dost často, což má logiku, se něco otevřelo, my jsme to potom řešili zpětně, protože v tom počtu těch třiceti dětí, na to čas není, tak to, a jít dopodrobna nejde. Ty dvě hodiny týdně, za čtrnáct dní, je málo, asi ne. Ta bych si musel vymýšlet, víc mluvit o rodině možná, a tak, to ty děti zajímá. Dost často jsou z rozvedených rodin, to řeší, ale to do toho asi úplně nepatří.

T: Do toho úplně nepatří, někdy o tom mluví děti, ale není to stavěný na to.

R: Jasně.

T: Ani rodiče si to nepřejí.

R: Samozřejmě, samozřejmě. Ale ty děti to řeší samozřejmě, ty děti to řeší.

T: Ale na to asi fakt není prostor.

R: Jasně, na to není místo.

T: Dobře, děkuji. Jak byste popsal vztah a spolupráci poradců s dětmi?

R: Děti byly od prvních hodin hrozně spokojený, naopak jim přišlo líto, když odcházeli, jenom pozitivně, jenom pozitivně. To je hezký, jak si rychle do té třídy vstoupí i během hodiny, a že navazují a znají děti, děti jsou rády.

T: Nevadilo Vám, že si tykali?

R: Ne.

T: To byly taky takové odezvy.

R: Smích.

T: Smích.

R: To mi nevadilo.

T: Dobře. Jak hodnotíte vztah a spolupráci poradců s Vámi?

R: Pozitivně. Ve chvíli, kdy jsme něco řešili spolu, ať už to je třeba řád třídy nebo těch pravidel třídy, tak na to přistoupili, jenom pozitivně, jenom pozitivně.

T: Dobře. Jak hodnotíte spolupráci poradců s rodiči?

R: Oni s rodiči nespolečovali.

T: Možná na té úvodní třídní schůzce.

R: Ani to ne.

T: A ptali se rodiče nebo?

R: Ne. Ne. Podepsali papír, a to je všechno.

T: A byla nějaká zpětná vazba, myslím teď od Lucie.

R: Jako tak, já jsem myslel od rodičů.

T: Tak i tak.

R: Od rodičů určitě ne, rodiče nemají zpětnou vazbu, prakticky nikdy, jenom když se něco stane jejich dítěti špatného, tak v tu chvíli reagují, ale jinak vůbec nic. A zpětná vazba?

T: Někáká závěrečná, já vím, že se něco mělo psát, ale mně se to do ruky nedostalo, proto se i ptám, v tom posledním zápise, jestli byla nějaká zmínka o každém žáku zvlášť?

R: Ještě jsem nečetl, teď na konci roku nestíhám. Smích. Podívám se, podívám se.

T: Dobře. Děkuji. Uveďte situace, kdy jste v roli třídního učitele vnímal ze strany poradců podporu a kdy naopak jste ji postrádal?

R: Já jsem vnímal jenom podporu. Já jsem vnímal jenom podporu, ve chvíli, kdy se něco dělo a já jsem něco řekl, že je třeba, aby to fungovalo úplně hloupý příklad, že svačily děti během té akce, a já nechci, aby svačily během hodiny, tak se to hrozně rychle vyřešilo. Naopak, myslím si, že dobrý, že to cítili stejně jako já, naopak se mi dost často ten můj pocit z té třídy otevřel i u nich, že přišli na stejné věci.

T: Nevadilo Vám, že se vměšují do vašeho průběhu?

R: To se nevměšovali, to ne.

T: Ty hodiny prevence tedy u vás probíhaly mezi hodinami vyučování nebo na začátku? Asi taky v pondělí?

R: V pondělí a je to ta třetí, čtvrtá, uprostřed vyučování.

T: A nebyly pak děti třeba rozjívené.

R: Ono díky tomu, že máme ty rozvrhy tak složité, že tam jsou jazyky, tak já jsem v té třídě učil jenom hodinu, v pondělí. Protože jiné hodiny jsem učil v jiných třídách, holt si děti musí zvyknout na to, že se stěhují už. Je to tak u nás, že mají čtyři učitele. Ne, to bych se musel zeptat jazykářů, a myslím si, že ne.

T: Byl jste tam jenom na té jedné hodině?

R: Jenom jednu hodinu, jsem s nimi měl v to pondělí.

T: Dobře, tak děkuji. Doporučil byste daseinsanalytické poradenské programy ostatním pedagogům? Proč ano, proč ne?

R: Určitě doporučil, protože to té třídě může pomoci. Nemám proč ne. Máme teda docela dobrou zkušenost, ale to je asi náš problém těch třídních, že jsme nestihli ani v jedné té třídě doučit to, co bychom letos měli. Ty dvě hodiny týdně nám chybí. Ono to vypadá, že je to málo, ale všem nám něco chybí doučit, museli jsme to přesunout do dalšího, což by se nemělo říkat asi. Smích. Chybí mi věta jednoduchá a věta souvětí v češtině, jsem to nedoučil, díky tomu, že jsme to nestihli. Tak na to nejsme zvyklí, většinou nám to vychází, z matematiky vyšlo všechno, jako bychom došli do konce a ty dvě hodiny týdně nám tam zmizly. Smích.

T: Učili jste se na škole v přírodě nebo ne?

R: Učili.

T: Učíte se. Já jsem totiž byla teď, to bych doporučovala. Mně to přišlo dobrý, my jsme byly na G., taky jsme dělali ty prevence a pak jsme s nimi byli na škole v přírodě. Tak to bylo dobrý, takové uzavření. Tak to mi přišlo dobrý, a právě mě překvapilo, že jste se tam fakt učili, já jsem myslela, že se tam neučí.

R: Musíme. Musíme, ne že bychom chtěli my bychom taky radši kdyby ne, ale my jsme se učili venku třeba. Nebo jsme měli čtenářské dílny, my to samozřejmě upravíme trochu ve škole v přírodě, že to nejsou čtyři, pět hodin jako tady. Tam se učí šedesát minut s hodně velkou přestávkou ještě. To jsou dvě třicetiminutové hodiny, ale i tak musíme, protože se to musí doučit.

T: To mě překvapilo, myslela jsem si, že to už je taková pohoda, v půli června to bylo.

R: Ale ono zrovna ta třetí třída je nejnáročnější z toho prvního stupně. Ještě ke všemu.

T: Jsou tam ty vyjmenovaná slova.

R: Je tam toho strašně moc, ten čas tam chyběl.

T: Dobře.

R: Ale to není chyba těch hodin, to je tak, že jsme to měli my uspišit, ale jestli to jde vůbec.

T: Dobře, to je všechno.

R: To je všechno, tak dobrý. Smích. Tak děkuji.

T: Já Vám děkuji.

Rozhovor č. 13

T: tazatelka, Dagmar Tulisová

R: respondent, pedagog č. 2, žena (po absolvování DPP) – s paní učitelkou proběhlo tykání při účasti na škole v přírodě

T: Jak zpětně hodnotíš význam daseinsanalytických poradenských programů, které byly ve Tvé třídě pravidelně realizovány sociální pracovníci a psychoterapeutkou společně se studenty sociální práce a psychologie PVŠPS 12 x během školního roku?

R: Tak já si myslím, že pro kolektiv to bylo velice dobré i vzhledem k tomu, že tady je více problémovějších žáků nebo žáků z takových neúplně takových dobrých rodinných poměrů. Tito žáci měli možnost povědět dětem, co je trápí, děti se jich zastaly, pochopily je. Myslím si, že přínos to určitě mělo.

T: Tak děkuji. Prospěla by dle Tvého názoru praxe v tomto interdisciplinárním týmu i studentům pedagogiky? Z jakých důvodů ano či ne?

R: Myslím si, že ano, protože učitel by měl nejenom děti vzdělávat, ale hlavně i vychovávat a musí zohledňovat a přizpůsobovat se těmto problémům, které děti mají. A dneska čím dál víc tyto problémy jsou, hlavně co se týče třeba střídavé péče, která přináší velké problémy, tak by se s tím mohli seznámit třeba v rámci jednoho semestru nebo určitě nějakým způsobem do toho nahlédnout, do té problematiky.

T: Jak bys popsala užité metody daseinsanalytických poradenských programů, které jsi měla možnost v tomto programu zažít?

R: Tak já jsem viděla vždycky jenom část, protože další hodinu jsem učila ve vedlejší třídě, a to co jsem viděla, bylo hlavně úvodní rozhovor čili, co s čím se děti chtěly svěřit, co zažily nového a tak. Viděla jsem, jak kdo reaguje, kdo chce před ostatními něco sdělit nebo ne. A potom to byly hry, které hlavně učily děti, jak vést ostatní, jak se chovat k svému vedoucímu, vedoucí ke svému družstvu čili spolupráce toho kolektivu, fajn.

T: Uveď příklady témat, o nichž se na setkáních hovořilo a která byla z Tvého pohledu podstatná.

R: Tak nejdůležitější bylo téma šikany, což je podstatné, protože šikana dneska ohrožuje kolektivy tříd velice, protože děti jsou hodně rozdílné. Buď jsou opravdu slabé, bázlivé anebo to jsou vůdčí typy, osobnosti, které se začínají už ve třetí třídě vyvyšovat nad ostatní, rozhodně je třeba o tom s dětmi mluvit a další téma bylo hlavně téma rodina, rodiče, vztahy v rodině, což je taky dobré, aby se o tom děti naučily mluvit a věděly, kde se můžou, kde poradit a sdělit si své zkušenosti nebo své problémy.

T: Zkusíš si vzpomenout na něco konkrétního, nějaké téma, které se projevilo, nějaké téma, které se třeba prolínalo nebo mělo vliv té prevence, třeba se něco zlepšilo nebo otevřelo.

R: Tam se hodně otevřelo téma vzdělávání a rodinného zázemí A., tam jsme se snažili společně pomoci těm rodičům z toho, aby on by rád získal nějakou aktivitu v době, kdy je sám doma, protože rodiče jsou oba zaměstnaní a není tam dobrý výchovný vliv rodičů. Myslím, že tady jsme se bohužel snažili, ale nepokročilo, protože rodiče se tomu brání. Ale kdyby se snažili, tak se tady mohlo podchytit něco, co by mu určitě prospělo.

T: Jak to dopadlo, posunulo se něco, když pomínu rodiče, třeba tohoto žáka, změnilo se něco za ten rok?

R: Myslím si, že moc ne, on si začíná uvědomovat, snaží se ty svoje záchvaty zuřivosti zvládat, předcházet jim, odcházet z kolektivu, pokud zjistí, že ho něco takového zrovna potkalo, ale že by to bylo menší, v menší míře, on se pořád obviňuje, že je slabý, hloupý, nějaké sebevědomí, že by získal, moc ne.

T: Ta třída, ten kolektiv mu v tom pomáhá?

R: Myslím si, že všichni ostatní ho berou dobře, tady není problém ze strany kolektivu, naopak bych řekla, že ten kolektiv se mu snaží pomáhat, protože neupozorňuje na jeho chyby, snaží se mu říkat, že je taky dobrý, co umí, a tak, v kolektivu chyba není.

T: Dobře, děkuji. Uved' příklady témat, která byla dle Tvého názoru zbytečná.

R: Tak to asi neumím zodpovědět, to asi nevím.

T: Třeba, že se něco zbytečně omílalo.

R: Možná někdy ty rozhovory úvodní mohly být trochu kratší, protože děti potom už říkaly takové věci, které nic neřešily a říkaly své zážitky zdloouvavě, to se mohlo víc řídit a víc ukončit tak, aby ten čas byl lépe využit pak.

T: Dobře, ještě něco?

R: ...

T: Uved' témata, která jsi zde postrádala.

R: Tak vzhledem k tomu, že v téhle oblasti nejsem tak vzdělaná, tak asi nedokáži říct, jaká témata bych tady viděla, protože pro mě to, co tady bylo, je pro mě nejdůležitější. A to je kolektiv, tvorba kolektivu a šikana, to jsou dvě nejdůležitější věci, které by tady měly prolínat. A to bylo, já nevím.

T: Dobře, děkuji. A jak bys popsala vztah a spolupráci poradců s dětmi?

R: Děti velice dobře braly všechny tady pracovnice, spolupráce byla výborná.

T: Nevadilo Ti, že si tykají s poradci.

R: Pokud je to na úrovni, že tykají, ale jsou poslušný a akceptují toho dospělého jako dospělého, tak mi to nevadí.

T: Jak hodnotíš vztah a spolupráci poradců s Tebou?

R: Spolupráce bezproblémová. Všechno jsme řešili, ze všeho mám odezvu, výborný.

T: A jak hodnotíš spolupráci poradců s rodiči?

R: Tam ta spolupráce moc navázána nebyla. Jediné, co bylo, bylo doporučení těm rodičům A., ale bylo to jenom doporučení, sami se nesetkali, spolupráce si myslím, že nebyla žádná.

T: Dobře. Uved' situace, kdy jsi v roli třídního učitele vnímala ze strany poradců podporu a kdy naopak jsi ji postrádala?

R: Tak já jsem vnímala pouze podporu, protože občas mě pracovnice uváděly do těch her nebo rozhovorů, opíraly se o můj názor, myslím si, že to bylo v pohodě.

T: A co bys tam třeba ještě potřebovala, aby to bylo ještě lepší.

R: Myslím si, že ne, takto to bylo fajn, protože když jsem chtěla, tak jsem se zúčastnila, když jsem chtěla jenom pozorovat, tak jsem jenom pozorovala, což někdy člověk vnímá líp, než když se účastní hry. Když tady jsem a mám přehled o všech dětech, tak vnímám to, jak se někdo zapojuje víc, než když bych si hrála tady s nimi. Mně to takto vyhovovalo, že jsem měla možnost si to řešit posvém.

T: A jaké to pro Tebe bylo, když Tě třeba Lucie vtáhla do hovoru? Třeba u dětí se něco otevřelo, bylo to v pořádku?

R: Bylo to v pořádku, bylo to v pohodě, jsem součástí kolektivu, sem patřím a je to dobře, že jsem do toho byla vtažena, pokud bylo potřeba, abych do toho promluvila. Protože ty děti musí vědět, že já na to musím mít nějaký názor, to je v pořádku.

T: Dobře, děkuji. A doporučila bys daseinsanalytické poradenské programy ostatním pedagogům? Proč ano, proč ne?

R: Programy bych doporučila, možná bych to doporučila na přání nebo hlavně na posudek učitele, jestli si myslí, že je potřeba v té třídě nebo ne. Protože na druhou stranu vzdělávací program ve třetí třídě je tak náročný, že mi ty hodiny chyběly. Protože dvě hodiny jsme vždycky z toho vypadli, musela jsem pak víc spěchat nebo něco vynechat, ale pokud, možná by stačilo půl roku, že ten rok bylo moc. Ale pokud třída má problém, co se kolektivu týče nebo šikany, tak bych to doporučovala jako jednu z možností k vyřešení toho problému. Určitě.

T: Nejen, když se slučují kolektivy, ale když se tam něco naskytne, třeba na půl roku.

R: Možná že víc, než když se slučují kolektivy, protože že se sloučí kolektiv, nemusí znamenat, že tam bude problém, spíš si myslím právě, že učitel vycítí, že začíná nějaký problém, všimne si nějaké šikany nebo že někdo má problém, tak ono mu pomůže, když ty děti s ním soucítí, hned se na něho dívají jinak. A pokud se to dobře vede, tak rozhodně se mu může pomoci.

T: V takové situaci pozvat takovou prevenci.

R: Možná že by nebylo na škodu, kdyby i třeba někdy byli přítomni rodiče, aby to přímo v reálu viděli. Ti, kterých se to třeba týká, ale problém je, že oni by asi neměli čas přijít dopoledne. Ale rozhodně by to pro ně taky mohlo být zajímavé.

T: Nebylo by to náročné pro ty děti?

R: Mohly by se chovat jinak, to je pak další otázka, jak by to dopadlo.

T: Jasně, jak by se s tím pak pracovalo, dobře a chtěla jsem se ještě zeptat, když jsme zmínily toho A., nepřišlo Ti, že třeba na úkor ostatních, jsme se věnovali hodně A.?

R: Hlavně A.? Tady potom k řešení by byl M., ale M. je zas tak nepřizpůsobivý, že nevím, jestli bychom mu nějak dokázali pomoci, aby si uvědomil ty své špatné vlastnosti, které tady projevuje a díky kterým má problém s kamarády. A. pomoc přijímá, kdežto M. se tomu brání. Tady v tom kolektivu asi si myslím, že to probíhalo asi tak, jak mělo, protože nikdo jiný problémový není.

T: Já jsem pak přemýšlela, že to mohlo být na úkor, že se mohlo projevit víc, třeba i holky.

R: Já si myslím, že tady problém v holkách není. Tady má problém Z., což se ale nedá vyřešit kolektivně, tam jsem říkala mamince, že by byla záhodno nějaká psychiatrická, psychologická terapie, něco s ním dělat, protože Z. je nezačlenitelný do kolektivu a zvláštní, nevím, co s ním bude dál vůbec. A pak ten M., to je těžký, tam je problém maminka. A X. to má taky těžký, ale ten se řešil, myslím si, že tady nikdo nepociťoval, že se mohl řešit.

T: Děkuji. Za mě všechno. A ještě něco k těm programům, jestli Tě napadá, co by se mohlo zlepšit.

R: Nevím, já si myslím, že takto je to v pohodě nebo nenapadá mě nic, protože nemám takové znalosti z té psychologie. Jak říkám, já to s dětmi řeším taky průběžně, všechno tohle, když je problém, tak ho řešíme hned v kolektivu. Dělam to stejnou metodou asi jako vy, že děti se k tomu vyjadřují, co k tomu vedlo, jestli jim můžeme pomoci, nejenom aby teda se to přešlo a byl někdo obviněn. Ale aby se zjistilo, proč co udělal, příčiny se snažit najít, aby to nebylo.

T: A ještě nějaká zpětná vazba od rodičů nebo od dětí?

R: Děti to bavilo, hrozně, ale hlavně proto, že se nemusely učit a hrály si, pracovníce byly oblíbené, ty už se od rána těšily, že přijdou, tak jim říkaly psycholožky. A od rodičů žádná odezva není, protože já jsme jim ty závěry neposílala. Nemyslím si, že by bylo vhodné, aby do toho nahlédli, rodiče, nikdo ode mě nechtěl informace. Na začátku podepsali souhlas, že se s nimi bude pracovat. A nikdo nic nevyžadoval, rodiče o ničem nejsou informováni.

T: Ani na rodičáku?

R: Ne, ne vůbec, úplně se to přešlo.

T: Tak asi všechno, mě už nic nenapadá. Smích.

R: Smích.

T: Děkuji.

Rozhovor č. 14

T: tazatelka, Dagmar Tulisová

R: respondent, pedagog č. 1, muž (po absolvování DPP)

R: Jestli budu odpovídat adekvátně? Smích.

T: Určitě. Smích.

R: Smích.

T: Už jste poslední na rozhovor. Jak zpětně hodnotíte význam daseinsanalytických poradenských programů, které byly ve vaší třídě pravidelně realizovány sociální pracovníci a psychoterapeutkou společně se studenty sociální práce a psychologie PVŠPS 12 x během školního roku?

R: Tak každopádně pro tuto třídu si myslím, to bylo užitečné, protože vzhledem k tomu, že se spojují z těch druhých tříd a do té třetí třídy přichází částečně nový kolektiv dětí, které jsou z jiných škol, dětí, které jsou tady. Každopádně pro mě to bylo nápomocné v tom smyslu, že se učily, jakým způsobem spolu vycházet. Obzvláště zaměřeno hlavně na tu spolupráci v těch skupinách a mezi sebou. Tak to hodnotím jedine pozitivně.

T: A Vy jste jejich třídní teď nově nebo už jste byl i ve druhé.

R: Nenene, od třetí, protože zatím je to u nás tak, že paní učitelky učí první, druhou třídu. Většinou jsou to učitelky speciálně pro první a druhou třídu a my většinou přebíráme třetí až pátou třídu. Teď je změna od tohoto školního roku, my už máme jen třetí, čtvrtá, protože ta pátá bude už na G.

T: Tak jste je poznával nebo jste je znal už dřív?

R: Některé jsem znal, někteří jsou sourozenci mých bývalých dětí, které jsem měl do páté třídy. Těsně před těmito dětmi, některé znám, ale v podstatě 98% jsem je znal od vidění, ale neměl jsem s nimi nic co do činění.

T: Dobře, tak děkuji. Prospěla by dle Vašeho názoru praxe v tomto interdisciplinárním týmu i studentům pedagogiky? Z jakých důvodů ano či ne?

R: Studentům pedagogiky? Tím se myslí pro první stupeň, to znamená, že by to absolvovali praxi jako přímo předmět?

T: Ano.

R: Asi, já si myslím, že asi ano, protože třeba, já nevím, jak je to teď, ale třeba za mě ta praxe byla vždycky taková zaměřená na určitý předmět a v tom předmětu se ti studenti realizovali a my jsme se realizovali, vystupovali jsme čeština, matematika. Maximálně když byla souvislá praxe, tak se dělalo všechno možné. A tento způsob, tento předmět my jsme vůbec neměli, že bychom hráli s dětmi takový druh her. Já si myslím, že jediné dobře.

T: Jak byste popsal užité metody daseinsanalytických poradenských programů, které jste měl možnost v tomto programu zažít?

R: Tak metody, rozhodně tak co se týče metod, tak jestli se to tam počítá, tak rozhodně ta práce v těch skupinách. Každopádně ta možnost řídit ten tým, což si myslím, že třeba pro ty děti je docela skvělá zkušenost, vyzkoušet si to, že někomu nějakým způsobem šéfuji a že to není žádná legrace. Jaký způsob sebevyjádření (*jakým způsobem se vyjádřit – říct, komunikovat*), to zjistí ty děti nějakým způsobem, když poslouchají, a naopak učí se i oni sami naslouchat. To je, co si já z toho vybavuji.

T: A ještě něco?

R: Hry. Víím, že tam bylo kreslení, malování, já nevím.

T: Ten úvodní kroužek, bylo to adekvátní? Mluvílo se to, co se stalo. Děti většinou mluvily, co se stalo doma.

R: Tak to je jedna z těch věcí, s jejich krátkodobou pamětí, že oni si vybaví, co zažili, ani tak co zažili ve škole spíš, co zažijí sami doma. Já to znám ze školy v přírodě, když s nimi píšou deníčky, tak oni vůbec nevědí, co se dělo minulý den. Maximálně takový, že si vybaví, co bylo k jídlu, to je takový úplně nevyraznější. Ale že hráli skvělou hru, to už jim člověk musí napovědět.

T: Dobře, tak děkuji. Uveďte příklady témat, o nichž se na setkáních hovořilo a která byla z Vašeho pohledu podstatná.

R: To já už ani nevím. Já vůbec nevím, jaká zásadní témata?

T: Já už taky ne.

R: Smích.

T: Tak mně se třeba vybavuje, napovím, ten N., jak bylo to poslední zpětná vazba a on tam třeba napsal škaředý věci, tak se mluvilo o tom.

R: To víím, to, jak měli, to ano, tam jsem se třeba i sám rozčilil.

T: Já taky.

R: To je věc, která, v jste to potom zpětně s dětmi rozebírali. To znamená, že oni vědí, většinou vědí hrozně málo dobrého o těch ostatních, a naopak si pamatují to špatné. Ale třeba od toho N. mi to přišlo taková sabotáž a obzvláště když to psali těm holčám společně s tím O., tak to bylo takový, to mě u nich hodně zklamalo, a pak jsme to řešili i ve třídě a ten N. takový je, ten to trochu zkouší. Občas má takový činnosti podvratný, to si pamatují, ale pak nevím.

T: Možná ta role kapitána, ale to už jste zmínil. Role kapitána a ostatních, poslechnout a přizpůsobit se.

R: To každopádně, to bylo většinou součástí každé činnosti, a to bylo super. A líbilo se mi, že se to prohazuje, že opravdu každý víceméně vyzkoušel, což je výborný. Líbí se mi to hodnocení, co na té roli bylo těžké. Vždycky jste se ptali, jak se ti ten tým vedl a ostatním se vedlo dobře, pod vedením toho kapitána, tak to bylo výborný, že oni měli zpětnou tu reflexi a někdy i dokonce ti kapitáni uznali, že třeba to nebylo úplně ono.

T: A i co by ti pomohlo, aby se třeba členové chovali tak a tak. Uveďte příklady témat, která byla dle Vašeho názoru zbytečná.

R: Vzhledem k tomu, že jsem si nepamatoval. Smích. Ale ve finále já si nemyslím, že tam jsou, co se týče těch her, že ty témata nejsou zásadně, nepřišly mi, že by bylo něco zbytečný. Možná mi přišlo zbytečný, ne vyložené téma, ale někdy až moc důkladný rozebírání některých věcí, že ty děti do toho

potom zabředly a určitými otázkami se to protáhlo, tak aby se to samozřejmě dotáhlo dokonce, tak to je jediný, ale nemyslím se, že by témata byla zbytečná.

T: Ještě pak témata, v jiných třídách třeba měli pocit, že jsme se věnovali někomu moc nebo naopak málo, že byl upozaděný.

R: To si nemyslím to ne, samozřejmě nejvíc pozornosti mají ti, kteří do toho přespřílišným způsobem vstupují, ono to tak na první dojem vypadá, ale myslím si, že jste se snažili i zaměstnat i ty děti, které se naopak snaží být neviditelnými, že jim to třeba úplně nevyhovuje ta práce v kolektivu, tak dělají, že tam nejsou. Ale nepřišlo mi, že by se na někoho zapomenulo nebo zapomínalo a samozřejmě ti raubíři nebo ti, kteří jsou nejvíce slyšet, tak těm se musí člověk věnovat víc, protože ten čurbes dělají.

T: Dobře, děkuji. Uveďte témata, která jste zde postrádal.

R: Já si nemyslím, tam bylo v podstatě, že by mi něco v zásadě chybělo, toto byly hry, tam kreslení, malování, tvořili, povídali si, v podstatě nevím, co by tam mohlo být nějakým způsobem navíc.

T: Děkuji. Jak byste popsal vztah a spolupráci poradců s dětmi?

R: Tam si myslím, že jediné kladně, nesetkal jsem se, a naopak si myslím, že ta práce byla velice trpělivá, protože vím, mám tam některá kvítka. Smích. Dokáží pěkně zavařit. A myslím si právě, že je super, že to nesklouzlo do, když už člověk musí, což se mi občas stává, když už musí hodně zvýšit hlas a někdy to řešit formou trestu. Což tady vůbec, tady naopak jste se snažili všechno trpělivě vysvětlit, tam bych neměl rozhodně nic proti.

T: Dobře, děkuji. Jak hodnotíte vztah a spolupráci poradců s Vámi?

R: Tam taky rozhodně kladně, v podstatě spolu proděláváme druhý rozhovor a v podstatě v té hodině výborně, přišla mi zpráva, příprava dostatečně včas, tam já rozhodně žádný problém nemám.

R: A k těm zprávám, měl jste nějaké výhrady, k těm zápisům nebo?

T: Neměl, neměl, nestačil přečíst, jen jsem to prolít. Vždycky jsem si prošel i zběžně ty závěry z předešlé hodiny, tam je i skvělý to, že pokud ten rodič má zájem, že to slouží i pro něj, aby věděl, co se děje. To máme všechno i uložené, kdyby náhodou. Pozitivně.

T: Já hned naváži, jak hodnotíte spolupráci poradců s rodiči? Pokud nějaká byla?

R: Tam bylo v podstatě jediný, co jak bylo na prvních třídních schůzkách, kdy to bylo oznámeno, se podepisoval ten souhlas a rodiče s tím neměli absolutně žádný problém. Jeden tatínek se obával, že jejich starší dcera něco podobného prodělávala tam a nebylo to úplně příjemné, ale naopak bylo všechno obhájeno a rodiče s tím neměli žádný problém. V podstatě jsem neměl jediného rodiče, který by to nepodepsal nebo nesouhlasil s tím.

T: A během toho roku, ozvali se někteří rodiče, nějaká zpětná vazba nebo?

R: Nenene. V podstatě jsem je informoval, když byly třídní schůzky, jak to probíhá, jak to zhruba vypadá a rodiče k tomu neměli absolutně žádný připomínky.

T: Uveďte situace, kdy jste v roli třídního učitele vnímal ze strany poradců podporu a kdy naopak jste ji postrádal?

R: Nepostrádal jsem ji asi nikdy a ze strany poradců, to si nemyslím a spíš, já jsem tady spíš byl nějak jako pozorovatel. Občas se na mě někdo z vás obrátil s dotazem a nehledě, v závislosti na nějakou reakci, co jste dělali na škole v přírodě atd. Tak tímto způsobem probíhala

T: Doporučil byste daseinsanalytické poradenské programy ostatním pedagogům? Proč ano, proč ne?

R: Já bych je doporučil určitě. Určitě bych je doporučil. Je pravda, jediná věc, která je jako mě trápila, vzhledem k tomu, že mám trošku pomalejší třídu, tak nám to trošku ubíralo čas, vzhledem čeština, matematika, zrovna ty dvě hodiny a potom když už jsme si to přehazovali a dávali jinou hodiny tak pak už ty děti jsou takové unavenější. Tak český jazyk potom čtvrtou, pátou hodinu, bylo to pro ně náročnější, třeba bych příště zvolil, kdybych měl možnost tak spíše tu pozdější hodinu, dejme tomu čtvrtá, pátá hodina, ale to je jediný, to je jediný. Každopádně bych to doporučil zvláště pro ty nově vznikající kolektivy, což si myslím, že třeba ideální ta třetí třída nebo pokud jednodušší forma třeba i pro ty prvňáčky, tak si myslím, že je jediné dobře.

T: A ještě něco k těm programům, co by se dalo ještě zlepšit nebo jak to vidíte, jsem se ptala, co tam chybělo.

R: Já nevím, já jsem takový, je pravda, že já mám ty děti a asi jste to taky občas postřehli, že oni dost reagují na toho učitele, který tam zrovna v té třídě je, což znamená, že já některé věci, když zlobí nebo vyrušují, tak je řeším striktně, rázně, rychle, aby to nezdržovalo a ty děti jsou na to zvyklí a občas takový to, když hledat v tom smyslu, když já vidím, že ten klučina nebo přímo třeba S. a přesně

to dělá naschvál a vyrušuje, tak v té chvíli já vyšumím, on to ví přesně. Tady někteří zkoušeli vaše mantinely, kam až se dá zajít. Tady někdy pomáhá takové ráznější než se, protože to jsem si říkal, když jsme to pozoroval, že jsem si říkal, že musíte mít svatou trpělivost, opravdu asi pro vás neplatí takové zvýšení hlasu, ale spíš to rozebrat, kde je ta příčina. Tam jediný, ale ve finále pak je to dobře, třeba se mám zmírnit možná já. Smích. Abych občas, nebo příliš často jako nevyšumím. Je pravda, že ty děti jsou takové roztěkanější, když je mám já a jakmile mají někoho jiného, bylo to hodně vidět na tom S., že ten S. viděl, že když něco udělal, tak se podíval na mě, jestli já se dívám. A jakmile jsem se podíval, tak on jako ztuhnul. T. už to měl to samý, ale jakmile jsme dělal něco jiného nebo se koukal někam jinam, tak v tu chvíli okamžitě zkouší. A zrovna tito dva, zrovna T. vůbec nerespektuje holky ani ženy, tam si myslím, že to zkouší hrozným způsobem. To je jediný. Někdy mi přišlo, že se o tom problému bavíme hrozně dlouho. Vyřešit to ne tím, běž si dělat něco jiného, ale říct hele nech toho. To je jediný.

T: Tak to je asi všechno, jestli Vás tedy ještě něco nenapadá. Děkuji.

R: Nenapadá nic.

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno a příjmení autorky: Bc. Dagmar Tulisová

Studijní program: Sociální politika a sociální práce

Název práce: Sociální práce v prostředí ZŠ. Podtitul: Daseinsanalytické poradenské programy v prostředí ZŠ

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Vacková Ph.D.

Rok dokončení práce: 2018

Počty znaků hlavního textu práce (včetně literatury, bez příloh)

Přímé citace: 20 993

Ostatní text: 169 680

Celkový počet znaků: 184 203

Název souboru umístěn na doprovodném CD

Text práce ve formátu PDF: DP_Tulisova_Socialni_prace_v_prostredi_ZS

**Posudek vedoucího diplomové práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studentky: Bc. Dagmar Tulisová
 Obor studia: Sociální politika a sociální práce
 Název práce: Sociální práce v prostředí ZŠ
 Podtitul: Daseinsanalytické poradenské programy v prostředí ZŠ
 Vedoucí práce: Mgr. Lucie Vacková Ph.D.

Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh): 84
 Počet stránek příloh: 52
 Počet znaků hlavního textu (včetně literatury, bez příloh)
 Přímé citace: 20 993
 Ostatní text: 169 680
 Celkový počet znaků: 184 203

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

Výběr tématu

Závažnost tématu		x			
Oborová příležitost tématu		x			
Originalita tématu a jeho zpracování		x			

Formální zpracování

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)			x		
Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)		x			
Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)		x			

Metody práce

Vhodnost a úroveň použitých metod		x			
Využití výzkumných empirických metod		x			
Využití praktických zkušeností		x			

Obsahová kritéria a přínos práce

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)		x			
Naplnění cílů práce		x			

** 0 – nehodnoceno; 1 – výběrně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a

Vyváženost teoretické a praktické části
v daném tématu

	x			
--	---	--	--	--

Návaznost kapitol a subkapitol

	x			
--	---	--	--	--

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost
výsledků v praxi

	x			
--	---	--	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce
(publikace, referáty, apod.)

		x		
--	--	---	--	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

- 1) Vysvětlete význam výchovně vzdělávací role třídního učitele na ZŠ při odhalování a řešení šikany.
- 2) Jaké jsou možnosti uplatnění sociálního pracovníka v prostředí školy?
- 3) Která výzkumná zjištění Vás překvapila?

Celkové zhodnocení (klady a nedostatky):

Autorka DP se zabývá problematikou školní sociální práce a v této souvislosti představuje caseinsanalytické poradenské programy (dále jen DPP), které jsou zaměřeny na prevenci a řešení šikany. DPP nabízejí jednu z možností pracovního uplatnění sociálního pracovníka v prostředí základní školy.

V teoretické části autorka nejprve vymezuje klíčové pojmy, poté předkládá charakteristiku vývojového období dítěte mladšího školního věku a to v souvislosti s rodinným a školním prostředím. Dále se autorka zabývá prevencí a řešením šikany ve školním prostředí, přičemž klade značný důraz na profesionální připravenost a schopnost mezioborové spolupráce třídních učitelů, metodiků prevence, výchovných poradců, sociálních pracovníků, rodičů, psychologů. V další části textu autorka věnuje pozornost nejprve zahraničním příkladům dobré praxe školní sociální práce, následně i komunitním školám v ČR a představuje základní východiska a principy caseinsanalytických poradenských programů.

V praktické části předkládá autorka kvalitativní výzkum vedený formou polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy ZŠ, jehož hlavním cílem bylo zjistit, jaká měla očekávání před zahájením DPP a jaké byly jejich osobní zkušenosti s realizovanými DPP. Ke zpracování zjištěných dat autorka využila metodu tematické analýzy.

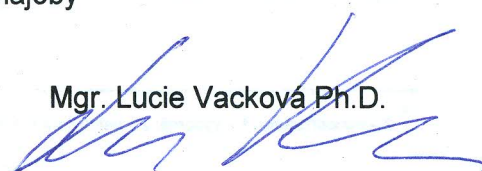
Téma diplomové práce odpovídá studovanému oboru. Oceňuji text po stránce obsahové i formální. Menší výhrady mám k stylisticky méně šťastným formulacím, které se v DP občas vyskytují. Autorka prokázala schopnost propojit teoretické poznatky s praxí, kriticky nahlédla realizovaný výzkum, nastínila alternativy umožňující zlepšení dosavadní spolupráce mezi PVŠPS a ZŠ, ve které se programy uskutečňují.

Doporučení k obhajobě: doporučuji

Navrhovaná klasifikace: výborně – velmi dobře dle výsledku obhajoby

Datum, podpis: 10/5 2018

Mgr. Lucie Vacková Ph.D.



**Posudek oponenta diplomové práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studentky: Bc. Dagmar Tulisová
 Obor studia: Sociální práce se zaměřením na komunikaci a aplikovanou psychoterapii
 Název práce: Sociální práce v prostředí ZŠ
 Daseinsanalytické poradenské programy v prostředí ZŠ
 Oponent práce: Mgr. Barbara Kostelacová

Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh): 84
 Počet stránek příloh: 52
 Počet titulů české literatury a pramenů: 102
 Počet titulů zahraniční literatury: 3

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

Výběr tématu

Závažnost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Oborová přílehlavost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

	x			
--	---	--	--	--

Formální zpracování

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

	x			
--	---	--	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

	x			
--	---	--	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

	x			
--	---	--	--	--

Metody práce

Vhodnost a úroveň použitých metod

	x			
--	---	--	--	--

Využití výzkumných empirických metod

	x			
--	---	--	--	--

Využití praktických zkušeností

	x			
--	---	--	--	--

** 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a

Obsahová kritéria a přínos práce

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

x				
---	--	--	--	--

Naplnění cílů práce

	x			
--	---	--	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

	x			
--	---	--	--	--

Návaznost kapitol a subkapitol

	x			
--	---	--	--	--

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

	x			
--	---	--	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)

		x		
--	--	---	--	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

1. V cílech výzkumu zmiňujete možnost objevení případných nedostatků ve spolupráci mezi ZŠ a PVŠPS. Stalo se tak? Případně jaká navrhuje zlepšení?
2. Jaké konkrétní možnosti rozvoje spolupráce mezi ZŠ a PVŠPS v souladu s výsledky výzkumu spatřujete?
3. V čem vidíte rozdíly mezi daseinsanalytickým preventivním programem a jinými preventivními programy (přednosti, nedostatky)?

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Autorka se ve své diplomové práci zabývá možností uplatnění sociální práce na základní škole a představením daseinsanalytických poradenských programů (DPP) v oblasti prevence šikany.

V teoretické části autorka uvádí metodologická, oborová i filozofická východiska dané tematiky s využitím úctyhodného počtu odborných pramenů a literatury. Problematiku zpracovává v širokém záběru, představuje vývojové aspekty dítěte v mladším školním věku, sociálně patologické jevy ve školním prostředí a možnosti jejich prevence včetně legislativního ukotvení pozice školského sociálního pracovníka a dále uvádí základní východiska daseinsanalytické práce s dětskou skupinou. Tento záběr poskytuje náhled na problematiku v širokém kontextu, děje se tak ale na úkor hlubšího vhledu do problematiky. Text spočívá především v představování názorů jednotlivých autorů, chybí jejich komparace, případná polemika či shrnutí nejdůležitějších myšlenek.

Pro empirickou část své práce autorka zvolila metodologicky správně kvalitativní výzkum vedený formou polostrukturovaných rozhovorů a jejich zpracování tematickou analýzou. Prostřednictvím rozhovorů se snažila zmapovat zkušenosti pedagogických pracovníků s DPP a chvályhodným způsobem k tomu využila více zdrojů (pedagogové, metodička prevence, zástupkyně ředitele). Výstup výzkumu potvrzuje převažující pozitivní hodnocení DPP, diskuze kromě kritického pohledu na způsob vedení rozhovorů přináší návrh na zavedení pozice sociálního pracovníka na ZŠ a jeho působení v rámci multidisciplinárního poradenského týmu.

Po jazykové, stylistické i formální stránce je práce velmi zdařilá, poctivě a pečlivě zpracovaná.

Doporučení k obhajobě: doporučuji

Navrhovaná klasifikace: 1

Datum, podpis:

Koželacová