

Podpora resilience dětí v podmínkách primárního vzdělávání.

Markéta Graclová

Diplomová práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Markéta Graclová**
Osobní číslo: **H160210**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Podpora resilience dětí v podmínkách primárního vzdělávání**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se resilience dítěte mladšího školního věku.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti vlivu školního prostředí na resilienci dítěte.
Příprava metodiky empirické části a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvalitativního výzkumu formou metody pozorování a interview.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi základních škol.

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

Seznam doporučené literatury:

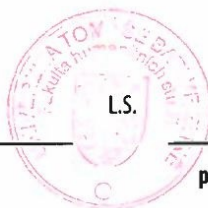
- Goldstein, S., & Brooks, R. B. (Eds.). (2014). *Handbook of resilience in children*. New York: Springer.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Joslyn, E. (2016). *Resilience in childhood: perspectives, promise and practice*. London: Palgrave, Macmillan Education.
- Paulík, K. (2017). *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada.

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

Datum zadání diplomové práce: **11. října 2021**

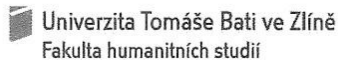
Termín odevzdání diplomové práce: **22. dubna 2022**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



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

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2021



PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 20. 4. 2024

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



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

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

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

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

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

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

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

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou podpory resilience žáků v podmínkách primárního vzdělávání. Diplomová práce má teoreticko-výzkumný charakter. Hlavním záměrem práce je popsat jakým způsobem učitelé 1. stupně základních škol podporují resilienci svých žáků. V teoretické části je rozpracován pojem resilience a s ním související pojmy, vývoj resilience u dětí mladšího školního věku a její význam pro život, a také podmínky primárního vzdělávání v kontextu rozvoje resilience. Praktická část je postavena na zjištění způsobů podpory resilience žáků mladšího školního věku ze strany učitele. Data byla získána pomocí metod nezúčastněného pozorování a polostrukturovaného interview. Bylo zjištěno, že učitelé prvního stupně základních škol nedisponují teoretickou znalostí pojmu resilience. Učitelé rozvíjejí resilienci spíše intuitivně, v souvislosti s dalšími přirozenými součástmi výchovně vzdělávacího procesu a podmínkami výuky. Zjistili jsme, že učitelé jsou seznámeni se stresory působící na žáky, tudíž s nimi mohou v rámci podpory resilience pracovat.

Klíčová slova: resilience, resilience dětí, žák mladšího školního věku, adaptace, stres, protektivní faktory, rizikové faktory, podmínky primárního vzdělávání

ABSTRACT

Diploma thesis deals with the issue of supporting the resilience of children in the conditions of primary education. The diploma thesis has a theoretical-research character. The main purpose of the thesis is to describe how primary school teachers support the resilience of their pupils. The theoretical part elaborates the concept of resilience and related concepts, the development of resilience in children of younger school age and its significance for life, as well as the conditions of primary education in the context of the development of resilience. The practical part is based on finding out ways of supporting the resilience of younger school age pupils by the teacher. Data were obtained using non-participatory observation and semi-structured interview methods. It was found that primary school teachers do not have a theoretical knowledge of the concept of resilience. Teachers develop resilience rather intuitively, in connection with other natural parts of the educational process and teaching conditions. We found that teachers are familiar with the stressors that affect students, so they can work with them to support resilience.

Keywords: resilience, resilience in children, younger school age pupils, adaptation, stress, protective factors, risk factors; teaching conditions in primary education.

Tímto bych chtěla poděkovat všem učitelům, kteří byli ochotni zúčastnit se mého výzkumu a vyhradit si na něj čas. Dále bych chtěla poděkovat vedoucímu mé diplomové práce Mgr. et Mgr. Viktoru Pacholíkovi, PhD. za jeho vedení, vstřícnost, rady a čas.

V neposlední řadě chci poděkovat všem svým blízkým za jejich obětavost, podporu a pomoc v průběhu celého studia.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 RESILIENCE	13
1.1 POJEM RESILIENCE	13
1.2 VYMEZENÍ KLÍČOVÝCH POJMŮ VZTAHUJÍCÍCH SE K RESILIENCI.....	15
1.3 DRUHY RESILIENCE (ODOLNOSTI) A JEJÍ VZTAHOVÉ RÁMCE	20
2 VÝVOJ RESILIENCE DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU A JEJÍ Vliv na život dítěte	22
2.1 ZÁKLADNÍ KAMENY PRO STAVBU RESILIENCE A JEJÍ VÝVOJOVÉ ETAPY	22
2.2 VÝZNAM RESILIENCE V ŽIVOTĚ JEDINCE	27
3 PODMÍNKY PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V KONTEXTU PODPORY RESILIENCE DĚTÍ.....	29
3.1 PROTEKTIVNÍ FAKTORY RESILIENCE V PODMÍNKÁCH PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	29
3.2 RIZIKOVÉ FAKTORY RESILIENCE V PODMÍNKÁCH PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	31
3.3 PROSTŘEDÍ ŠKOLY V SOUVISLOSTI S PRINCIPY „ŠKOLY PODPORUJÍCÍ ZDRAVÍ“.....	32
PRAKTICKÁ ČÁST	33
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	34
4.1 HLAVNÍ A DÍLČÍ CÍLE VÝZKUMU	34
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	35
4.3 VÝZKUMNÝ VZOREK	35
4.4 METODY SBĚRU DAT	37
4.4.1 Nezúčastněné pozorování.....	37
4.4.2 Polostrukturované interview	38
4.5 POSTUP ŘEŠENÍ, SBĚR DAT A JEJICH ANALÝZA	38
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	40
6 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	56
7 DISKUZE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU, LIMITY PRÁCE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	61
ZÁVĚR	64
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	66
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	68
SEZNAM OBRÁZKŮ	69
SEZNAM TABULEK.....	70
SEZNAM PŘÍLOH.....	71

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá podporou resilience dětí v průběhu primárního vzdělávání. Téma resilience je v dnešní době velmi diskutované ve všech profesích i životních obdobích. Souvisí to zejména s uspěchaným způsobem života, neschopností reagovat na rychlé změny a zvýšenou mírou každodenního stresu, jehož jeho míra je v mnohých případech až chronicky vysoká.

V posledních letech se dostatečná míra resilience nejen dětí stala ještě více potřebnou, zvláště v souvislosti s rozšířením virového onemocnění COVID-19 a s tím souvisejícími omezeními a vládními opatřeními zabraňující jejímu šíření, které zasáhlo a ovlivnilo životy nás všech.

V teoretické části práce se seznámíme s definováním pojmu resilience, několika definicemi významných českých i světových autorů a v neposlední řadě se dočteme, dle jaké charakteristiky pojmáme resilienci v diplomové práci a v jakém kontextu s ní budeme nadále pracovat. Projdeme si jednotlivé pojmy, které jsou úzce propojeny s resiliencí.

Následně prostudujeme základní kameny, na nichž resilience při svém vývoji staví, a které jsou pro jedince a jeho správnou cestu životem klíčové. Seznámíme se s jednotlivými vývojovými fázemi v průběhu života dítěte od prenatalního období po mladší školní věk, což je klíčové pro získání vědomostí, na nichž jako učitelé prvního stupně musíme v souvislosti s resiliencí stavět.

Ve třetí kapitole teoretické části práce jsou podrobně nastíněny podmínky výuky. S jejich pomocí můžeme jako učitelé v průběhu edukačního procesu pozorovat resilienci svých žáků a následně ji rozvíjet. Odděleně jsou zde prostudovány jak protektivní tak i rizikové faktory pro vývoj resilience, které se ve školním prostředí objevují a jsou stěžejní pro výzkumnou část naší práce.

Druhá část diplomové práce, tedy část výzkumná, je věnována zkoumání resilience dětí mladšího školního věku a její podpory ze strany učitelů 1. stupně ZŠ. Hlavním cílem naší práce je popsat, jakým způsobem učitelé 1. stupně základních škol podporují resilienci svých žáků. Také se zde zaměříme na projevy resilience, které samotní žáci v průběhu vyučovací hodiny projevují.

V neposlední řadě se zabýváme zjištěním chápání pojmu resilience učiteli 1. stupně ZŠ. Jelikož se jedná v České republice o nověji zkoumaný fenomén a ve školním prostředí

se pohybují učitelé s rozličnou délkou praxe, je více než přínosné zjistit, zda učitelé mají povědomí o tomto problému či nikoli. S ohledem k této diferenciaci délky praxe učitelů na školách jsme záměrně vybrali různorodý výzkumný vzorek.

Z cílů jsou vytvořeny výzkumné otázky, jejichž zodpovězení nás dovede k naplnění cílů výzkumu. Metody, jimiž zjistíme odpovědi na otázky, jsou dvě. Konkrétně se jedná o nezáúčastněné pozorování a polostrukturované interview. Zvolením více výzkumných metod je zvýšena validita našeho kvalitativního výzkumu.

Získaná data jsou analyzována za pomoci otevřeného kódování a konečný výsledek výzkumu rozdělen do přehledných kódů, kategorií a tabulek. Nechybí ani shrnutí výsledků, interpretace dat a závěrečná diskuze. V závěru diplomové práce jsou krátce shrnuty určitá doporučení pro praxi, jimiž jako učitelé nejen 1. stupně základních škol můžeme rozvíjet a podporovat resilienci svých žáků a dát jim tak důležitou a cennou výbavu do každodenního života.

TEORETICKÁ ČÁST

1 RESILIENCE

V souvislosti s resiliencí můžeme stále hovořit o jednom z nověji zkoumaných fenoménů, jehož definování není dodnes jednoznačně určeno. Napříč odbornou literaturou narážíme na mnoho dalších pojmů, jež bychom mohli chápat jako synonymní k pojmu resilience. Jedná se zejména o odolnost, umístění kontroly, nezdolnost, vnitřní soudržnost, self-efficacy a mnoho dalších (Horáková Hoskovcová & Suchochlebová Ryntová, 2009).

Abychom si mohli vytvořit přesnou představu o charakteru a klíčovému chápání resilience, musíme nahlédnout do historie, konkrétně k prvotním výzkumům resilience dětí. V následující podkapitole si objasníme vývoj pojmu resilience od počátků až po současnost tak, jak ji pojímáme v teoretické i výzkumné části této práce

1.1 Pojem resilience

První výzkumy resilience započaly v 60. letech 20. století. Nejprve se v roce 1965 Pavendtedt zabýval zvládáním nepřízně osudu u dětí trpící chudobou a jeho práci o sedm let později přeformulovali Garmezy a Neuchterlein. V roce 1979 byly Epsteinem zkoumány proměnné, které pomohly přežít dětem vystaveným holocaustu. (Goldstein & Brooks, 2014)

Ani jeden z těchto výzkumů svého času nezískal na důležitosti, naopak byly odborníky považovány pouze za zajímavé anomálie. Postupem času začaly práce oplývat uznáním a schopnost zůstat kompetentní během nepřízně osudu se stala jevem hodným pro zkoumání, pochopení a následné rozšíření mezi vědeckou i širší veřejnost. (Garmezy & Rutter, 1983, in Goldstein & Brooks, 2014)

Za posledních několik desetiletí došlo k výraznému zrychlení výzkumů zabývajících se problematikou míry resilience nejen u dětí. Velkou úlohu v této akceleraci sehraje jistá úspěchanost současné doby, která s sebou nese stále více zátěžových situací, s nimiž se lidé musí vypořádat. (Goldstein & Brooks, 2014)

Současně se také měnilo pojetí resilience, která byla nejprve chápána jako „*osobnostní rys, či charakteristika, obvykle jako schopnost vypořádat se se stresem a nepřízní*“ (Šolcová, 2009, str. 11).

Resilience je však spíše dynamickým procesem, v němž dítě prokáže pozitivní adaptaci na situaci, která ohrožuje jeho blaho. Dítě se potýká se stresem takovým způsobem, který napomáhá rozvíjet jeho sebevědomí a sociální kompetence. (Rutter, 1971, in Joslyn, 2016, str. 4)

Podle Gilliana (2000) resilience (odolnost) zahrnuje soubor vlastností, které člověku pomáhají vypořádat se s mnoha negativními dopady protivenství v životě nebo je překonat. (in Joslyn, 2016, str. 4)

Ungar (2008) definuje resilienci jako soubor osobních, kulturních a environmentálních faktorů, které se kombinují, aby usnadnily jednotlivcům orientaci v obtížných životních obdobích a dobré výsledky. (in Joslyn, 2016, str. 4)

Resilience „čili psychická odolnost zahrnuje veškeré síly, které člověka uschopňují ke zvládnutí života v dobrých i zlých časech. Resilientní lidé jsou ti, které nic nezdomluje. Bouře života je ohýbají, ale nezlomí a oni se vždy znovu vzchopí.“ (Gruhl & Körbäch, 2013, str. 10)

Šolcová (2009, s. 11) hovoří o resilienci jako o „souhrnném výsledku dynamických procesů vzájemného působení mezi dítětem, rodinou a prostředím v průběhu času“. A i když se resilience prokáže v jedné nepřízni, nemusí jedinec nutně obstát před obtíží druhou. V souvislosti s resiliencí tedy hovoříme o její diferenciaci.

Většina českých autorů používá v souvislosti s resiliencí synonymní pojem odolnost, na kterou lze nahlížet několika způsoby. Paulík (2017) hovoří o třech možných způsobech, jimiž můžeme pojem odolnost charakterizovat. V prvním případě je odolnost chápána jako relativně stálý základ existence procesů či strategií, jimiž jedinec odolává nastalým zátěžovým situacím.

Odolnost můžeme chápat také jako proces, díky němuž je jedinec schopen flexibility v adaptaci vůči negativním změnám prostředí. Třetím způsobem je charakteristika odolnosti jako aktuálního stavu, úrovně adaptačních procesů, jež byly zformovány na základě předešlých zkušeností jedince se zátěžovými situacemi a vypořádáním se s nimi. (Paulík, 2017)

I když se charakteristika resilience u každého z autorů v různých aspektech liší, společným jmenovatelem je zde adaptace na stres či zátěžové situace. Resilienci tedy můžeme chápat jako schopnost jedince adaptovat se na zátěžové situace, překonat je a využít zdánlivě negativní zkušenosti ve svůj prospěch. Při jejím budování se vzájemně ovlivňují jak osobnostní rysy jedince, tak i kultura prostředí a environmentální faktory.

1.2 Vymezení klíčových pojmů vztahujících se k resilienci.

Z výše uvedených obecných definic vyvstalo několik termínů, jenž tvoří neodmyslitelnou součást resilience, nebo s její existencí či budováním úzce souvisí. Považujeme tedy za nutné objasnit a alespoň krátce blíže charakterizovat pojmy adaptace, zátěž, stres, kompetence a rizikové a protektivní faktory.

Adaptace

Adaptace je jednou z neopomenutelných charakteristik organismů, jenž zahrnuje takové chování, které je předpokladem pro jejich přizpůsobení, fungování a přežití v podmínkách prostředí, v němž žijí. Podle Cannona (1939) je při procesu adaptace je propojení biologických a psychologických funkcí, které zajistí udržení homeostázy, čili vnitřní rovnováhy organismu. (in Paulík, 2017)

Aby nebyla homeostáza narušena, dojde ke změně fyziologických funkcí, jimiž mohou být například změna tělesná teplota, změna frekvence dechu, zvýšení či snížení krevního tlaku, změna tepové frekvence a dalších, pro udržení života nutných funkcí organismu. Naproti tomu na úrovni psychologické reaguje organismus jedince zejména na subjektivní prožívání stresové situace. (Paulík, 2017)

Adaptaci lze obecněji vysvětlit jako *“veškeré aktivní i pasivní přizpůsobování osobnosti a jejich subsystémů běžným i mírně zvýšeným nárokům vyvstávajícím v souvislosti s interakcí s prostředím”* (Paulík, 2009, s. 29). Z uvedených slov známého českého psychologa je více než jasné, že adaptace je neodmyslitelnou součástí resilience a jedna bez druhé by nemohla existovat.

Jejich úzké propojení lze doložit také popisem resilience uvedenou psychology Obradovičem, Shafferem a Mastenovou v roce 2012. Ta uvádí přímou definici resilience jako pozitivní adaptaci (přizpůsobení), jenž vzniká tváří v tvář riziku nebo nepřízní osudu, či schopnost dynamického systému odolat rušení nebo se z něj zotavit. (Goldstein & Brooks, 2013, s. 19)

Zátěž

Stejně jako je adaptace pojímána na biologické i psychologické úrovni, tak i zátěž můžeme chápat ve dvou rovinách. Abychom si mohli objasnit vztah mezi resiliencí a zátěží, je nutno nejprve přesně vymezit pojem zátěž.

Paulík (2009) uvádí, že jedinec je během svého života neustále v interakci s okolním prostředím, které na něj klade větší či menší nároky. Zátěží tedy rozumíme jakékoliv vystavení organismu nárokům, jejichž zvládnutí vyžaduje vynaložení jistého úsilí, určité dávky energie. Hlavním rysem zátěže je vyvinutí tlaku různého původu, jehož trvání může mít krátkodobý i dlouhodobý průběh.

A právě v souvislosti z výše zmíněným tlakem na jedince můžeme hovořit o dvou dimenzích chápání zátěže. Objektivní dimenze je patrná v případě, kdy reálné podněty jedince obtěžují, omezují či ohrožují jeho zdraví. Naproti tomu subjektivní dimenze je dána aktuálním duševním rozpoložením jedince a jeho individuálním vyhodnocením závažnosti podnětu. Subjektivní vnímání zátěže tedy vždy nemusí odpovídat jeho objektivní míře závažnosti pro organismus jedince. (Paulík, 2009)

Každé těžkost, zklamání i drobné komplikace, s nimiž se jedinec každodenně setkává, pro něj znamenají různou míru psychické zátěže. Subjektivní hladina psychické zátěže, jež je dána interakcí předpokladů jedince a nároky prostředí na jeho osobu, může být pro různé jedince různě zatěžující. Mikšík (2003) uvádí dělení psychické zátěže podle intenzity působení podnětů a předpokladů daného jedince k vypořádání se s nimi.:

- Při *běžné psychické zátěži* se jedná o obvyklé a přiměřené nároky na život, které jedinec považuje za „normální“. Jedná se o takovou formu zátěže, na níž je jedinec plně adaptován a neznamená pro něj žádné výkyvy z každodenní rutiny.
- Do *optimální psychické zátěže* řadíme sem takovou psychickou zátěž, která podporuje psychický rozvoj osobnosti. Je pro jedince novou výzvou, avšak svými zkušenostmi a osvojenými vlastnostmi je schopen takovou zátěž zvládnout bez negativních dopadů na jeho psychiku.
- *Pesimální psychická zátěž* je charakteristická velmi nízkými nároky a podněty na psychiku, které nepodněcují rozvoj osobnosti a mají na svědomí stagnaci, v dlouhodobém hledisku i možnou degradaci psychiky jedince, tak i nadměrně vysokými nároky. Uplatňuje se zde jak intenzita nároku, tak i délka jejich trvání.
- *Hraniční psychická zátěž* je provázána takovými psychickými nároky, s nimiž se dá vypořádat jen s maximálním vypětím psychických sil. I když se s takovou měrou zátěže jedinec zvládne vypořádat, zanechá výrazné stopy v jeho psychice, například různé funkční poruchy či způsoby chování.

- O *extrémní psychickou zátěž* se jedná v případě, kdy míra a kvalita činí jakékoli kompenzační techniky neúčinnými. Jedinec není schopen tuto zátěž zvládnout a projevují se u něj různé stupně a formy maladaptivního, únikového, agresivního či jinak narušeného chování znamenajícího psychické selhávání.

Těžká, mnohdy až extrémní psychická zátěž souvisí s velmi vysokými nároky na její zvládnutí, havarijními situacemi, jenž její zvládnutí provází a v mnohých případech i nezanedbatelným ohrožením zdraví či života jedince. Paulík (2009) takto definovanou těžkou zátěž označuje jako stres.

Stres

Stres je pojem, který má své neodmyslitelné místo nejen v odborných člancích a diskuzích uznávaných psychologů, ale také v laické veřejnosti. V dnešní stále více uspěchané době se bez každodenní dávky stresu zřejmě již vůbec neobejdeme. Abychom se mohli stresem a jeho významem k resilienci dále zabývat, musíme si objasnit jeho odborné pojetí.

Americký fyziolog Walter B. Cannon díky svým laboratorním pokusům popsal reakci organismu na stres jako „útok nebo útek“. Jedinec při vystavení stresovým situacím vyše podnět nervovému systému, který následně reaguje rychlou motorickou reakcí – útokem nebo útekem. (Mravec, 2011)

Hartl a Hartlová (2010) uvádí, že popsaná reakce útok nebo útek souvisí s akutní stres, který vznikl náhle. Naproti tomu u stresu chronického je typické dlouhodobé působení zátěže, která postupně vyčerpává organismus až do chvíle, kdy jež nejsou k dispozici žádné zásoby.

Působení chronického stresu je pomalý proces, který si jedinec sám uvědomovat nemusí. Čím déle stres trvá, tím větší jsou dopady na fyzické i psychické zdraví člověka. Obnovení zdraví je po ukončení chronického stresu náročné, zdlouhavé a v některých případech i nemožné. Typickým příkladem nevratného poškození fyzického zdraví stresem je vznik psychosomatických onemocnění. (Hartl, Hartlová, 2010)

Podle Blauga, Kenyona a Lekhi (2007) nacházíme mezi zátěží a stresem úzkou souvislost. Stres dle nich nastává právě v tom okamžiku, kdy zátěž přesáhne bod, v němž je organismus schopen ji zvládnout. Podle Paulíka (2016) je stresová situace jakákoliv zásadní změna ve vnějším či vnitřním prostředí jedince, při které dochází k ohrožení subsystémů či celého systému.

Zátěž i stres neodmyslitelně souvisí s resiliencí jedince. Vychází to nejen z mnohých definic resilience jako schopnosti jedince zvládnout stres a obecně všechny zátěžové situace. Podle Plamínka (2013) je míra stresu a resilience v přímé úměře. Tedy čím větší měrou resilience jedinec disponuje, tím nižší je míra prožívaného stresu.

Coping

Podle Paulíka (2017) je souvislost mezi copingem a adaptací velmi velká. Ačkoliv o adaptaci hovoříme v souvislosti ze zátěží, coping je využíván v situacích, kdy je jedinec vystaven nadměrnému stresu. K jeho překonání tedy potřebuje vyvinout větší úsilí.

Coping je tedy „*schopnost člověka vyrovnat se odpovídajícím způsobem s nároky, které jsou na něj kladeny, případně zvládat nadlimitní zátěže,*“ a může se projevat formou změny vnímání problémové situace či změny postojů. (Hartl, Hartlová, 2010, s. 77)

Kompetence

Při slově kompetence se většině z nás vybaví klíčové kompetence, kompetence učitele či žáků spojené se základním vzděláváním. Kompetence žáků z Pedagogického slovníku definuje kompetence jako „*způsobilosti, které si žák trvale osvojí a je připraven uplatňovat je při dalším vzdělávání i v životě mimo školu.*“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 104)

Kompetence, o nichž hovoříme v souvislosti s resiliencí, jsou spíše adaptivním chováním a jednáním, v našem případě žáka, které je od něj očekáváno v souvislosti s jeho vývojovým obdobím. Toto očekávání však není zdaleka tak přínosné a přesné, jelikož žák může a nemusí dosahovat předpokládané úrovně vývoje. (Šolcová, 2009)

Mohlo by se zdát, že toto dvojí pojetí kompetencí nemá mnoho společného, avšak při bližší a podrobnější analýze můžeme pozorovat společné body. V obou případech, ve školních kompetencích i těch „resilientních“ se od žáka očekává určitý vyzrálý stupeň chování nebo dovedností, které mu pomohou proplouvat každodenním životem a jeho nástrahami s minimem problémů a zakolísání.

White (1959) hovoří v souvislosti s kompetencemi o jiných důležitých a v jeho pojetí téměř synonymních pojmech, jimiž jsou mistrovství a efektivita. Podle Whitea je pocit kompetence, mistrovství nebo efektivity poháněn vrozenou zvědavostí, která je ze své podstaty odměňující a je zdrojem dovedností řešit problémy. Dětský smysl pro mistrovství a self-efficacy (vlastní účinnost) je uznáván jako základní charakteristika odolnosti dětí i dospělých. (in Goldstein & Brooks, 2016)

Rizikové a protektivní faktory

Do poslední skupiny termínů, kterou je nutno na následujících řádcích definovat, patří rizikové a projektivní faktory. Patří mezi jedny z nejdůležitějších pojmů souvisejících s resiliencí a již jejich samotný název napovídá, jakou reakci jedince v interakci s nimi můžeme očekávat.

Šolcová (2009) definuje rizikové faktory jako stresory vyskytující se v okolí jedince. Tyto stresory zvyšují pravděpodobnost jeho maladaptace, nebo zapříčinění negativních změn v jeho fyzickém i duševním zdraví, školní výkonnosti či sociálním kontaktu s okolním světem.

Jenkins (2008) dále dělí rizikové faktory na proximální a distální. Proximálními faktory rozumíme takové stresory, jež působí na jedince přímo. Jedná se např. o problematický vztah se sourozenci, konflikty rodičů, vrstevnická skupina s negativními dopady atd. Naproti tomu vliv distálních faktorů je spíše zprostředkovaný než osobní, jako například vyrůstání ve vysoce nebezpečné části města. (in Šolcová, 2009)

Naproti tomu protektivní faktory definujeme jako „*charakteristiky, které v interakci s nepřízní či protivenstvím redukují nebo eliminují potenciální negativní účinek rizikových faktorů*“ (Šolcová, 2009, s. 14). Protektivní faktory tlumí účinek individuální zranitelnosti, avšak nutně nemusí vést k resilienci (Lacková, 2009).

Stejně jako riziková, tak i protektivní faktory můžeme rozdělit do dvou kategorií. Ungar (2004) nazval první kategorii jako kompenzační faktory, o nichž mluví jako o vlastnostech jedince či prostředí, které dokážou zvrátit vliv rizikových faktorů. Jedná se např. o pozitivitu, naději, víru atd. (in Šolcová, 2009)

Druhou kategorii nazývá Rutter (1987) z odolňujícími faktory, které napomáhají v rozvíjení a posilování resilience. Nejedná se pouze o vlastnosti či důvěru, ale o vlastní přičinění jedince. Z odolňujícím faktorem se stává každá zátěž, kterou jedinec dokáže zvládnout a překonat. Tato zátěž jej posílí, obohatí o zkušenosti, které může v boji s novou zátěží přetransformovat a využít ve svůj prospěch. (in Šolcová, 2009)

Tedy každá stresová situace, kterou jedinec dokáže vyřešit, má pro jeho resilienci a ostatně i pro celkovou jeho osobnost posilující význam. Avšak v průběhu školního vzdělávání se jedinec setkává se velkým množstvím rizikových a protektivních faktorů. Z toho důvodu jsme se rozhodli věnovat jim díky jejich specifčnosti samostatnou, v této práci třetí kapitolu.

1.3 Druhy resilience (odolnosti) a její vztahové rámce

Podle Paulíka (2017) je resilience (neboli odolnost) charakteristikou osobnosti jedince, která ovlivňuje kognitivní, afektivní a konativně-behaviorální reakce na zátěž, stres. V souvislosti s resiliencí a stresory působícími na jedince platí nepřímá úměra. Čím vyšší je míra resilience, tím nižší je množství stresorů, jež mohou jedince ohrozit.

Resilience je v české literatuře chápána dvěma způsoby. Prvním je chápání resilience jako pojmu synonymnímu k českému odolnost. Druhé pojetí představuje resilienci specifičtěji, jako určitý druh odolnosti (např. Křivohlavý, 2009). Paulík (2017) hovoří ve své publikaci o dvou druzích odolnosti:

- *Konstituční odolnost* – je vrozená, dána genetickými dispozicemi, jimiž mohou být vytrvalost, síla, míra snášenlivosti organismu a centrální nervové soustavy jedince. Současně se zde spjata imunita jedince (tedy biologická stránka odolnosti) s psychickým zdravím (psychickou stránkou odolnosti).
- *Habituální odolnost* – je získaná. Buduje se v boji se zátěžovými situacemi a stresem. Jejich zvládnutí dochází k získání zkušeností a s tím souvisejících vhodných způsobů reagování na zátěžové situace. Tyto znalosti pak jedinec využívá při dalším setkání se zátěží a jsou velkým předpokladem pro jeho další úspěch.

Toto tvrzení a rozdělení odolnosti na dva druhy, či dvě samostatné složky, můžeme podpořit vyjádřením Horákové Hoskocové a Suchochlebové Ryntové (2009). Tyto autorky sice nehovoří o dvou složkách odolnosti, ale staví vývoj odolnosti nejprve na třech základních kamenech, na nichž je později možno odolnost vybudovat. Toto pojetí vývoje resilience je samostatně rozpracováno v druhé kapitole této diplomové práce.

Paulík (2017) také hovoří o třech různých pojetích proměnných, které zapříčiňují odchylky a rozdílné zvládnání zátěže. Tato pojetí také blíže charakterizují interakci mezi jedincem a prostředím v souvislosti s resiliencí:

- *Dispoziční faktory* se „překrývají“ s výše zmíněnou konstituční odolností. Jedná se o souhrn takových schopností, které organismus člověka zmobilizuje při jeho vystavení zátěžové situaci. Tyto schopnosti jsou vrozené, relativně trvalé a jejich účelem je regulovat vliv zátěže na jedince a spustit proces adaptace.
- *Interakční a transakční procesy* probíhají mezi jedincem a prostředím. Není zde důležitá jen objektivní stránka prožívání zátěže jedincem, ale zejména stránka

subjektivní (např. prožívání situace, vliv situace na vnímání jeho možností, či motivace jeho jednání). Zkoumány jsou způsoby zvládnání zátěže jedincem, který využívá svých zkušeností a dovedností k vypořádání se s problémem.

- *Podíl situací* zahrnuje různé situační činitele, jejich existence pomáhá jedinci zvládnout zátěžovou situaci. I když by se dalo uvažovat o skutečnosti, že jedinec jedná odlišně v různých situacích a nedá se tak jeho způsob chování předvídat, přítomnost situačních faktorů je jedním z činitelů, díky nimž může jedinec situaci projít bez větších komplikací. Jedním takovým situačním faktorem může být například přítomnost sociální opory.

2 VÝVOJ RESILIENCE DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU A JEJÍ VLIV NA ŽIVOT DÍTĚTE

Resilience má neopomenutelný vliv na život jedince, v jakémkoli věku. I když je naše práce věnována resilienci dětí mladšího školního věku, spadající do druhého období primárního vzdělávání, je dle našeho názoru pro ucelenější vhled do problematiky nutno nastínit také období před i po primárním vzdělávání.

2.1 Základní kameny pro stavbu resilience a její vývojové etapy

Pro správný vývoj resilience je velkou výhodou postavit ji na třech pevných základech. Prvním základním kamenem je vrozená dispozice neboli genetika dítěte. Druhým kamenem pro stavbu resilience je temperament. Posledním, ale neméně důležitým stavebním kamenem je vztah zpočátku rodičů, později i jiných blízkých osob k dítěti. (Horáková Hoskovcová & Suchochlebová Ryntová, 2009)

Abychom si více specifikovali tyto tři základní kameny a dokázali tak lépe uchopit jejich důležitost při podpoře resilience dítěte mladšího školního věku, v následujících podkapitolách si přiblížíme formování těchto základů v rámci života dítěte.

Vývoj resilience v prenatální období

V prenatálním období dochází k vývoji všech předpokladů nutných pro samostatnou existenci dítěte po porodu. Nejedná se jen o orgány dýchací, trávicí, cévní či nervové soustavy, ale především o mozek dítěte, který se vyvíjí po celou dobu prenatální fáze. Je tedy velmi vnímavý vůči všem vlivům, ať již pozitivních nebo negativních. (Vágnerová, 2000)

I když o psychice dítěte před porodem mnoho nevíme, je více než patrné, že psychický stav matky se odráží v psychickém stavu dítěte. Pokud je v průběhu těhotenství psychický stav matky dobrý, dá se předpokládat, že její dítě bude vybaveno pozitivními predispozicemi v rámci svého vlastního psychického stavu. (Langmeier & Krejčířiková, 2006)

Ačkoli by se mohlo zdát, že resilience se začne vyvíjet až v momentě kontaktu dítěte se světem, není toto tvrzení zcela pravdivé. Vrozené dispozice, které tvoří jeden ze základních stavebních kamenů resilience, se budují právě v prenatálním období a jsou podle Horákové Hoskovcové a Suchochlebové Ryntové (2009) do značné míry ovlivnitelné zdravým životním stylem matky v průběhu těhotenství, pocity štěstí a celkovým radostným očekáváním.

Vývoj resilience v novorozeneckém období a kojeneckém věku

Novorozenecké období je vymezeno od porodu do 1 měsíce života. Nejen, že je toto období odstartováno velkou zátěží, které je dítě vystaveno. První měsíc života, kdy se dítě přizpůsobuje podmínkám nového prostředí a zvyká na život jako samostatný jedinec, je označován jako doba adaptace. (Vágnerová, 2000; Langmeier & Krejčířiková, 2006)

Zátěž a vyrovnávání se s ní je pro dítě novou, dosud neznámou zkušeností, která je dle Langmeiera a Krejčířikové (2006) zvyšována nebo kompenzována způsobem, jímž probíhal porod (vyvolávání, neakceptování přání matky, činnost lékařů a sester omezující se pouze na technické provedení bez důrazu na psychologický aspekt) a poporodní ošetření dítěte i matky.

V období kojeneckého věku (do 1 roku života) se jedinec obdařen jen malým množstvím kompetencí (vrozených dispozic) vyvíjí v jedinečnou dětskou osobnost. Dochází k diferenciaci osobnosti, k projevu prvních individuálních rozdílů v chování, prožívání, preferencích atd. Kojenec potřebuje získat důvěru ke světu, umět k němu obnovovat pozitivní vztah i v případě frustrace. (Vágnerová, 2000)

V souvislosti se stavbou resilience zde narážíme na další dva základní kameny, o nich jsme již hovořili. Jmenovitě se jedná se o „přijetí temperamentu dítěte a vytváření specifického pevného vztahu“ (Horáková Hoskovcová & Suchochlebová Ryntová, 2009, s. 25)

Temperament je označení pro „skupiny temperamentových kvalit (vlastností ve smyslu individuálních rozdílů), které můžeme chápat jako faktory. Jde o celkové ladění osobnosti..., způsob citové a volní vzrušivosti, reaktivity a aktivity – bez ohledu na to, jaký je předmět nebo směr aktivity. (Říčan, 2010, s. 65)

Říčan (2010) tvrdí, že temperament tedy představuje vlastnosti a předem dané způsoby reagování a prožívání, které jsou poměrně trvalé. Jsou spjaty s tělesnou stavbou, která je geneticky dána, z čehož vyplývá, že temperament je možno u dítěte sledovat již v útlém dětském věku.

Přijetí temperamentu dítěte již od útlého věku a budování úzkého bezpečného vztahu primárně s jednou osobou (nejlépe matkou díky její genetické a psychické výbavě, popřípadě s jinou blízkou osobou) způsobí, že dítě získá důvěru ve svět. Známkami takové důvěry je uchýlení se do blízkosti rodičů v případě strachu nebo stresu, vědomí péče rodičů a jejich přivolání pláčem či pravidelná reakce rodičů na stejnou situaci. (Horáková Hoskovcová & Suchochlebová Ryntová, 2009)

Vývoj resilience v batolecím věku

O batolecím věku hovoříme v souvislosti s dítětem od 1 do 3 let věku. V tomto období se dítě již plně rozvíjí v samostatnou a aktivní osobnost. Začíná se seznamovat s širším světem, objevovat a zkoumat. Získává nové podněty, které podněcují rychlý rozvoj jeho dětské osobnosti. (Vágnerová, 2000)

V souvislosti s poznáváním širšího okolí se setkáme se vzdalováním se od matky, které však netrvá nikdy příliš dlouho. Stejně jako je Slunce středem naší soustavy, tak je matka je středobodem vesmíru dítěte a vědomí, že se k matce vždy může vrátit, posiluje jeho pocit bezpečí. (Horáková Hoskovcová & Suchochlebová Ryntová, 2009)

Samostatnost dítěte a časté používání slova „sám“ souvisí podle Horákové Hoskovcové a Suchochlebové Ryntové (2009) s prvotním uvědomováním si vlastní osobnosti (hovoření o sobě ve třetí osobě za použití jména) a vědomím, že může ovlivnit svět a dění kolem něj. Důležitou roli v podpoře resilience v tomto období mají opět rodiče, jejich hlavním úkolem je nově nalezené „já“ svého dítěte podporovat, posilovat a navést správným směrem, nikoli utlačit a zlomit.

Pro většinu rodičů je tato skutečnost téměř nadlidským úkolem, jelikož se přirozeně snaží své dítě chránit před nebezpečím a zakazovat mu poznávat svět. Tento přístup není v souvislosti s budováním resilience příliš vhodný, jelikož dítě vyhledává výzvy a potřebuje získat důvěru v sebe samo a ve vlastní kontrolu nad situací. Avšak nastavení pevných hranic v interakci s povolením dítěti být samostatné se jeví jako ideální směr v budování resilience dítěte. (Horáková Hoskovcová & Suchochlebová Ryntová, 2009)

Vývoj resilience v předškolním věku

O dítě předškolního věku se jedná od dovršení 3 let věku do 6 let věku (nebo počátek primárního vzdělávání). Toto období je charakteristické docházkou do mateřské školy, která společně s rodinou pokračuje v podpoře rozvoje osobnosti dítěte. Více se odpoutává od rodiny a začíná poznávat okolí, prostředí a vztahy mimo rodinu (Vágnerová, 2000; Langmeier & Krejčířiková, 2010)

Bacus-Lindrothová (2009) uvádí, že i když tříleté dítě již pomalu odrostlo z ustavičně rozzlobeného a nespokojeného batolete, dokáže být trpělivé a více kontrolovat své chování a případně emocionální výbuchy, stále je pro něj obtížné zvládat situace, které jej frustrují, tedy situace, v nich je vystaveno určitému stresoru.

Z tohoto důvodu je předškolní věk obdobím pro rozvoj resilience velmi důležitým. Dítě předškolního věku si již nemůže dělat, co se mu líbí. Pracuje se na jeho socializaci a schopnosti soužití s ostatními. Dítě se učí být součástí společnosti, mít kontrolu nad sebou samým, učí se rozpoznat emoce a být empatické vůči druhým. (Horáková Hoskovcová & Suchochlebová Ryntová, 2009)

Všechny úkony, které musí během tohoto období zvládnout, pro něj znamenají velkou zátěž. Podle Matějčka (2000) se jedná např. o zvládnutí sebeobsluhy, převzetí kontroly nad vlastním chováním, formování morálky a nutnost dodržování pravidel, či vytváření pohlavní identity. v souvislosti se soužitím s vrstevníky si uvědomuje sílu přátelství, ale i pocit viny při nesprávném jednání, přičemž nechybí ani snaha dítěte o jeho nápravu.

Podle Mertina a Gillernové (2010) je předškolní věk pro děti pozitivním obdobím, ve kterém bez větších problémů zvládají stres a náročné situace každodenního života. Díky jejich odvaze a chuti do nových zážitků a dobrodružství mohou rozvíjet většinu oblastí jejich osobnosti. V tomto období je neméně důležitý vliv dospělých a to nejen rodičů, ale i učitelů v mateřské škole.

V předškolním věku se dítě učí zejména napodobováním svých vzorů (zejména rodičů, rodinných příslušníků, učitelů, ale i pohádkových či komiksových hrdinů). Dospělí provází dítě životem a nastavují mu hranice v jeho chování a jednání, ať už se jedná o nastavování hranic, povzbuzování či pozitivní hodnocení jeho úsilí. To, jak dospělí reaguje na výkony dítěte, se stává budoucím základem jeho vlastního sebepojetí. (Mertin & Gillernová, 2010)

Další stresem, který může být pro dítě předškolního věku novinkou, je srovnávání se s vrstevníky. Pokud dítě nemá sourozence ani jiné vrstevníky ve svém okolí, je po nástupu do mateřské školy zaznamenat velké množství situací, při nichž se svými vrstevníky soutěží. Je proto důležité, aby učitelé navedli dítě správným směrem. Při srovnávání s nejlepším hrozí ztráta motivace a ustavičné vzdávání se, při srovnávání s vrstevníkem stejné úrovně se motivace dítěte zvyšuje.

Je nutno, aby dítě během předškolního věku dosáhlo určité míry resilience. Neboť vedle dostatečně vyvinuté centrální nervové soustavy, jemné a hrubé motoriky, sluchové a zrakové percepce, koncentrace a soustředění, získání sebekontroly v rámci emočního prožívání, citové a sociální zralosti je míra resilience hlediskem k posouzení školní zralosti dítěte. (Otevřelová, 2016)

Vývoj resilience v mladším školním věku

Mladší školní věk je období v životě dítěte, které je ohraničeno jeho nástupem do školy (zhruba v 6-7 letech věku) až do prvních známek pohlavního dospívání jak z hlediska fyziologických změn tak i psychických projevů (zhruba do 11-12 let dítěte), tedy do počátku vzdělávání na druhém stupni základní školy, kdy již hovoříme o starším školním věku. (Langmeier & Krejčířiková, 2010)

Ve školním věku už by měla být resilience dostatečně vyvinuta, jelikož škola a všechny povinnosti s ní spojené představují pro dítě výrazný zdroj mnohdy i každodenního stresu. Ze školy nelze uniknout ani se jí vyhnout, což zapříčiňuje fakt povinnosti školní docházky. Jako výchovně-vzdělávací instituce by si měla uvědomovat nastalý problém a co nejvíce dítě podpořit. (Horáková Hoskovcová & Suchochlebová Ryntová, 2009; Paulík, 2017)

Samotný nástup do školy je pro dítě velmi náročný. I když se většina předškolních dětí do školy těší, jejich pozitivní emoce jsou spíše spojeny s tzv. předškoláckou naivitou. Školu a změnu role z předškoláka na školáka považují za hru. Tvrdý střet s realitou však nastává v okamžiku, kdy zjistí, že být školákem neznamená jen vzít si aktovku na záda. Následné povinnosti, očekávání rodičů a fakt, že tuto „hru“ není možno ukončit při prvních projevech nelibosti, znamenají pro dítě první velkou zátěž. (Vágnerová, 2000)

Vágnerová (2000) tvrdí, že vztah, který si dítě utvoří ke škole, závisí především na rodině. Podle způsobu, jakým rodiče tuto instituci hodnotí, zda do ní promítají svá osobní očekávání či strachy, bude dítě v souvislosti se školou prožívat pozitivní či negativní emoce. V případě, že rodiče projevují radost z vyprávění a výsledků dítěte, bude mít radost i samo dítě bez ohledu na to, zda jsou jeho školní výsledky výborné nebo průměrné.

Dítě mladšího školního věku již musí umět kontrolovat své chování a projevy. Je nutno dosažení schopnosti udržet pozornost, kontrolovat své verbální i neverbální projevy, dodržovat pravidla třídy i školní řád a plnit své školní povinnosti. Pro podporu resilience je výhodné udržovat rovnováhu v požadavcích na dítě, přibližovat významy zákazů či příkazů, pomoci pochopit smysl požadavků a nároků na něj kladených. (Horáková Hoskovcová & Suchochlebová Ryntová, 2009)

Ještě více než v předškolním věku se formuje sebepojetí dítěte a je opět na dospělých (rodičích, rodinných příslušnících, učitelích), zda bude zdravé či nikoli (Vágnerová, 2000). Stejně jako v období předškolního věku je i v mladším školním věku důležitá motivace. Srovnávání s vrstevníky je zde díky hodnocení známkami přirozeným procesem. Je nutno i nadále podněcovat porovnávání se spolužáky na stejné nebo podobné úrovni.

Ve školním prostředí se dítě dostává do situací, v nichž může běžně pocítit strach. Jedná se např. o kontakt s autoritativním, neempatickým či vůči žáku negativně nastaveným učitelem, při konfrontacích s agresivními spolužáky, které může přejít až v šikanu. Situace protkané strachem, jsou také jedním faktorů, které mohou posílit, ale i snížit resilienci dítěte mladšího školního věku. (Paulík, 2017)

Dítě mladšího školního věku je charakteristické touhou pravého pochopení světa, což je patrné z jeho otázek, kreseb, oblíbené literatury, námětem her atd. Zpočátku se dítě spokojí s vysvětlením dospělých, později (v období kolem 10-12 roku života), začíná o světě uvažovat kriticky. Chce poznávat svět, rozvíjet se a ne jen přijímat pravidla a názory dospělých. (Langmeier & Krejčířiková, 2010) Škola by měla tuto touhu v dítěti podporovat a vědomě či nevědomě tak obohacovat jeho zkušenosti a rozvíjet jeho míru resilience.

2.2 Význam resilience v životě jedince

Resilienci bychom mohli přirovnat ke kouzelné hůlce, kterou by chtěl vlastnit každý. Učitelé by pomocí ní vložili podporu resilience do školního kurikula, zákonodárcům by pomohla transformovat svět, zaměstnavatelé by dosáhli svého cíle v nejlepších zaměstnancích bez ohledu na okolnosti. (Flydenberg, 2017)

Velkou touhou a také cílem rodičů se stalo vychovat tak resilientní jedince, kteří dokážou obstát ve výzvách a nástrahách světa. Současně oni sami považují za nutné být příkladem pro své děti a být resilientní vůči všem výzvám a nástrahám, které sebou rodičovství v 21. století přináší. (Flydenberg, 2017)

Prívlastkem resilientní můžeme označujit takové jedince, kteří byli vystaveni vysoké úrovni stresu, a jejich kompetence pro zvládání zátěžových situací vykazuje velmi vysokou úroveň. Tito lidé disponují pozitivní schopností zotavit se z traumatu, ať už se jedná o osoby vážně nemocné, zneužívané nebo jiným způsobem strádající. (Joslyn, 2016)

V případě, že děti a dospívající v rámci jejich dětství nedisponují vlastnostmi a dovednostmi, jež vykazují jedinci s vysokou mírou resilience, můžeme předpokládat, že v případě setkání s nepříznivými životními situacemi se u nich rozvinou určité psychické problémy či sebedestruktivní způsoby chování.

Děti a mladí lidé s nízkou mírou resilience, kteří přežívají v obtížných životních poměrech, jsou odsouzeni k riziku rozvoje destruktivního nebo jinak na zátěž nepřizpůsobivého chování, což postupem času vede ke vzniku negativního způsobu života. (Joslyn, 2016)

At' už jedinec rozumí pojmem resilience pozitivní výsledky vývoje, soubor kompetencí nebo copingových strategií (strategií odolávání zátěži), existence resilience je klíčovým předpokladem pro zdravý životní styl a pozitivní, bezproblémové fungování dětí, dospívajících, mladých lidí i jejich rodin. (Joslyn, 2016)

3 PODMÍNKY PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V KONTEXTU PODPORY RESILIENCE DĚTÍ

Při utváření resilience, která je považována za výsledek interakce podmínek prostředí, vlastních zkušeností a příležitostí dítěte, hraje dle Marase (2016) klíčovou roli rodina dítěte, vrstevnické skupiny, škola a komunita. Ve školním prostředí se do interakce s resiliencí dostávají všichni již zmínění činitelé. V této kapitole se zaměříme na podmínky prostředí, jež v souvislosti s edukačním procesem nazýváme podmínkami primárního vzdělávání či vyučování.

Podmínky vyučování jsou definovány jako „*soubor činitelů, které ovlivňují průběh a výsledky vyučovací činnosti učitele. Jsou to zvláště počet žáků ve třídě, věk žáků, sociální složení třídy, rozsah a obtížnost učiva, vybavenost učeben a škol, klima školní třídy a školy, atd.*“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 167)

Podmínky vyučování, primárního vzdělávání v kontextu podpory resilience bychom mohli charakterizovat jako soubor faktorů, jež jsou součástí edukačního procesu v rámci primárního vzdělávání a mají za následek zvýšení míry resilience žáků. Stejně jako v kontextu resilience každodenního života i v rámci resilience ve školním prostředí narazíme na rizikové a protektivní faktory.

3.1 Protektivní faktory resilience v podmínkách primárního vzdělávání

Protektivní faktory, jak již bylo v první kapitole zmíněno, jsou určité významné jevy, které dokážou snížit nebo úplně vyloučit negativní důsledky, jež by mohlo vystavení stresu či zátěžové situaci pro člověka představovat.

Podle Sundberga a Ruttra (2008) je možno zdroje protektivní faktory rozdělit do tří základních skupin:

- *vzájemné působení genetických faktorů a faktorů prostředí,*
- *cílené a zejména kontrolované vystavení dítěte zátěžové situaci* (které je pro vývoj dítěte a rozvoj resilience přínosnější, než snaha o naprostou eliminaci výskytu rizik),
- *za běžných podmínek neutrální okolnost či jev.* (in Šolcová, 2009)

V podmínkách vzdělávání je více než důležité propojení s genetickými faktory jedince. Podle Novotného (2015) mohou být v otázkách resilience osobnostní charakteristiky jedince více než klíčové. Jednou z těch, jež pozitivně ovlivňuje vztah k resilienci, je **temperament**,

konkrétně *extraverze*. Ta je spojena s pozitivní emocionalitou, jako je radost, zájem, nadšení atd. Avšak i zde existují různé hranice. Pokud je míra extroverze příliš vysoká, může se z ní stát rizikový faktor. V tomto pohledu na limity protektivní faktorů se shoduje s Šolcovou.

Další, podle Novotného (2015) důležitou součástí osobnostní výbavy, je *sociabilita*, která udává míru vyhledávání a užívání si kontakt s druhými. Čím nižší je míra sociability u jedince, tím nižší můžeme očekávat odolnost vůči rizikovým faktorům. *Adaptabilita* či *flexibilita*, je důležitou součástí osobnosti člověka, který je schopný reagovat na změny prostředí bez výraznějšího stresu, a tím pádem mít předpoklad pro vyšší míru resilience.

Úspěšnost ve studiu je jedním z významných protektivních faktorů v prostředí základní školy, avšak jeho míra je dána zejména kognitivními schopnostmi dítěte. Díky nim žák snadněji chápe složitosti vzdělávacího procesu a dokáže lépe řešit problémové situace.

Kognitivní schopnosti jsou stálým a relativně neměnným protektivním faktorem. (Novotný, 2015)

Svědomitost je jedním s osobnostních rysů, které tvoří pozitivní interakci s resiliencí. Podobně může fungovat také *otevřenost vůči zkušenostem*. Obecně vzato děti, které nepodceňují přípravu a každou možnost získat nové zkušenosti vítají, disponují vyššími předpoklady k tomu být resilientními bytostmi. (Novotný, 2015)

Richman, Rosenfeld a Hardy (1998, in Novotný, 2015) uvádějí, že pokud je dítě schopno ze strany učitele nebo spolužáků *přijmout sociální oporu*, a to jak v oblasti emocionální, tak i kognitivní či afektivní, zpravidla se snadněji dokáže vyrovnat se zátěží.

Škola, jako jedna skupina poskytující významné protektivní faktory, poskytuje žákům zakusit *pocit vlastní kompetence a vlastní hodnoty*. Žák zjišťuje, že může být úspěšný a může zvládnout vyřešit problém a vyrovnat se s ním. V tomto ohledu je velmi důležité, aby učitel vyhledával či záměrně vytvářel takové situace, v nichž může pocítit úspěch i žák, jehož výsledky v kognitivně založených předmětech nejsou na dobré úrovni. (Novotný, 2015)

Fridenbergová (2017) uvádí, že resilienci lze rozvíjet např. budováním osobnostních a mezilidských vztahů. Osvojené *copingové strategie* silně přispívají k odolnosti. Pro řešení zátěžových situací, s nimiž se jedinec v průběhu života setkává, je užitečné získat potřebné životní dovednosti v raném věku. Prostor školy je ideální pro jejich postupný rozvoj, aby se mohly stát součástí copingového repertoáru a být rozšiřovány v různých fázích života.

Podle Novotného (2015) škola dokáže posílit resilienci dítěte tím, že mu umožní *uniknout z nežádoucího prostředí*, pokud jeho rodinné zázemí není pro jeho rozvoj přínosné. Tím, že je alespoň ve škole přijímán mezi spolužáky a navazuje mezilidské vztahy, které fungují, může dojít k transformaci jeho vnímání světa a jeho sebepojetí do žádoucí roviny.

Mezi jeden z důležitých protektivních faktorů primárního vzdělávání patří motivace. Škola je výrazným *motivačním činitelem* nejen pro další vzdělávání, ale také pro vnímání sama sebe, i případnou změnu. Žáci, kteří zažívají jediný úspěch ve škole, jsou více motivováni k učení. Pokud vezmeme v úvahu nízký socioekonomický status rodiny či jinak znevýhodněné prostředí, v němž žák vyrůstá, může se u něj objevit větší odhodlání změnit svůj život, s čímž souvisí dosažení vyššího vzdělání. (Novotný, 2015)

Učitel je pro dítě mladšího školního věku výraznou osobností v jeho životě. Proto je *pozitivní vztah mezi učitelem a žákem* důležitým protektivním faktorem primárního vzdělávání. Podobně funguje i vztah s přáteli a spolužáky. Najít své místo ve společnosti a *přijetí vrstevníky* jsou výrazným protektivním faktorem. S tím souvisí *pozitivní klima školy a třídy, pocit bezpečí ve škole*. Neméně důležité je učení se *vnitřní kontrole*. (Murray, 2003)

3.2 Rizikové faktory resilience v podmínkách primárního vzdělávání

Rizikovými faktory nazýváme takové situace, okolnosti či jevy, které se vyskytují v okolí jedince a zvyšují pravděpodobnost jeho nepřízpůsobení novým životním podmínkám. V extrémních případech může dlouhodobé vystavení stresu vyvolat negativní fyzické i psychické změny.

Je nutno zmínit, že rizikové faktor nejsou protipólem faktorů protektivních, i když by se to na první pohled mohlo zdát. Výhodněji se jeví nahlížet na ně jako na samostatné charakteristiky, jež v některých případech mohou vytvořit kontrastní vztah. Za nejvýraznější rizikové faktory v životě člověka se považují „*traumatické životní události, socioekonomické znevýhodnění, rodinný konflikt, dlouhodobé vystavení násilí a problémy rodičů*.“ (Šolcová, 2009, s. 13)

Jako jsme hovořili o osobnostních rysech, jež se jeví jako významní činitelé pozitivní podpory resilience, můžeme se podle Novotného (2015) zmínit také o těch, které mají na resilienci negativní dopad. Jedná se zejména o osobnostní rys *neutoricismus*, který se vyznačuje vyšší náchylností k pochybnostem o svých schopnostech, větší rozrůzňatostí, horší

schopnost koncentrace. Kombinací těchto faktorů tedy snadněji nastává selhání v případě snahy vyrovnat se se zátěží.

Školní selhávání je jedním z klíčových rizikových faktorů resilience. V souvislosti se školou můžeme zmínit jako riziko **nepřítomnost motivace**. V případě, že žák není natolik zdatný v kognitivně zaměřených předmětech, měl by zažívat pocit úspěchu v jiných situacích. **Nedostatek aktivit pro úspěch** může být pro žáka velmi těžký. (Murray, 2003)

Podle Murraye (2003) patří **odmítání vrstevníky** mezi jedno z největších rizik a pro žáky, kteří se nemají ve škole na koho těšit, či snad mají strach, že s nimi nikdo nebude chtít pracovat, se povinná školní docházka může rázem změnit ve stresor obrovských rozměrů.

Kontrastní vztah k bezpečí školy jako projektivního faktoru resilience tvoří **nebezpečné prostředí školy**. (Murray, 2003) Pokud žák cítí, že má ve škole **nedostatečnou sociální oporu**, učitel si na něj zasedl a z jeho strany se objevují projevy **nálepkování**, ostatní žáci si z něj dělají legraci, ubližují mu, či snad **šikanují**, v té chvíli prostředí školy tvoří výrazný rizikový faktor, jenž na žáka velmi silně a pravidelně působí. (Šolcová, 2009)

3.3 Prostředí školy v souvislosti s principy „školy podporující zdraví“

Prostředí škol podporujících zdraví žáků je charakteristické rysy jako sdílené rozhodování a plánování, účast komunity, podpůrné fyzické a sociální prostředí, dobré vztahy mezi školou a komunitou, jasně formulovaná zdravotní politika a přístup k vhodným zdravotnickým službám. (Steward a kol., 2004)

Výsledky australského projektu podpory zdraví, jenž se mimo jiné zabývá resiliencí dětí školního věku, potvrzují, že školní prostředí významně přispívá k rozvoji psychické odolnosti dětí. Školy, ve kterých studenti uváděli pozitivnější vztahy dospělých a vrstevníků, pocity spojené s dospělými a vrstevníky a silný smysl pro autonomii, byly u studentů spojeny s vyšším sebehodnocením odolnosti. (Steward a kol., 2004)

Tyto faktory jsou z výsledků práce Stewarda a kol. (2004) podporují víceúrovňový přístup k podpoře duševního zdraví, jak prosazuje Světová zdravotnická organizace.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V rámci zkoumání resilience, chápané jako schopnosti dítěte mladšího školního věku adaptovat se na zátěžové situace v prostředí prvního stupně základní školy, překonat je a využít zdánlivě negativní zkušenosti ve svůj prospěch, jsme se rozhodli realizovat kvalitativní výzkum.

„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“ (Creswell, 1998, s. 12)

Dle Hendla (2016) je zkoumání daného fenoménu a jeho výskytu v autentickém prostředí jednou z velkých výhod kvalitativního výzkumu. Výzkumník se ponořuje do hloubky daného tématu a výsledky výzkumu tak nejsou pouze jakousi povrchní charakteristikou, nýbrž podrobnou analýzou fenoménu spojenou s kontextem vzniku a působením.

Kvalitativní výzkum disponuje nízkou mírou reliability, jelikož v něm probíhá zkoumání, spíše než typických situací, situací specifických. Vysoká míra validity je však silnou stránkou kvalitativního výzkumu a to zejména *„dlouhodobostí výzkumu, přímým kontaktem s realitou, výstižným a přesným popisem, s použitím autentických citátů výroků zkoumaných osob.“* (Gavora, 2010, s. 185)

V naší práci zvyšujeme validitu výzkumu využitím více výzkumných metod. Konkrétně se jedná o nezúčastněné pozorování a polostrukturované interview.

4.1 Hlavní a dílčí cíle výzkumu

V rámci zkoumání podpory resilience dětí ze strany učitelů 1. stupně základní školy jsme si zvolili za hlavní cíl **popsat, jakým způsobem učitelé v rámci primárního vzdělávání podporují rozvoj resilience u žáků mladšího školního věku.**

Z hlavního výzkumného cíle přirozeně vyplynuly cíle dílčí:

- Zjistit, jak je pojem resilience chápán z perspektivy učitelů 1. stupně ZŠ.
- Popsat projevy resilience žáků mladšího školního věku v průběhu školního vyučování z pohledu učitele.
- Zjistit, jaké postupy uplatňují učitelé 1. stupně ZŠ s cílem podpořit resilienci žáků.

- Odhalit stresory, kterým jsou podle učitelů žáci mladšího školního věku v podmínkách primárního vzdělávání vystaveni.

4.2 Výzkumné otázky

Hlavní a dílčí výzkumné cíle jsme přetransformovali do výzkumných otázek, jež nám budou nápomocny při analýze dat a jejich vyhodnocení:

- Jak je pojem resilience chápán z perspektivy učitelů 1. stupně ZŠ?
- Jaké projevy resilience žáků mladšího školního věku můžeme z pohledu učitele v průběhu školního vyučování pozorovat?
- Jaké postupy uplatňují učitelé 1. stupně s cílem podpořit resilienci žáků?
- Jaké stresory, jimž jsou žáci mladšího školního věku z pohledu učitele v podmínkách primárního vzdělávání vystaveni?

4.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořilo 5 učitelů s aprobací pro 1. stupeň základní školy v gendrovém zastoupení 4:1 (ženy : mužům). Naším cílem bylo vyvážit zástupce různých typů škol, proto jsou zde zastoupeni jak učitelé vyučující v městských školách, tak i vesnických. Všichni učitelé vyučují na školách úplných, v nichž jsou zastoupeny všechny ročníky, od 1. do 9. třídy.

Dalším pro nás velmi důležitým aspektem byl věk a délka praxe učitele. Jak již bylo řečeno, v souvislosti s resiliencí hovoříme o nověji zkoumaném fenoménu, a důležitost jejího výskytu není nutno diskutovat. Proto bylo naším záměrem obsáhnout nejvíce možný různorodý vzorek učitelů vyučujících ve 4. a 5. ročníku s rozlišnou délkou praxe od začínajících učitelů po učitele experty.

V neposlední řadě byli tito učitelé vybráni díky naší společné známosti. Jednalo se o mé přátele a kolegy, proto bylo více než jasné, že se ve svém vyprávění otevrou mnohem více než osoby cizí. Díky tomu bylo možno získat co nejvíce kvalitních, nezkreslených a jiným způsobem nezczenzurovaných dat.

Všichni participanti vyučují na základních školách ve Zlínském kraji. Pro větší přehlednost jsme vytvořili následující tabulku, která obsahuje přesné informace o věku participantů, délce jejich praxe, třídě, v níž vyučuje, pracovním zařazení v dané škole a v neposlední řadě

o okrese a typu dané školy. Jména participantů jsou vzhledem k zachování jejich anonymity smyšlená.

Tabulka 1 Základní informace o participantech výzkumu

Jméno participanta	Věk učitele	Délka praxe (v letech)	Třída, v níž vyučuje	Pracovní zařazení	Okres působení	Typ školy
Petr	55	27	5.	Učitel 1. stupně	Uherské Hradiště	Vesnická
Adéla	47	27	4.	Ředitel školy	Uherské Hradiště	Vesnická
Jitka	42	16	4.	Učitel 1. stupně	Uherské Hradiště	Vesnická
Marta	39	12	5.	Učitel 1. stupně	Zlín	Městská
Pavla	26	2	4.	Učitel 1. stupně	Kroměříž	Městská

Prvním participantem mého výzkumu se stal učitel Petr, který vyučuje na vesnické škole, jež je spádovou školou pro další obce v okolí. Petr má 55 let a jeho délka praxe ve školství v letošním roce dovršila 27 let. Petr je třídním učitelem v 5. ročníku, v němž jsme také prováděli nezúčastněná pozorování.

Druhým participantem se stala učitelka Jitka, která vyučuje na stejné škole jako Petr. Má 42 let a délka její praxe ve školství je 16 let. Jitka je jednou ze dvou třídních učitelek ve 4. ročníku, ve kterém jsme také pozorování realizovali.

Učitelka Adéla je třetím participantem mého výzkumu. Pracuje na postu ředitele na vesnické škole. Je nadřízenou Petra a Jitky. Není třídní učitelkou, ale vyučuje několik předmětů týdně napříč prvním i druhým stupněm. Pro náš výzkum jsme realizovali pozorování ve 4. třídě, v níž vyučuje dva předměty. Adéle je 45 let, na pozici učitele nastoupila ve svých 20 letech. Ředitelkou školy se stala před čtyřmi lety.

Čtvrtým participantem mého výzkumu se stala učitelka Marta, která vyučuje v městské škole v okrese Zlín. Má 39 let a vzhledem ke dvěma dětem je délka její praxe 12 let. Je třídní učitelkou jedné ze dvou pátých ročníků na škole.

Jako pátého a posledního člena našeho výzkumného vzorku jsme vybrali učitelku Pavlu. Ve školství začala pracovat teprve před dvěma lety. Se svými 26 lety se stala nejmladší participantkou našeho výzkumu. Je třídní učitelkou 4. ročníku městské základní školy, v němž jsme také realizovali naše nezúčastněné pozorování.

4.4 Metody sběru dat

Metody sběru dat jsou definovány jako „*specifické postupy poznávání určitých jevů, které badatel užívá s cílem rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé interpretují a vytvářejí realitu*“ (Švaříček & Šedřová, 2014, s. 142). V naší práci jsme se rozhodli využít metodu nezúčastněného pozorování a polostrukturovaného interview.

4.4.1 Nezúčastněné pozorování

Z důvodu snahy o dosažení maximální autentičnosti dat, jsme se rozhodli využít metodu nezúčastněného pozorování. Velkým pozitivem tohoto typu pozorování je nezapojení výzkumníka do dění, čímž se nám naskytla možnost zkoumat problém s minimalizací zkreslení dat a v jeho přirozeném prostředí. Problémem se může stát relativní povrchnost sesbíraných dat, případné riziko kompenzujeme zvolením druhé výzkumné metody.

Pozorovací arch, s nímž probíhalo pozorování, byl složen z úvodní části, do níž byly zapsány základní údaje jako jméno učitele, okres působnosti školy, předmět a téma vyučovací hodiny, třída a počet přítomných žáků, datum provedeného pozorování a pořadí vyučovací hodiny v denním rozvrhu. Druhá část určená pro zaznamenání průběhu vyučovací hodiny nebyla žádným způsobem strukturována.

Naší snahou v první části výzkumu bylo získat co nejširší záznam chování, jednání, komunikace a jiných interakcí mezi učitelem a žáky, které by nám odhalilo konkrétní způsoby, jimiž učitelé rozvíjejí resilienci svých žáků.

Pozorování probíhalo u pěti učitelů 1. stupně ZŠ, přičemž u každého z participantů byla zrealizována dvě pozorování. První pozorování probíhalo ve více teoreticky zaměřených hodinách (český jazyk, matematika, vlastivěda atd.), obsahem druhého se staly více praktické hodiny (hudební výchova, výtvarná výchova, tělesná výchova a pracovní činnosti).

Aby se zajistila objektivita výzkumu a použitelnost v terénu sesbíraných dat, nebylo učitelům před ani v průběhu sděleno přesné znění výzkumného problému. Byli seznámeni se skutečností, že je pozorován způsob specifický interakce mezi učitelem a žáky, do čehož podpora resilience zajisté patří. Právě znění se dozvěděli až na počátku interview, přičemž měli možnost z výzkumu odstoupit.

4.4.2 Polostrukturované interview

Polostrukturované interview je druhou metodou, kterou jsme v rámci našeho výzkumu zvolili. Jedním z hlavních důvodů zvolení této metody byla možnost doplnění potenciálně povrchních závěrů z pozorování o hlubší dotázání a porozumění dané problematice, žákům či konkrétním způsobům práce s třídou.

V polostrukturovaném interview realizovaném v rámci našeho výzkumu nebyly formulace otázek předem tvořeny. Předem připravené otázky by mohly způsobit na ně příliš zaměřenou pozornost a ohrožení zachování plynulého průběhu rozhovoru bez přerušování vyprávění zkoumané osoby. Interview bylo předem rozděleno do čtyř oblastí:

1. Teoretická znalost (představa) pojmu resilience.
2. Způsoby práce učitele s resiliencí.
3. Dotazy na způsoby podpory resilience učitelem v návaznosti na pozorování.
4. Pozorované projevy resilience u žáků z pohledu učitele.

Interview se zúčastnili učitelé, u nichž probíhalo pozorování. Pro jeho realizaci jsme zvolili pracovní půdu participantů, a to v době bezprostředně po provedení obou pozorování. Jednalo se o prostředí jejich kmenové třídy nebo kabinetu. Tímto rozhodnutím jsme se snažili podpořit ve zkoumané osobě příjemné pocity ze známého prostředí a nevystavovat je přílišnému napětí.

Jak již bylo řečeno výše, přesné znění výzkumného problému bylo učitelům sděleno až během rozhovoru, aby se zajistila objektivita v terénu sesbíraných dat. Ani jeden z účastníků na počátku interview nevyužil možnost odstoupit z výzkumu.

4.5 Postup řešení, sběr dat a jejich analýza

Příprava, sběr a analýza dat probíhaly ve čtyřech fázích:

1. fáze, kterou byla příprava záznamového archu, sestavení okruhů interview a oslovení participantů našeho výzkumu, probíhala v říjnu 2021.
2. fáze, tedy sběr dat metodou nezúčastněného pozorování a polostrukturovaného interview, probíhala od poloviny listopadu 2021 do konce února 2022.
3. fázi – transkripce a analýze dat otevřeným kódováním, byl věnován únor 2022.
4. fáze probíhala od března do dubna 2022, kterou byla interpretace dat a vytvoření závěru diplomové práce.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

5.1 Analýza a výsledky první části výzkumu

Pro první část výzkumu byla zvolena metoda **nezúčastněného pozorování**. Data získaná touto metodou byla analyzována otevřeným kódováním. Ze získaných kódů bylo vytvořeno 5 kategorií a 12 podkategorií:

1. POZITIVNÍ VZTAH K ŽÁKŮM

- PODPORA ŽÁKŮ
- ZÁJEM O ŽÁKY
- RESPEKTOVÁNÍ POTŘEB
- MOTIVACE K VÝKONU

2. PRAVIDLA PRO VŠECHNY

- VYŽADOVÁNÍ POZORNOSTI
- ROVNOCENNOST PODMÍNEK
- PRAVIDLA TŘÍDY

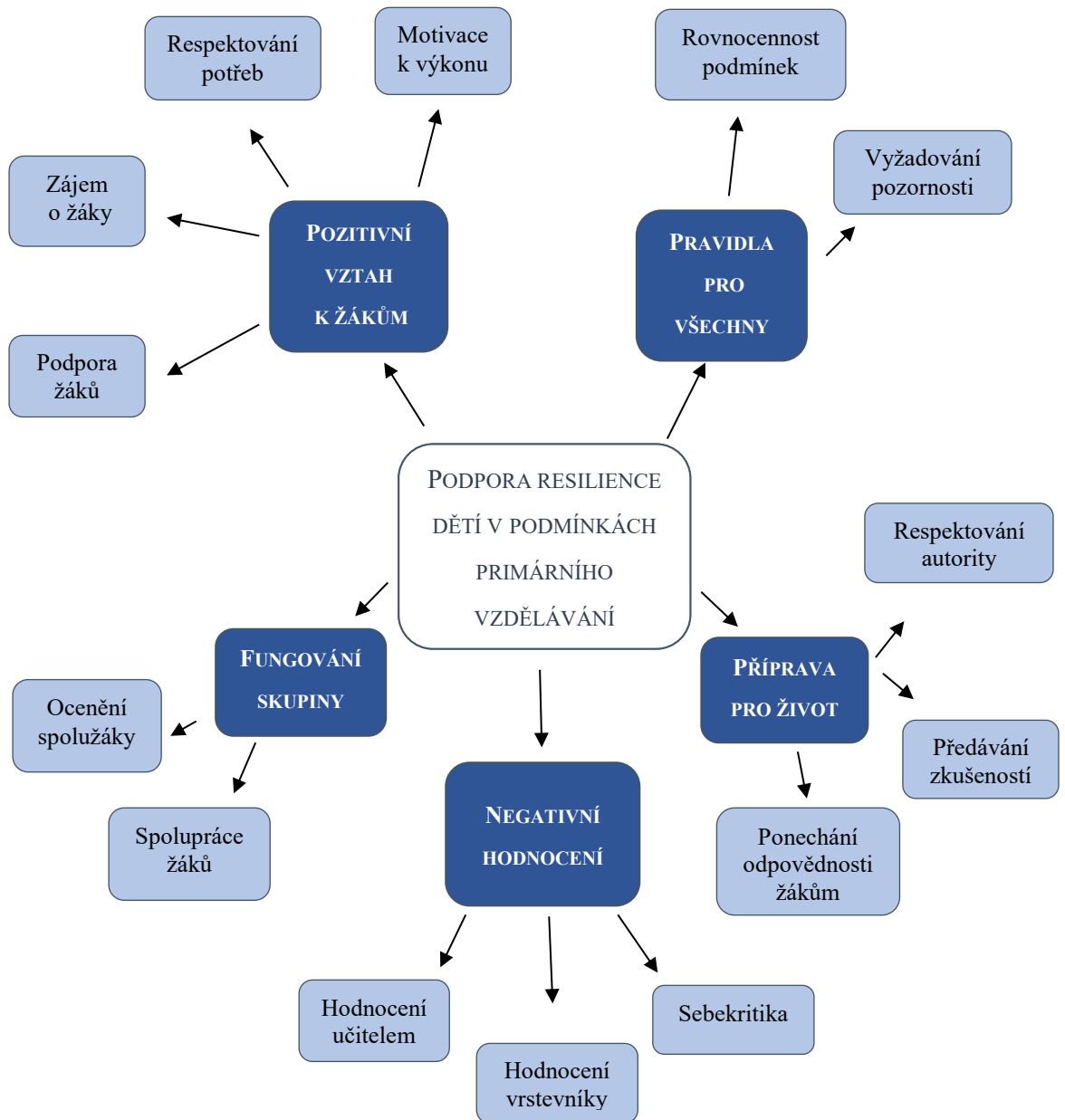
3. FUNGOVÁNÍ SKUPINY

- OCENĚNÍ SPOLUŽÁKY
- SPOLUPRÁCE ŽÁKŮ

4. PŘÍPRAVA PRO ŽIVOT

- PONECHÁNÍ ODPOVĚDNOSTI ŽÁKŮM
- RESPEKTOVÁNÍ AUTORITY
- PŘEDÁVÁNÍ ZKUŠENOSTÍ

5. NEGATIVNÍ (SEBE)HODNOCENÍ



Obrázek 1 Schéma kategorií nezúčastněného pozorování

Obrázek 2 ukazuje výsledné schéma kategorií a podkategorií. Kategorie jsou znázorněny tmavě modrou barvou. Vytvořené kategorie jsou následně rozděleny do podkategorií, jež jsou na našem schématu znázorněny světle modrou barvou.

Kategorie k interpretaci dat získaných nezúčastněným pozorováním

Kategorie a podkategorie, jež byly vytvořeny v průběhu otevřeného kódování, jsou v této části práce podrobně popsány a doplněny o úryvky obsahující jejich výskyt v průběhu jednotlivých pozorování.

1. Kategorie – POZITIVNÍ VZTAH K ŽÁKŮM

Vztah učitele a žáka je v průběhu vzdělávání klíčový. Je více než důležité, aby se žák cítil v přítomnosti učitele příjemně. V průběhu všech pozorování bylo více než zřejmé, že učitelé této kategorii přiřkládají velkou váhu. Už jen pouhý úsměv, který učitel žákovi věnuje, je jakýmsi znakem pozitivního vztahu, který k němu učitel chová.

Činnosti, které učitel k naplnění této kategorie využívá, můžeme rozdělit do podkategorií Podpora žáků, Zájem o žáky, Respektování potřeb a Motivace k výkonu.

a. Podkategorie PODPORA ŽÁKŮ

Podpora žáků je ve vyučování klíčová. Každý z učitelů, u nich jsme měli možnost pozorovat průběh vyučovací hodiny, hojně podporovali své žáky. Ať už se jedná o pochvalu, kterou určitým svým specifickým způsobem vyjadřoval každý z učitelů, tak i o konkrétní činy či věty.

Učitelka Jitka v obou svých pozorování k vyzdvižení žáků použila magické věty: „*Nic není špatně. Fantazii se meze nekladou,*“ což mělo na žáky více než blahodárný vliv. V druhém pozorování s učitelkou Jitkou, konkrétně v hodině praktických činností, zase podporovala své žáky nejen pochvalou, ale také radou či povzbuzením.

Učitelka Adéla ve své hodině výtvarné výchovy radila žákům, když nedokázali zjistit odpověď na její hádanku. Chválila žáky za jejich práci. Snažila se podpořit žáka, který pouze předstíral, že zná odpověď, slovy: „*Není ostuda nevědět.*“ V hodině vlastivědy pro žáky vystupovala jako rádce, za kterým mohou přijít se poradit, když budou mít problém. A i když žáci její podpory nevyužili, jen vědomí, že je taková možnost, je velmi povzbudilo.

Učitel Petr se také snažil svým žákům pomoci a poradit. Pomocí návodných otázek je v matematice postupně dovedl k cíli a pomohl jim zažít úspěch. Na začátku hudební výchovy přede mnou a před celou třídou vyzdvihl zlepšení jejich spolužáka ve hře na kytaru.

Učitelka Pavla na začátku hodiny českého jazyka pomáhala jednomu z žáků při skloňování vzoru růže tak, že mu ukazovala na prstech jednotlivé pády. Trpělivě pomáhala žákovi přijít na správné řešení úlohy. Za správnou odpověď, k níž měli žáci občas dalekou a trnitou cestu, je hojně chválila.

Učitelka Marta chválila postřehy jednoho z žáků, když přišel na jiné pravidlo, kterým doplní správné i do slova v hodině českého jazyka. Ocenila snahu žáků o hru na tělo v hudební výchově, a aby je podpořila, pomáhala jim udržet správný rytmus.

b. Podkategorie ZÁJEM O ŽÁKA

V rámci podpory resilience je důležité, aby učitel projevoval zájem o žáky. V průběhu některých pozorování bylo patrné, že učitel toho o svých žácích ví skutečně hodně, zajímá ho jejich život a psychická pohoda.

Učitelka Jitka ve své hodině českého jazyka reagovala na sdělení žáka o jeho zlých snech velmi citlivě. Neodbyla ho, nevadilo jí, že narušuje hodinu. Snažila se mu pomoci tím, že mu poradila: „*Zbav se nočních můr, dej je tvorovi. Ať máš klidné sny.*“

Učitelka Adéla projevila svou znalost rodinných poměrů žáků, když na začátku hodiny výtvarné výchovy použila jako nápovědu „*jméno brášky jejich spolužačky, který se narodil v září.*“ Svůj zájem o žáky dala jasně najevo také na konci vlastivědy, kdy se zajímala o sebehodnocení práce žáků. Zajímalo ji, jak se který z žáků vnímá a zda je jejich sebehodnocení objektivní situací.

Učitelka Pavla po doplnění cvičení projevila zájem o žáky, jejich volný čas. Zajímala se, jaké věty z cvičení slyší nejčastěji, v kterých situacích a kdo jim je říká. Jedné z žákyň popřála, ať je její nemocné sestře brzy lépe.

c. Podkategorie RESPEKTOVÁNÍ POTŘEB

V průběhu pozorování bylo patrné, že učitelé nemají problém respektovat individuální potřeby žáků nebo jejich pracovní tempo.

Učitelka Jitka v průběhu hodiny českého jazyka vysvětlovala práci pro žáka s IVP jak jemu, tak i asistentce, která s ním pracovala. Učitel Petr své žákyni s IVP vypracoval speciální práci, která souvisela s probíraným učivem, avšak na úrovni jejích možností.

Avšak nejen u žáků s IVP se projevila respekt k jejich potřebám. I učitelka Adéla ve své hodině vlastivědy ubezpečovala žáky, že nevádí, když úkol na jednom ze stanovišť nestihli celý. Učitelka Jitka také respektovala, že někteří žáci mají v pracovních činnostech pomalejší tempo a dala jim větší prostor pro dokončení práce.

Učitelka Pavla v hodině českého jazyka respektovala potřeby žáků už jen tím, že zatáhla žaluzie, aby lépe viděli na tabuli. Následně si po zadání druhého cvičení, v němž by museli psát, své rozhodnutí rozmyslela a se slovy, aby si chvilku odpočinuli, zvolila ústní cvičení.

d. Podkategorie MOTIVACE K VÝKONU

Motivace je jedním z nejvíce diskutovaných pojmů v oblasti vzdělávání. Učitelé volí různé druhy motivace. Některé jsou tradičnější, třeba jako jednička za správně doplněné cvičení v českém jazyce u učitelky Marty.

Jiné jsou specifitější, jako například motivace učitelky Jitky v hodině českého jazyka. „Můžete za tento úkol dostat zlatáky do vaší peněženky. Kdo to bude mít krásné, může dostat 5 zlatáků,“ zněla slova Jitky. Motivace penězi, i když těmi papírovými, byla, stejně jako u její kolegyně jednička, velmi silným lákadlem.

2. Kategorie – PRAVIDLA PRO VŠECHNY

Pravidla jsou v prostředí třídy velmi silným faktorem. Projevují se hned v okamžiku, kdy se žáci postaví, když učitel přijde do třídy. Objevují se tehdy, když se žák přihlásí, chce-li něco sdělit ostatním.

Specifické projevy pravidel pro všechny můžeme rozdělit do podkategorií Vyžadování pozornosti a Rovnocennost podmínek.

a. Podkategorie VYŽADOVÁNÍ POZORNOSTI

V každé z deseti pozorovaných vyučovacích hodin jsme měli možnost zaznamenat projev vyžadování pozornosti. V některých případech nejen ze strany učitele, ale i ze strany žáka, který se rozhodl pomoci učitelce Adéle v hodině vlastivědy s usměrněním svých spolužáků.

V otázce usměrnění žáků je patrné, že učitelé zde využívají určité stupňující se metody k utišení žáků. Od prostého „Šššš“, jež použil učitel Petr v hodině hudební výchovy při

kvízu, před typické zvýšení hlasu doplněné různými větami, jak např. větou učitelky Adély v hodině výtvarné výchovy: „*Když vám něco říkám, máte dávat pozor!*“

U učitelky Jitky a učitelky Marty se několikrát objevilo vyžadování pozornosti pomocí domluveného gesta. Obě učitelky pro utišení žáků zvedli ruku se zatnutou pěstí nad hlavu. Žáci toto gesto zpozorovali v podstatě hned. Učitelka Marta pro důraz použila v hodině hudební výchovy tlesknutí a až poté zvedla ruku nahoru.

b. Podkategorie ROVNOCENNOST PODMÍNEK

Rovnocennost podmínek pro všechny žáky jsme zpozorovali ve třech případech. Učitelka Jitka v hodině českého jazyka při rozdávání pracovních listů dbala na to, aby nikdo neotáčel list dřív, než ho budou mít všichni žáci na lavici. Svůj požadavek doplnila větou: „*Nikdo neotáčí. Chci, abyste měli všichni stejnou výchozí pozici.*“

Učitelka Marta, taktéž v hodině českého jazyka, napomenula žáka, který se během samostatné práce díval ke svému spolužákovi do sešitu. Jeho chování ohodnotila: „*Ted' když to budeš mít správně, tak ti nebudu moct dát jedničku. Jak by k tomu přišli ostatní?*“

Učitelka Pavla při své hodině českého jazyka dbala na to, aby všichni řekli „*celou básničku*“ při odůvodňování pravopisu v koncovkách podstatných jmen rodu ženského.

3. Kategorie – FUNGOVÁNÍ SKUPINY

V rámci realizace nezúčastněných pozorování se v několika vyučovacích hodinách objevily situace, které poukazovali na fungování třídy jako jedné skupiny, několika skupin v rámci činnosti ve výuce nebo jednotlivců.

Kategorii Fungování skupiny jsme rozdělili do dvou podkategorií s názvem Spolupráce žáků a Ocenění spolužáky.

a. Podkategorie SPOLUPRÁCE ŽÁKŮ

Učitelé v hodinách velmi často využívali skupinovou práci, která je nejméně ideální ukázkou spolupráce žáků. V hodině praktických činností u učitelky Jitky jsme mohli vidět krásný příklad fungující skupiny dívek, které si mezi sebou rozdělovaly práci a diskutovaly.

Učitelka Adéla v hodině vlastivědy taktéž využívala skupinovou práci. I když některé skupiny nepracovali ideálně, v této hodině jsme názorně viděli, jak učitelka podporovala spolupráci žáků a snažila se jim pomoci k lepší spolupráci: „*Kluci, rozdělte si práci. Jeden může vymýšlet a další kreslit, ostatní už stříhají a připravují se na další úkoly.*“

Nejen v průběhu skupinové práce byla zřejmá podpora spolupráce žáků. Jak učitelka Adéla, tak i Petra využívali v hodinách spolužáky jako pomocníky či rádce. Učitel Petr v hodině matematiky požadoval při vyhodnocení skupinové práce, aby zástupce skupiny sdělil jejich úspěchy a neúspěchy. Spolupráce žáků zde probíhala nepřímo formou sdělování vlastních zkušeností.

b. Podkategorie OCENĚNÍ SPOLUŽÁKY

Schopnost ocenit své spolužáky se nám jeví jako jeden z klíčových předpokladů fungování skupiny. Bylo taktéž patrné v rámci skupinové práce. Už jen pouhým potleskem po dokončení prezentace nebo dohrání skladby na hudební nástroj, jako tomu bylo u učitele Petra v hudební výchově, udělují žáci odměnu svému spolužákovi.

Dalším stupněm ocenění může být např. zvolení žáka jako kapitána/mluvčího skupiny, což jsme mohli pozorovat u učitelky Jitky v hodině českého jazyka. Žáci si obecně vybírali za kapitány žáky, kteří se nebojí mluvit před třídou, čímž jejich odvahu náležitě ocenili.

4. Kategorie – PŘÍPRAVA PRO ŽIVOT

Příprava pro život je specifickou kategorií. Prolínají se zde činnosti, jež mají za úkol vést žáky k samostatnosti v životě. Současně jsou zde ukotveny činnosti, jimiž učitel přibližuje žákům okolnosti života dospělých.

Tato kategorie je rozdělena na tři podkategorie, jimž jsou Ponechání odpovědnosti žákům, Předávání zkušeností a Respektování autority.

a) Podkategorie PONECHÁNÍ ODPOVĚDNOSTI ŽÁKŮM

Vést žáky k samostatnosti a zodpovědnosti se učitelé snažili téměř v každé vyučovací hodině. Jednou ze základních činností, jimiž učitelky Jitka Petra ponechaly odpovědnost žákům, bylo nahlášení chybějících spolužáků na začátku vyučování.

Učitelka Adéla tuto skutečnost povýšila na další úroveň, když v hodině výtvarné výchovy ponechala odpovědnost žákům, když si měli sami vyhledat obrázek, který chtějí kreslit. V závěrečné části hodiny vlastivědy požadovala, aby žáci sami ohodnotili svou práci v průběhu vyučování.

Učitel Petr odmítl vyřešit problém za žáka, který měl ustavičné poznámky na tapetu, jež byla nastavena na vypůjčeném Ipadu. Stejně jako učitelka Marta v hodině českého jazyka, odmítl i Petr reagovat na hlasité projevy žáka, jenž k sobě chtěl nevhodným způsobem přitáhnout pozornost. V obou případech se tento přístup ukázal jako pozitivní volba.

b) Podkategorie PŘEDÁVÁNÍ ZKUŠENOSTÍ

Předávání zkušeností pomocí příběhů nebo přirovnání se objevilo zejména u učitelky Adély. V hodině výtvarné výchovy se žáci neustále doptávali, co mají dělat, učitelka jim odpověděla opět přirovnáním ze života dospělých: *„Kdyby se mě paní učitelka chodila ptát před každou hodinou, co má učit, tak bych jí řekla, ať si hledá novou práci. Kdyby se doktor ptal před každou operací, jak se operuje, pacient by asi radši odešel...“*

c) Podkategorie RESPEKTOVÁNÍ AUTORITY

Podkategorie Respektování autority se výrazně objevila ve dvou případech. Poprvé u učitelky Pavly. V jejích hodinách žáci bez řeči plnili každý úkol.

Učitelka Adéla v hodině vlastivědy také ukázala jasný nekompromisní postoj, konkrétně na začátku vyučovací hodiny při vyplňování Binga. Negativní projevy žáků na učitelčinu snahu o propojení předmětů mlčky přešla, aniž by o nich nechala kohokoliv diskutovat.

5. Kategorie NEGATIVNÍ (SEBE)HODNOCENÍ

Do poslední kategorie spadají podkategorie Hodnocení učitelem, Hodnocení vrstevníky a Sebekritika.

a) Podkategorie HODNOCENÍ UČITELEM

Z oblasti negativního hodnocení jsme mohli u učitelky Pavly v hodině hudební výchovy vidět drobné negativní poznámky určené většině žáků ze třídy, jako např.: „Aspoň někdo to

ví...“ V hodině českého jazyka zase při nepozornosti jedné z žákyň v průběhu vyplňování ústního cvičení.

Učitelka Marta potrestala žáka za negativní projevy ke konci hodiny českého jazyka tím, že si musel sednout do lavice a nedala mu možnost prezentovat přivlastněný předmět. V hodině hudební výchovy reagovala na rušivé chování žáka upozorněním na blížící se udělení poznámky.

Učitel Petr v hodině hudební výchovy při komentování jednotlivých odpovědí v poslechovém kvízu použil ne příliš pozitivní hodnocení žáků, kteří zvolili chybnou odpověď: „*Mám pocit, že někteří žáci z naší třídy ještě nikdy neviděli klavír...*“

b) Podkategorie HODNOCENÍ VRSTEVNÍKY

Co se týče negativního hodnocení ze strany vrstevníků, u učitelky Marty se objevil případ, kdy se třída za nepřítomnosti učitelky před hodinou hudební výchovy posmívala jedné spolužačce. U učitele Petra v hodině matematiky si spolužáci navzájem ironicky komentovali jejich písmo, když šlo v úvodu hodiny zapisovat zlomky.

c) Podkategorie SEBEKRITIKA

Sebekritika se velmi silně objevila u učitele Petra. V obou případech se jednalo o stejného žáka, který při kvízu, pokud se mu nepovedlo odpovědět správně, hlasitě komentoval svou osobnost např: „*Já su blboň...*“ a dalšími podobnými označeními člověka s nižším intelektem.

5.2 Analýza a výsledky druhé části výzkumu

Polostrukturované interview s učiteli bylo rovněž analyzováno otevřeným kódováním. Ze získaných kódů byly vytvořeny 4 kategorie a 7 kategorií:

1. VLASTNÍ KOMPETENCE

- PŘÍLEŽITOST K ÚSPĚCHU

- ZAŽÍT NEÚSPĚCH

2. SPOLUPRÁCE S ODBORNÍKY

3. SOCIÁLNÍ OPORA

- UČITEL – PRŮVODCE

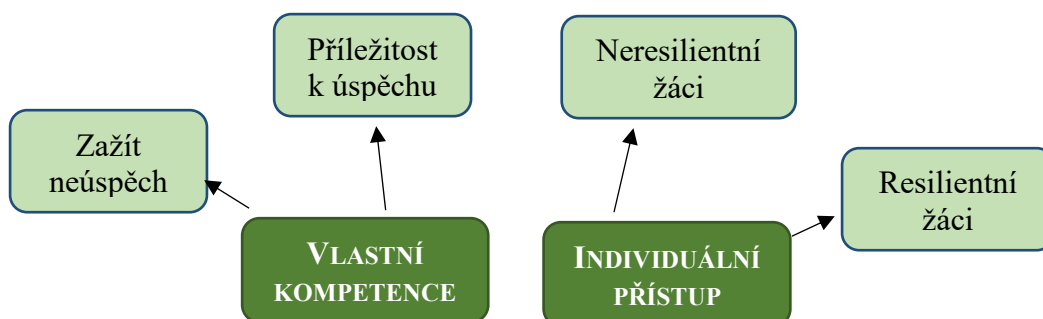
- SDÍLENÍ ZKUŠENOSTÍ

- PODPORA ŽÁKŮ

4. INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUP

- NERESILIENTNÍ ŽÁCI

- RESILIENTNÍ ŽÁCI



Obrázek 2 Schéma kategorií polostrukturovaného interview

Obrázek 3 ukazuje výsledné schéma kategorií a podkategorií vzniklých analýzou polostukturovaných interview. Kategorie jsou znázorněny tmavě zelenou barvou. Vytvořené kategorie jsou následně rozděleny do podkategorií, jež jsou na našem schématu znázorněny světle zelenou barvou.

Kategorie k interpretaci dat získaných polostrukturovaným interview

Kategorie a podkategorie získané otevřeným kódováním polostrukturovaných interview jsou v této části práce podrobně popsány a doplněny o úryvky vyprávění učitelů prvního stupně základních škol.

1. Kategorie – VLASTNÍ KOMPETENCE

Jedná se o kategorii, která v sobě ukrývá činnosti, díky nimž má žák možnost dát vyniknout svým silným stránkám i stanout tváří v tvář před svými limity. Je rozdělena do dvou podkategorií, jež se nazývají Příležitost k úspěchu a Zažít neúspěch.

a) Podkategorie PŘÍLEŽITOST K ÚSPĚCHU

Učitelé se shodují, že by každý žák měl mít v rámci výuky možnost zažít úspěch. Podle učitelky Adély je nutné pracovat s žákem takovým způsobem, „*aby si zažil ten úspěch, aby ta skupina ho ocenila. A budu hledat, v čem bude výborný... pak můžu před celou třídou říct, v tomhle si dobrý, tohohle se drž, tady si byl přínos pro tu skupinu.*“

Učitelka Jitka zastává stejný názor jako Adéla: „*Když se jim i nedaří čeština, tak jim řeknu, podívej, ale třeba si výborný v pracovkách. Podívej, jaké si udělal krásné hvězdičky, jaké jsi vystříhl kytičky.*“ Současně také vystihuje přínos tohoto jednání: „*Protože jestli bude spokojený sám se sebou, tak to může být i motivace k dalšímu učení. A řekne si, aha, nejsem k ničemu, přece jenom.*“

b) Podkategorie ZAŽÍT NEÚSPĚCH

Učitelka Adéla současně hovoří o přínosech neúspěchu a vzpomíná na jednu skupinovou práci se třídou, kterou navštěvovala její dcera a neuspěla: „*Oni skoro až plakali, protože najednou ti nejlepší zažili neúspěch a já si myslím, že zažít neúspěch je taky důležité. Protože jestliže vím, že všechno je jenom pozitivní, tak jde to s tím, že pokud se dítě nechytne horkého hrnce na plotně, tak co je horké, neví. To je jak v té jídelně s tím jídlem. Co je dobré neví, pokud to neochutnají.*“

2. Kategorie – SPOLUPRÁCE S ODBORNÍKY

Většina učitelů během svého vyprávění o třídě zmínila, že kromě jich samých ve třídě pracují i další lidé, převážně odborníci. Učitelka Jitka zmínila, že v tomto školním roce pracují se školní psychologkou pravidelně, jelikož její třída je hodně problémová, a dodává: *„Je hrozně fajn, že máme ve škole paní psychologku, která nás vede...“*

Učitelka Adéla hovořila o práci s psychologkou v případě žáka, který projevuje apatii k pokusům učitele: *„Pokud už je to apatie žáka, kdy už jste vlastně vyzkoušeli úplně všechno, žák je pak ... takový „škodič“, s kterým je pak radno upozornit už tu psychologku ... s třídním učitelem, je radno s ním popracovat o samotě.“*

Učitel Petr využívá spolupráce se školní psychologkou a speciálním pedagogem v případě, že žákyně vykazuje nízkou míru odolnosti a intelektu. Druhým případem je práce s žákem emocionálně labilním, který: *„absolutně neadekvátně reagoval na poznámku ... na kárání za nevhodné chování. Začal najednou křičet a brečet. Házet pomůckami po třídě ... začal vyhrožovat sebevraždou.“*

3. Kategorie – SOCIÁLNÍ OPORA

Sociální opora je kategorií, která zahrnuje jak pozitivní vztahy v rovině učitel – žáci, tak i vrstevníků navzájem. Je rozdělena do tří podkategorií, jimiž jsou Učitel – Průvodce, Sdílení zkušeností a Podpora žáků.

a) Podkategorie UČITEL – PRŮVODCE

Podle učitelky Adély by měl učitel ve vzdělávání přebírat roli průvodce, což dle jejích slov pramení z obdivu k J. Á. Komenskému. *„Cíl je ten, že bysme úplně neměli nutit, ne nutit, ale neměli bychom být ti, kteří dovykládají poučku, oni se ji naučí nazpaměť a tím to je. Ty děcka nebudou mít důvěru ve mně a to je to rádcovství, že přijdu, poradím A zas aby všechno jelo v módu tak, já to vám to tady odvykládám, ty sed' a ještě se ani nehni a vydrž to 40 minut. Potom ta psychická odolnost u těch děcek může být strašná....“*

Učitelka také přirovnává svůj vztah k podřízeným (jedná se o ředitelku ZŠ) jako k dětem. Její oblíba v názornosti se přenáší i do této oblasti, kdy zkouší na pedagogy stejné praktiky, jako na žáky.

b) Podkategorie SDÍLENÍ ZKUŠENOSTÍ

Učitelka Pavla využívá sdílení zkušeností v rámci čtenářských kompetencí, kdy si žáci navzájem radí. Stejně tak běžně nechává „silnější žáky“, aby pomáhali těm „slabším“: *„Pokud třeba děláme opravy diktátů nebo čehokoliv ... která trvá dýl, tak ... (co měli jedna podtržená, tak by neměli co dělat) ... takže to chodí a pomáhají spolužákům ... tomu dotyčnému nenadiktují, ale že vlastně se snaží vysvětlit, proč to tak je.“*

Učitelka Adéla, při své oblibě skupinových prací, využívá po aktivitách komunitní kruh, v němž dává prostor žákům sdělit zkušenosti ostatním a poradit jim, k čemuž je dle svého vyprávění i sama ponouká: *„Děcka co byste jim poradili, řekněte, jak vám se pracovalo.“*

Učitelka Jitka také ve své výuce využívá zkušeností žáků a to konkrétně takovým způsobem, kdy: *„Vidím, že tady ten žáček má tohle zvládnuté, tak třeba, pojď A..., pojď tady říct E..., jak se ti povedlo tady toto zvládnout. Zkus jí poradit.“*

c) Podkategorie SÍLA PŘÍBĚHU

Učitelé v některých případech využívají k práci se skupinou žáků rozhovor, jindy se spolehnou na sílu příběhu. Podle učitelky Jitky je ideální propojit příběh se zkušenostmi: *„Někdy těm dětem pomůže příklad třeba, když je fajn text ve čtení, tak do toho zapojit, jak třeba děti se s tím vyrovnávali, jak na to reagovali jiní.“*

Učitelka Pavla využívá stejné metody práce se třídou a udává příklad těžké životní situace jednoho jejího žáka: *„U kluka, co se třeba rozvedli rodiče, tak najednou se z něho stalo pendlovací dítě, kde jednou je tady, jednou je jinde a tím pádem častější zapomínání věcí... To jsme potom pracovali s knížkou, která se zaměřila na něho.“*

d) Podkategorie PODPORA ŽÁKŮ

Učitelé se shodují na důležitosti a nutnosti přítomnosti podpory ve výuce. Učitel Petr popisuje svou práci s méně nadanou žákyní, u které se: *„...snažím chválit, co se chválit dá, a ocenit každý malý úspěch.“*

Učitelka Jitka k tomu dodává svou zkušenost: *„Viděla jsem to u toho staršího syna, který má silné ADHD, nebyl schopný pozornosti ... viděla jsem, jak to povzbuzování ... prostě to*

pro něho bylo důležité.“ Také z jejích slov vyplývá, že díky této zkušenosti již slova podpory využívá automaticky a přirozeně, aniž by o tom musela přemýšlet

4. Kategorie – INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUP

Z výpovědí učitelů vyplývá, že individuální přístup k žákům je v souvislosti s resiliencí dle jejich názoru klíčový. Své jednání a rozhodování podmiňují tomu, zda se jedná o žáky psychicky odolné či neodolné.

Z toho pramení také dělení této kategorie na podkategorie Neresilientní žáci a Resilientní žáci.

a) Podkategorie NERESILIENTNÍ ŽÁCI

Podle učitelů potřebují žáci s nižší mírou resilience **speciální přístup**. Učitelka Marta popisuje své chování vůči těmto žákům tak, že: *„je tam asi nějaký rozdíl v tom mém jednání a v tom přístupu k němu ... musím trošičku jinak jednat no.“* Svou zkušenost doplňuje informacemi o méně resilientní žákyně: *„když se jí jakoby nedaří, tak to chce vzdát. Takže v tomto se jí snažím jakoby ... pomoci jí, aby to jako se snažila nějakým způsobem dokončit. Aby věděla, jak pracovat.“*

Učitelka Adéla mluvila o situaci, při níž žák předstíral, že zná odpověď, i když to nebyla pravda. Žáka a celkovou situaci popisuje následovně: *„On ještě není dostatečně odolný, aby řekl, já nevím.“* Dle jejích slov jediné, co učitel v takové situaci může udělat je: *„člověk ho ujistí, že teď ještě to není chyba, ale až tohle udělá ve své práci a bude tohle dělat, tak to chyba bude.“*

Učitelka Jitka přidává svou zkušenost z praxe a říká, že nejlepší způsob boje se stresem je: *„jakoby ho otužovat ... je hloupost, aby se od toho úplně ustupovalo ... pomalu, pomaličkými krůčky to překonávat.“*

b) Podkategorie RESILIENTNÍ ŽÁCI

Práce učitelů s žáky, kteří disponují vyšší mírou resilience je snazší. Jak udává učitelka Marta: *„Jo, s jedním prostě vím, že, můžu... Nevím, zvýšit hlas a můžu si k němu dovolit víc... Víam, že se z toho nezhroutí no.“*

Podle ní je jedním z projevů resilience u žáka také to, že se dokáže vyrovnat s nástrahami vrstevnické skupiny: *„Nerozbrečí se kvůli tomu, že o ní někdo něco nahlas řekne před třídou....“*

Podle učitelky Jitky jsou zase resilientní žáci ti, kteří jsou *„přátelští, otevření, pak jsou sportovně založení, veselí. A možná i přirozeně tak nějak inteligentní.“* Souvislost s kognitivní stránkou osobnosti a resiliencí sděluje také učitel Petr, podle něhož se žáci s vysokou mírou resilience: *„nebojí prověřování znalostí a dovedností ... rozumně řeší konflikty se spolužáky ... dokáží zvládat komunikaci ... je vytrvalý a pečlivý při práci“*

Podle učitelky Adély je míra resilience ovlivněna prostředím, v němž žijí, a resilientní žáci vybaveni důvěrou v učitele: *„Je to tou výchovou, a tím prostředím, ve kterém ty děcka jsou, a pak je to námi, jak vlastně tady je provázíme o té důvěře.“*

6 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V této kapitole je provedena interpretace výsledků výzkumu. Současně zde uvádíme odpovědi na jednotlivé výzkumné otázky.

Formulace první výzkumné otázky byla: **Jak je pojem resilience chápán z perspektivy učitelů 1. stupně ZŠ?** Z odpovědí učitelů na první okruh otázek v rozhovoru vyplynulo, že učitelé nemají povědomí o pojmu resilience.

S tímto pojem se, až na jednoho z učitelů, žádný z nich v životě nesetkal. Ani znalost pojmu u učitelky Pavly, která jej namátkově popsala jako: „*nějakou podporu dětí do života. Co jim vlastně učitel dává do života,*“ nebyla ideální.

Můžeme tedy usoudit, že **učitelé základních škol pojem resilience nikdy neslyšeli**. Avšak o jeho českém, i když ne významově totožném ekvivalentu – psychická odolnost, povědomí mají, což se vzhledem k tématu naší práce jeví jako pozitivní zjištění.

Druhá výzkumná otázka zněla: **Jaké projevy resilience žáků mladšího školního věku můžeme z pohledu učitele v průběhu školního vyučování pozorovat?** Z výsledků výzkumu a výpovědí učitelů bychom mohli projevy resilience, které učitelé u žáků 1. stupně základních škol pozorují, shrnout do tří kategorií a to konkrétně Pozitivní vlastnosti, Interpersonální vztahy a Specifické schopnosti jedince.

Tabulka 2 Kategorie projevů resilience dětí z pohledu učitele

Kategorie resilience z pohledu učitele	Jednotlivé projevy resilience žáků
POZITIVNÍ VLASTNOSTI	<i>Přátelskost, otevřenost, veselost, pečlivost, vytrvalost.</i>
INTERPERSONÁLNÍ VZTAHY	<i>Schopnost komunikace, dovednost řešit konflikty, důvěra v učitele.</i>
SPECIFICKÉ SCHOPNOSTI JEDINCE	<i>Nebojácnost (v otázkách výuky), schopnost nehroucení se.</i>

Do kategorie **Pozitivní vlastnosti** jsme zařadily ty rysy osobnosti, které souvisí s pozitivním vnímáním sebe a svého okolí. Jedná se zejména o přátelskost, otevřenost a veselost. Co se

týče pečlivosti a vytrvalosti, jedná se o takové vlastnosti, které podporují práci žáka a nevzdávání se, proto jsou také zařazeny do této kategorie.

Druhá kategorie *Interpersonální vztahy*, obsahuje takové schopnosti a dovednosti, které žákovi umožní lépe se začlenit do vrstevnické skupiny, čímž se posílí jeho schopnost vyrovnat se se zátěží. Patří sem schopnost efektivní komunikace s učitelem i vrstevníky, dovednost rozumně řešit konflikty a důvěra žáka v osobnost učitele.

Třetí kategorie s názvem *Specifické schopnosti jedince* v sobě ukrývá projevy, které jsou přímo spojovány se školní resiliencí. Jedná se o nebojácnost a to v souvislosti s testy a zkoušením ve školním prostředí, či schopnost nehroucení se z neúspěchů

Ne všichni učitelé byli schopni projevy resilience pospat. Jedna z učitelek si netroufla vzhledem k originalitě každého jedince být jen sebemenší projev resilience u dítěte globalizovat.

Třetí výzkumnou otázku jsme definovali následovně: **Jaké postupy uplatňují učitelé 1. stupně s cílem podpořit resilienci žáků?** Spojením výsledků obou výzkumných metod vznikly následující kategorie postupů, jimiž učitel vyplynulo, že učitelé využívají k podpoře resilience postupy, které je možno rozdělit do čtyř kategorií.

Tabulka 3 Kategorie postupů učitele podporujících resilienci žáků

Kategorie postupů učitele podporujících resilienci	Jednotlivé postupy učitele
SOCIÁLNÍ OPORA	<i>Podpora žáků, zájem o žáky, respektování potřeb žáků, sdílení zkušeností, síla příběhu, podpora fungování skupiny, individuální přístup k žákům, učitel – průvodce.</i>
TVORBA BEZPEČNÉHO PROSTŘEDÍ	<i>Pravidla pro všechny, spolupráce s odborníky.</i>
VLASTNÍ KOMPETENCE	<i>Vytváření příležitostí k úspěchu, zažít neúspěch.</i>

PŘÍPRAVA PRO ŽIVOT	<i>Předávání zkušeností, ponechání odpovědnosti žákům, respektování autority, kritika.</i>
---------------------------	--

První kategorie ***Sociální opora***, zahrnuje všechny postupy učitele, které formují jeho pozitivní vztah k žákům, a tím se posiluje jeho role sociální opory. Spadá sem verbální i neverbální podpora žáků, projevy zájmu o žáka a jeho rodinu, či respektování potřeb žáků.

Řadíme sem také postupy, díky nimž žáci snadněji pochopí souvislosti vzdělávání ale i života. Jedná se například o podporu sdílení zkušeností mezi žáky a sílu příběhu v rámci pomoci srovnání se s náročnou životní situací.

Učitelé využívají postupy, které podporují nejen samotného žáka, ale i fungování skupiny jako celku. Svou rolí učitele – průvodce vytváří silnou oporu pro žáka nejen v otázkách kognitivních. Individuálním přístupem k jednotlivým žákům může snadněji podporovat rozvoj resilience takovým způsobem, který je pro žáka v daném okamžiku nejlepší.

Druhá kategorie s názvem ***Tvorba bezpečného prostředí*** v sobě ukrývá takové postupy učitele, díky nimž se žák v podmínkách primárního vzdělávání cítí bezpečně. Spadá sem například vyžadování respektování a dodržování pravidel všemi žáky. Druhým významným postupem je zařazení spolupráce s odborníky, ve většině případů se školním psychologem, který může v rozvoji resilience žáka výrazně pomoci.

Třetí kategorie ***Vlastní kompetence*** označuje postupy učitele, které umožňují žákovi zjistit vlastní nadání a limity. Vytváření příležitosti k zažití úspěchu se stalo v průběhu vedení interview jedno z nejfrekventovanějších témat. Učitelé tedy, v rámci podpory resilience mnohdy cíleně vytváří situace, aby měli možnost pozvednout žáka, o němž vědí, že pozvednout potřebuje.

Spadá sem také protipól úspěchu, tedy neúspěch. I když by se mohlo jednat o zdánlivě rizikový faktor resilience, klíčová je intenzita a četnost výskytu neúspěchu. Znat své limity je v otázce resilience více než žádoucí, objevit je však dítě může pouze zažitím neúspěchu.

Čtvrtou kategorií je Příprava pro život. Nalezneme zde postupy jako např. předávání zkušeností učitele žákům, ponechání odpovědnosti na žácích či vyžadování respektu k autoritám, s čímž souvisí jejich příprava do budoucího života. Nachází se zde také kritika,

kteřá, totožně jako v předešlém případě neúspěch) může v určité míře resilienci žáka podporovat, nikoli degradovat.

Čtvrtá výzkumná otázka byla zformulována následovně: **Jaké stresory, jimž jsou žáci mladšího školního věku z pohledu učitele v podmínkách primárního vzdělávání vystaveni?** Z dat získaných metodou interview s učitel 1. stupně základních škol opět vyplynuly čtyři kategorií stresorů, jimž jsou Nepřijetí vrstevníky a pocit selhání, Písemky a známka, Strach z neúspěchu a reakce rodičů, Odhalení nevhodného chování.

Tabulka 4 Kategorie stresorů žáka v podmínkách primárního vzdělávání

Kategorie školních stresorů z pohledu učitele	Odůvodnění stresoru učitelem
<p style="text-align: center;">NEPŘIJETÍ VRSTEVNÍKY A POCIT SELHÁNÍ</p>	<p>Učitelka Jitka: <i>„Když jsem přijímaný, cítím se dobře. Je to jistý úspěch. Když jsem nepřijímaný, je to jakési selhání, proč mě nechtějí ... když se mi nedaří a ještě nejsem přijímaný, tak to je hodně velký stres.“</i></p>
<p style="text-align: center;">PÍSEMKY A „NIC NEŘÍKAJÍCÍ“ ZNÁMKA</p>	<p>Učitelka Adéla: <i>„jsou to písemky ... Tak si myslím, že to zkoušení. Že to je stres a to číslo, které defakto na druhé straně jakože někdy nic neříká.“</i></p>
<p style="text-align: center;">STRACH Z NEÚSPĚCHU A REAKCE RODIČŮ</p>	<p>Učitelka Marta: <i>„ne stres z té písemky, ale stres, že dostanu špatnou známku, kterou musím prezentovat rodiči ... reakce toho rodiče.“</i></p> <p>Učitel Petr: <i>„strach z reakce rodičů, zvláště když už žák ví, že rodiče nebudou reagovat dobře.“</i></p>
<p style="text-align: center;">ODHALENÍ NEVHODNÉHO CHOVÁNÍ</p>	<p>Učitelka Pavla: <i>„Asi... Když je odhalím, že dělají něco, co nemají.“</i></p>

První kategorií stresorů je *Nepřijetí vrstevníky a pocit selhání*. Podle výpovědí učitelky může být klíčový k dalšímu rozvoji osobnosti (v rozhovoru poukázání na psychologický rozbor známého kolaboranta). Pocit nepřijetí v kombinaci s ne příliš dobrým prospěchem, bývá zpravidla pro žáky velkým stresem, často spojený s pocitem vlastního selhání.

Druhá kategorie *Písemky a „nic neříkající“ známky* je stále nejvíce známým a diskutovaným stresorem. Strach žáků ze selhání na kognitivní úrovni a získání špatné známky působí žákům, i přes neustále měnící se pojetí vzdělávání, stejný stres jako žákům před desítkami let.

Třetí kategorie *Strach z neúspěchu a reakce rodičů* souvisí s kategorií předešlou. Tentokrát se však nejedná o strach žáků z neúspěchu na kognitivní úrovni, nýbrž o stres z reakce na neúspěch. Rizikové je to v okamžiku, kdy rodiče požadují výborné výsledky navzdory nedostatečným schopnostem žáka, nebo se žák snaží svými známkami zavděčit se rodičům a nezklamat je.

Čtvrtá kategorie *Odhalení nevhodného chování* hovoří sama za sebe. Žáci, kteří nejednají v souladu s pravidly, mohou pociťovat stres z odhalení a následného trestu.

7 DISKUZE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU, LIMITY PRÁCE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

V rámci této kapitoly přichází na řadu srovnání výsledků výzkumu s teoretickými poznatky získanými v první části naší diplomové práce. Nezapomeneme také upozornit na limity této práce.

Z našeho výzkumu vyplynulo, že učitelé 1. stupně základních škol podporují u svých žáků resilienci spíše intuitivně, bez hlubšího záměru v této oblasti. Resilienci žáci získávají díky interakci s vrstevníky, učitelem a dalšími podmínkami primárního vzdělávání.

Jako jeden z nejvíce diskutovaných postupů v oblasti podpory resilience označili učitelé možnost zažít úspěch. V tomto tvrzení se shodují s Novotným (2015), který také vyzdvihuje důležitost úspěchu jako jeden z významných protektivních faktorů primárního vzdělávání.

Tento jev však dává do souvislosti s kognitivními schopnosti. Na rozdíl od Novotného učitelé ve své práci nelimitují žáky s nižšími kognitivními schopnostmi, nýbrž hledají cesty, jimiž by mohli poskytnout pozitivní pocity ze zažití úspěchu a tím také podpořit jejich víru v sebe sama a další rozvoj resilience.

Novotný (2015) také klade důraz na důležitost poznání vlastní kompetence a vlastní hodnoty. Učitelé tento protektivní faktor ve své praxi hojně využívají, zejména při využití skupinových prací, popřípadě „uměle“ navozených situací s cílem na vyzdvižení hodnoty konkrétního žáka.

Stejně jako Novotný (2015) vyzdvihuje v souvislosti s resiliencí určité osobnostní rysy, učitelé také přikládají některým vlastnostem větší váhu. V tomto ohledu se jedná zejména o svědomitost a otevřenost vůči zkušenostem. Učitelé přidávají do výčtu vlastností také vytrvalost, přátelskost a veselost.

Novotný (2015) také zdůrazňuje důležitost přijetí sociální opory žákem a to jak se strany učitele, tak i vrstevníků. Z výsledků výzkumu je patrné, že učitelé kladou velký důraz na to, aby byli pro žáky dostatečnou sociální oporou. Současně se snaží vytvářet příležitosti ve výuce, v nichž si poskytují oporu také žáci navzájem.

To souvisí s vytvářením pozitivního klimatu třídy a školy, na kterou poukazuje Murray (2003). Také vyzdvihuje důležitý protektivní faktor bezpečí školního prostředí. Stejnomená kategorie vytvořena v rámci popisu postupů učitelů podporující resilienci

žáků jasně ukazuje na shodu pedagogické teorie a praxe. Obsahuje také výrazný protektivní faktor, kterým je osvojení vnitřní kontroly. Děje se tak zejména v souvislosti respektování pravidel v třídním kolektivu a dodržování školního řádu.

Naproti protektivním faktorům a práce s nimi v podmínkách primárního vzdělávání musíme zmínit i faktory rizikové. Z výsledků výzkumu je patrné, že velkým stresorem se v dnešní škole stává nepřijetí vrstevníky a s tím související pocit selhání. I Murray (2003) hovoří o nepřijetí vrstevníků jako o jednom z nejvýraznějších rizikových faktorů primárního vzdělávání.

Písemky a „nic neříkající“ známka a strach z neúspěchu a reakce rodičů jsou rizikovým faktorem, který pojmenovali učitelé v rámci našeho výzkumného šetření. Strach z neúspěchu může pramenit z pochybností o svých schopnostech či nedostatečnými příležitostmi pro zažití úspěchu. Učitelé se tedy i v této oblasti shodují s Murrayem.

Limity práce

Naše práce, ať už teoretická či praktická část, měla různé limity. Co se teoretické stránky práce týče, její obsah v souvislosti s resiliencí mohl být obsáhlejší. Avšak vzhledem k relativnímu mládí tohoto pojmu je soubor literatury menší a v rámci České republiky je menší pravděpodobnost sehnání i zahraničních zdrojů na toto téma.

Ve výzkumné části práce jsme zvolili dvě výzkumné metody, čímž jsme zvýšili validitu výzkumu. Avšak v ideálním případě by bylo přínosné doplnit výzkum o třetí metodu, čímž by se zajistila jeho triangulace a zvýšila objektivita získaných dat.

I když jsme v rámci našeho výzkumu dospěli k zajímavým výsledkům, jejich globalizace na celou populaci učitelů není vzhledem k malému výzkumnému souboru možná. Není tedy možno říci, že i když pět učitelů nemá teoretickou představu o pojmu resilience, nemůžeme říci, že se tak děje u všech učitelů.

Stejně tak nemůžeme tvrdit, že délka praxe je limitující v oblasti teoretické znalosti pojmu, i když jediná učitelka, která se s tímto pojmem před zapojením do našeho výzkumu setkala, byla učitelka s praxí kratší než 4 roky.

Limitem výzkumu se ukázala také nezkušenost s vedením rozhovorů, kdy jsme po provedení transkriptu a analýze dat otevřeným kódováním zjistili, že některé z otázek a částí odpovědí byly pro náš výzkum zbytečné,

Doporučení pro praxi

Na základě výzkumu jsme zjistili, že resilience je v životě žáka opravdu velmi významnou a klíčovou charakteristikou. Pro naši budoucí praxi považujeme za nejpřínosnější skutečnost, že resilienci je možno přirozeně rozvíjet v rámci každé vyučovací hodiny, pokud k tomu využijeme přirozené podmínky primárního vzdělávání, jimiž jsou například dodržování pravidel třídy, pozitivní klima třídy a školy a mnoho dalších.

Zjistili jsme, že učitelé disponují konkrétní představou rizikových faktorů, které mohou mít na žáky bez jejich pomoci negativní vliv. Znalost stresorů, které ovlivňují naše žáky, je dle našeho názoru klíčovým předpokladem pro další práci s nimi v souvislosti s podporou resilience.

I když jsme nadšeni ze zjištění, že je možno resilienci v rámci primárního vzdělávání podporovat intuitivně, myslíme si, že cílená práce s podporou resilience je čas od času žádoucí. Učení žáků konkrétním copingovým strategiím, s jejichž znalostí mohou sami bojovat se zátěží, je dle našeho názoru správnou cestou ve výchově takových lidských bytostí, které dokáží ustát každou životní bouři a nezlomí se.

ZÁVĚR

Tématem diplomové práce byla podpora resilience dětí v podmínkách primárního vzdělávání. Hlavním záměrem práce bylo popsat, jakým způsobem učitelé v rámci primárního vzdělávání podporují rozvoj resilience u žáků mladšího školního věku.

V teoretické části práce se jsme se zabývali resiliencí a teoretickým ukotvením pojmu v problematice její podpory u žáků ze strany učitele prvního stupně základní školy. V první kapitole jsme vymezili pojem resilience a s ním související klíčové pojmy jako jsou například adaptace, zátěž, stres, kompetence atd. V druhé kapitole jsme se zaměřili na vývoj resilience dětí mladšího školního věku a její význam v životě jedince. Nastínili jsme také základní kameny, na nichž je nutno resilienci postavit. Třetí kapitolu jsme věnovali problematice podmínek primárního vzdělávání v kontextu podpory resilience, kde jsme podrobně popsali protektivní a rizikové faktory vyskytující se ve výchovně vzdělávacím procesu.

Ve výzkumné části práce jsme formulovali hlavní výzkumný cíl, z něhož přirozenou cestou vyplynuly čtyři dílčí cíle. Dílčí cíle byly přetransformovány do výzkumných otázek. Popsali jsme kvalitativní typ výzkumu a metody zvolené pro sběr dat. První byla metoda nezúčastněného pozorování, na kterou plynule navázala metoda rozhovorů s učiteli prvního stupně základních škol. Popsala jsem výběr výzkumného souboru a popsala fáze zpracování výzkumu. Z analýzy dat pomocí otevřeného kódování vyplynulo několik schémat vztahujících se k podpoře resilience žáků učitelem 1. stupně ZŠ. Popsala jsem výsledky výzkumu a interpretovala získaná data.

Z výzkumu vyplývá, že vybraný výzkumný soubor nemá žádnou teoretickou představu o pojmu resilience. I přesto však s resiliencí pracují, avšak pouze na intuitivní, pocitové rovině. Zjistili jsme, že postupy učitele podporující resilienci žáků můžeme kategorizovat na rovinu sociální opory, tvorbu bezpečného prostředí, vlastní kompetence a přípravu pro život.

Učitelé také popsali projevy, které podle jejich názoru souvisí s vysokou mírou resilience jako pozitivní vlastnosti, interpersonální vztahy a specifické schopnosti jedince. Bylo zjištěno, že učitelé vnímají jako největší rizikový faktor u žáků nepřijetí vrstevníky a pocit selhání, písemky a „nic neříkající“ známku, strach z neúspěchu a reakce rodičů a odhalení nevhodného chování.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že vysoká míra resilience je přínosná pro budoucí vývoj žáka. Učitelé pravidelně využívají postupy, které podporují pozitivní rozvoj resilience. Učitel by

však měl v určitých situacích upozadit výuku a věnovat se cílenému rozvoji resilience u svých žáků, aby jim poskytl nejlepší možný vývoj resilience a dostatečnou výbavu do budoucího života.

V našem výzkumu se nám povedlo naplnit cíle, které jsme si předem stanovili a odpovědět na otázky, jejichž odpovědi jsme předem neznali. Díky sběru dat v terénu, jejich analýze a interpretaci jsme dospěli k zajímavým a neočekávaným závěrům.

Díky možnosti zpracování naší diplomové práce jsem zjistila, že s resiliencí je možno pracovat přirozeně a není potřeba postupy vhodné k její podpoře do výuky násilím začleňovat. Avšak utvrdila jsem se v tom, že resilience je v životě jedince velmi důležitá a z toho důvodu je nutno věnovat jí dostatečnou pozornost a cíleně ji rozvíjet.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Bacus-Lindroth, A. (2009). *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let* (Vyd. 2). Praha: Portál.
- [2] Blaug, R., Kenyon, A., & Lekhi, R. (2007). *Stress at work: A report prepared for the work foundation's principal partners*. Project Report: The Work Foundation. Dostupné z https://www.academia.edu/31543894/Stress_at_work_a_report_prepared_for_The_Work_Foundation_s_principal_partners
- [3] Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- [4] Frydenberg, E. (2017). *Coping and the challenge of resilience*. Palgrave Macmillan.
- [5] Goldstein, S., & Brooks, R. B. (2014). *Handbook of resilience in children* (Second edition). Springer.
- [6] Gruhl, M., & Körbächer, H. (2013). *Psychická odolnost v každodenním životě*. Praha: Portál.
- [7] Hartl, P. & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- [8] Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- [9] Horáková Hoskovcová, S., & Suchochlebová Ryntová, L. (2009). *Výchova k psychické odolnosti dítěte: silní pro život*. Praha: Grada.
- [10] Joslyn, E. (2016). *Resilience in childhood: perspectives, promise & practice*. Palgrave, Macmillan Education.
- [11] Lacková, L. (2009). *Osobnostná odolnosť v interkultúrnom kontextě*. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- [12] Matějček, Z. (2000). *Co, kdy a jak ve výchově dětí* (Vyd. 3). Praha: Portál.
- [13] Mertin, V., & Gillernová, I. (Eds.). (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (Třetí vydání). Praha: Portál.
- [14] Mikšík, O. (2003). *Psychologická charakteristika osobnosti*. Karolinum.
- [15] Mravec, B. (2011). *Stres a adaptácia*. Bratislava: Abbott.
- [16] Murray, Ch. (2003). *Risk Factors, Protective Factors, Vulnerability, and Resilience: A Framework for Understanding and Supporting the Adult Transitions of Youth with*

- High-Incidence Disabilities*. Remedial and Special Education, 24(1), 16-26.
Dostupné z <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/074193250302400102>
- [17] Otevřelová, H. (2016). *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál.
- [18] Paulík, K. (2009). *Moderátory a mediátory zátěžové odolnosti*. Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta.
- [19] Paulík, K. (2017). *Psychologie lidské odolnosti* (2., přepracované a doplněné vydání). Praha: Grada.
- [20] Plamínek, J. (2013). *Sebepoznání, sebeřízení a stres: praktický atlas sebezvládnutí* (3., dopl. vyd). Praha: Grada.
- [21] Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). Praha: Portál.
- [22] Říčan, P. (2010). *Psychologie osobnosti: obor v pohybu* (6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2). Praha: Grada.
- [23] Steward, D. & kol. (2004). *Promoting and building Resilience in Primary School Communities: Evidence from a Comprehensive Health Promoting School Approach*. International Journal of Mental Health Promoting, 6 (3), s. 26-33. Dostupné z <https://www.techscience.com/journal/IJMHP>
- [24] Šolcová, I. (2009). *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada.
- [25] Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 2). Praha: Portál.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Atd.	A tak dále
Např.	Například
ZŠ	Základní škola
COVID-19	Koronavirové onemocnění 2019

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Schéma kategorií nezúčastněného pozorování.....	41
Obrázek 2 Schéma kategorií polostrukturovaného interview.....	50

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Základní informace o participantech výzkumu	36
Tabulka 2 Kategorie projevů resilience dětí z pohledu učitele.....	56
Tabulka 3 Kategorie postupů učitele podporujících resilienci žáků.....	57
Tabulka 4 Kategorie stresorů žáka v podmínkách primárního vzdělávání.....	59

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha P I: Transkript pozorování s učitelkou Jitkou č. 1
- Příloha P II: Transkript pozorování s učitelkou Jitkou č. 2
- Příloha P III: Transkript rozhovoru s učitelkou Jitkou
- Příloha P IV: Transkript pozorování s učitelkou Adélou č. 1
- Příloha P V: Transkript pozorování s učitelkou Adélou č. 2
- Příloha P VI: Transkript rozhovoru s učitelkou Adélou
- Příloha P VII: Transkript pozorování s učitelem Petrem č. 1
- Příloha P VIII: Transkrip pozorování s učitelem Petrem č. 2
- Příloha P IX: Transkript rozhovoru s učitelem Petrem
- Příloha P X: Transkript pozorování s učitelkou Pavlou č. 1
- Příloha P XI: Transkript pozorování s učitelkou Pavlou č. 2
- Příloha P XII: Transkript rozhovoru s učitelkou Pavlou
- Příloha P XIII: Transkript pozorování s učitelkou Martou č. 1
- Příloha P XIV: Transkript pozorování s učitelkou Martou č. 2
- Příloha P XV: Transkript rozhovoru s učitelkou Martou

PŘÍLOHA P I: TRANSKRIPT POZOROVÁNÍ S UČITELKOU JITKOU

Č. 1

Jméno učitele: Jitka

Škola: okres Uherské Hradiště

Předmět: Český jazyk

Téma: Šmodrcha – podivný tvor

Ročník: 4.

Počet žáků: 24

Pořadí vyučovací hodiny: 1.

Datum: 8. 12. 2021

Průběh vyučovací hodiny:

Učitelka přijde do hodiny z kabinetu, žáci se postaví. Někteří z nich si ještě dochystávají pomůcky do hodiny. „Dobré ráno, pozdravíme se.“ Žáci zpozorní, pomalu se ztišují. Až celá třída utichne, učitelka pozdraví třídu: „Dobrý den.“ Žáci odpovídají na pozdrav učitelky.

Učitelka zdůvodňuje moji přítomnost žákům ve třídě: „Dneska je tady s námi i paní učitelka Graclová. Přišla se podívat, jak pracujeme, inspirovat se a potom nám třeba i poradit.“ Žáci se během vysvětlování otáčejí, usmívají se, zdraví.

Učitelka pokračuje dotazem: „Kdo dneska chybí?“ Žáci jeden přes druhého hlásí jména nepřítomných spolužáků. Učitelka bez komentářů zapisuje do třídní knihy, letmo sleduje třídu a ověřuje si nepřítomnost žáků.

Učitelka sdílí organizační informace k vyučovací hodině: „Dneska si to obrátíme a vezmeme si čtení. Třetí hodinu bude mluvnice. Nachystejte si čítanky. Mám pro vás papír.“ Žák skočí učitelce do řeči s dotazem: „Jaká strana?“ Učitelka reaguje na dotaz lehce příkře, rozdává pracovní listy tištěnou stranou dolů a pokračuje ve vysvětlování: „Žádná strana. Dám vám papír. Nikdo neobrací.“ Během rozdávání si žáci začnou mezi sebou povídat. Učitelka reaguje: „Ale v tichosti. Kdo vykládá?“ Rozhlíží se po třídě s přísným pohledem. Žák si list obrátil a chce se na něj podívat. „Nikdo neobrací,“ reaguje učitelka na jeho snahu. „Chci, abyste měli všichni stejnou výchozí pozici.“

Učitelka dorozdávala, vrací se uličkou mezi lavicemi ke katedře. Otočí se na žáky, v ruce drží papír. „Obrátíme. A teď!“ Žáci otočí na povel učitelky. „Uprostřed máme podivného tvora.“ Jeden z žáků komentuje nahlas: „Kočka, ale nějaká tlustá...“ Učitelka reaguje: „Takové nohy má kočka? To teda nevím. Co tam vidíte? Konkrétně. Učitelka vyvolává hlásící se žáky, ti odpovídají „Kulička“, „zpívající tvor“, „tlapky“, „divný tvor“, „nos“, „oči“, „kočičí stopa“.

Učitelka pokračuje výkladem, žáci poslouchají. „Ano, výborně. Je tady šest polí. Do prvního pole... Vezměte si tužku a pište, co vidíte na obrázku.“ Učitelka se zaměří na žáka s IVP a ještě jednou mu zopakuje instrukce. Asistentka pracuje s žákem s IVP podle pokynů učitelky.

Učitelka pokračuje v instrukcích: „Dejte tomu tvorovi jméno. Pojmenujte ho. Někdo řekl, že je to kočka. Pro mě sice trochu podivná, ale proč ne.“ Žáci se soustředí na splnění úkolu, na malou chvíli je ve třídě naprosté ticho. „Máte?“, ptá se po několika vteřinách učitelka. Žáci potvrzují hlasitým a kolektivním „ano“.

„Skvělé. Neříkejte mi to. Do dvojky napište, jaký ten tvor je. Jaké má vlastnosti? Někteří žáci jsou nepozorní. Ptají se, zda pořad píšou do první kolonky. „Do dvojky,“ reaguje učitelka. „Pište. Jaký je? Jak se právě cítí? Do dvojky.“ Ve třídě se rozproudí debata. Žáci chtějí konzultovat své nápady se spolužáky. Učitelka zvedá ruku zatnutou v pěst a žáci se postupně utišují a zvedají ruce také. Jedna žákyně má zvednutou ruku, pořad však mluví. Učitelka ji oslovuje jménem a pokračuje slovy: „Jak to že mluvíš, když máš zvednutou ruku? Zvedáš ruku, chytneš zvuk, to znamená, že přestaneš mluvit.“

Po utišení třídy učitelka zopakuje znovu instrukce k první a druhé kolonce na pracovním listu. Pokračuje dalším úkolem: „Do trojky napište, kde bydlí.“ Žákyně se ptá, jestli si tam můžou číslo tři dopsat. Učitelka reaguje zopakováním instrukce. Žákyně se nenechá odbít: „Ale nám to tam nejde vidět.“ Učitelka pochopí dotaz a rychle žákům ukazuje jednotlivé kolonky na svém pracovním listu. Vysvětluje, kde se stala při kopírování chyba.

Po vyřešení pokračuje: „Do čtverky pište, co ho baví. Jaké má koníčky? Žáci se chodí učitelky ptát, jestli je jejich nápad dobrý a můžou ho tam napsat. Učitelka ujišťuje celou třídu zaráz: „Nic není špatně. Roztočte fantazii.“ Žák, který má trochu koktavý a nejistý projev, se přihlásí a po vyvolání reaguje: „Já mám fantazii, ale mám pocit, že až moc a je to špatně.“ Dále popisuje, jaké se mu zdají v noci noční můry. Učitelka ho ujišťuje: „Ve čtení není nic špatně. Napiš to. Zbav se těch nočních můr, dej je tomu tvorovi. Ať máš ty klidné sny.“ Žák se chvíli tváří zaraženě, ale nijak již řeč učitelky nekomentuje.

„Do pětky napište, co dokáže. Čím je zvláštní? Proč ho tady máme? Žák se ptá, zda tam může být napsáno i to, jaké má tvor kamarády. Učitelka souhlasí se slovy, že i tím může být tvor zvláštní. „Do poslední kolonky, do šestky napište, jaká má přání. Co si ten tvor přeje?“ Žáci opět lehce konzultují se spolužáky. Učitelka je tentokrát zklidní pouhým slovním

napomenutím. Následně opakuje všechny dosud řečené informace o obsahu kolonek 1 – 6 a zapisuje je na tabuli.

Žák s řečovými problémy se ptá. „A můžeme tam napsat...“ Učitelka odpovídá: „Cokoliv, co tě napadne.“ „Ale já mám noční můry...“ pokračuje žák. Učitelce zřejmě dochází trpělivost: „Ale tož... Tak je předej tomu tvorovi.“ Dále už učitelka ani zmíněný žák rozhovor nerozvíjejí.

„Máte?“ zjišťuje učitelka. Žáci: „Ještě ne.“ „To nevádí,“ pokračuje učitelka. „Rozdělím si vás do čtveřic,“ a organizuje zasedací pořádek jednotlivých skupin, jejichž členy také určí učitelka.

Až jsou žáci usazeni, zvedá opět ruku, čímž zklidní žáky a pokračuje v zadávání úkolu: „Vaším úkolem je, z těch vašich popisů, udělat jeden. Vyberte své nápady a vytvořte jeden společný. Je to skupinová práce. A...můžete za tento úkol dostat zlatáky do vaší peněženky. Chcete? Žáci vykřikují souhlas. A možná... to může být i cesta k další indicii. Kdo ví...“

Žáci začnou ve skupinách diskutovat, motivováni do práce vidinou zlatáků. Učitelka je utišuje zvýšením hlasu. „Poslouchejte. Nebudeme nikoho překřikovat. Je za 5 minut 8. V 8 hodin budete mít hotového tvora. Kdo to bude mít krásné, může dostat 5 zlatáků. Pracujte.“

Učitelka dává žákům prostor, prochází třídu a u jednotlivých skupin sleduje, jak pracují a jak jim spolupráce jde. Občas napomene třídu, aby opravdu pracovali, jelikož času je relativně málo. Žáci se radí ve skupině. Spolupracují. Využívají i znalosti z jiných oblastí, např. mediální výchovy či oblíbených filmů, kdy pokřikuje: „...jako byl Sonic. Napiš tam Sonica...“

Učitelka upozorňuje na konec práce a nabádá jednu ze skupin, jmenovitě jednu z žákyň, k rychlejší práci: „Tak, dokončujte. Žákyně, nemaluj se s tím tak. Na to není čas. Jste teprve u dvojky a už končíme. Klidně si to vystříhnete a nalepte, ať se s tím nemusíte přepisovat.“ Učitelka odchází kontrolovat další skupiny.

Jedna z již s prací hotových skupinek, má mezi sebou konflikt. Žákyně vzala žákovi pero a nechce mu ho vrátit. „Žákyně, naval mi to pero! Žákyně...“ Pero jí vytrhne z ruky. Učitelka tento konflikt nezaznamenala, byla právě na druhé straně třídy u jiné skupiny.

Učitelka před ukončením práce zjišťuje, zda už jednotlivé skupiny mají hotovo. Těm, které dokončují, dává chvilkový prostor k dokončení. Následně sděluje instrukce: „Každá

skupina, která odprezentuje svého tvora, dostane pět zlatáků. Vyberte si kapitána nebo dva kapitány, kteří vás budou reprezentovat.“

Program začíná skupina jedna. Plynule prezentují, učitelka se jich nedoptává. Jen povzbuzuje: „No perfektní... Skvělé... Výborně.“ Po prezentaci celého díla skupiny celá třída zatleská. Jdou se posadit. Učitelka vyvolá další skupinu. Jeden z žáků se při prezentaci opírá o tabuli. Učitelka ponouká jeho i ostatní žáky k pozornosti: „Neopírej se o tabuli a pěkně stůj! A vy ostatní poslouchejte, nebo budu sbírat zlatáky.“

Prezentace dalších skupin probíhá stejně jako předešlých. Žáci, kteří neprezentují, si vždy začínou mezi sebou povídat a nedávají pozor. Učitelka je vždy slovně usměrňuje, což žáci vydrží jen krátce.

„Tento papír mi odevzdejte, podepište, kdo byl ve skupině, a přineste. Všichni si zasloužíte 5 zlatáků. Kdo mi to odevzdá, vezme si čítanku na straně 20.“ Jeden z žáků jde za učitelkou a na něco se jí ptá. Přes hluk ve třídě není slyšet otázku žáka, pouze odpověď učitelky: „Nevím M..., to ti neporadím.“ Po této odpovědi odchází žák do lavice se zklamaným výrazem. Učitelka opakuje hlasitě výzvu pro žáky: „Otevřete si čítanku na straně 20.“

Žáci reagují nadšením, když zjistí, že i v čítance se objevuje obraz podivného tvora. Učitelka odvádí jejich pozornost na jinou část textu v čítance: „Ano, ale toho si prozatím nevšimáme. Nejprve si přečteme ten modrý rámeček.“ Učitelka vyvolá jednu žákyni, která se hlásí a ta čte nahlas. Po přečtení rámečku se učitelka ptá: „Kdo tam psal, že je ten tvor přeházený?“ Hlásí se jedna z žákyň. Učitelka se ptá: „B..., ty tu knížku znáš?“ Žákyně odpovídá: „Ne, jenom jsem si tipla. Protože i ty vousky má jinde, než by měl.“ Učitelka chválí žákyni: „Ano, výborně. Dneska si přečteme první stranu. Kdo si chce číst sám, přihlaste se. Dobře, čtěte první stranu, já vás nebudu vyvolávat.“

Učitelka postupně vyvolává žáky, kteří se střídají ve společném čtení. Někteří z žáků, kteří se hlásili, že chtějí číst sami potichu, čtou šeptem místo potichu. Učitelka žákům připomíná: „Ti z vás, kteří čtou sami, čtěte si potichu. Ať nás nerušíte.“ Do konce hodiny pokračují ve čtení.

Se zazvoněním učitelka ukončuje hodinu slovy: „Už nám zvoní. Zítra budete mít sloh a víte, že to máme vždycky tak půl napůl se čtením, takže si vezměte i čítanku. Jak se vám líbila dnešní hodina? Koho bavila?“ Všichni žáci zvedají ruku nahoru. Učitelka reaguje slovy: „To mám radost, že jsme tak hezky začali dnešní den. Poprosím paní učitelka Graclovou, aby

vám v hodině matematiky nebo přírodovědy rozdala těch pět zlatáků. Mějte hezký den a těším se na zítra. Nashledanou.“

PŘÍLOHA P II: TRANSKRIPT POZOROVÁNÍ S UČITELKOU JITKOU Č. 2

Jméno učitele: Jitka

Škola: okres Uherské Hradiště

Předmět: Praktické činnosti

Téma: Loutkové divadlo

Ročník: 4.

Počet žáků: 24

Pořadí vyučovací hodiny: 4.

Datum: 9. 12. 2021

Průběh vyučovací hodiny:

Učitelka přijde do třídy a žáci vstanou. Až se žáci utiší, učitelka jim pokyne, aby se posadili. Započne vyučovací hodinu: „Máme pracovky. Co jsme začali dělat v minulé hodině?“ Žáci se hlásí, někteří s tichým komentářem: „Já, prosím, prosím, já.“ Učitelka vyvolá jednoho tiššího žáka a ten odpovídá: „Loutkové divadlo.“ Učitelka chválí a pokračuje v úvodu hodiny: „Ano, přesně tak. Výborně. Dělalí jsme zatím jenom loutky. Někdo už je má hotové, někdo teprve dokončuje, ale to nevadí. Kdo už má hotové, začne dělat divadlo a malovat scénu.“

Žáci se tváří vesele a nadšeně. Zdá se, že se na následující práci těší. Samotnou práci žáků začne učitelka otázkou: „Co musí mít loutkové divadlo?“ Žáci se opět hlásí, učitelka vyvolá jiného žáka a ten jednoslovně odpovídá: „Oponu.“ Učitelka opět navazuje, stále stojí před žáky u tabule: „Musíme promyslet, jak ji uděláme.“ Hlásí se jedna z tišších žákyň, její projev je nesmělý a stydlivý. Učitelka utiňuje ostatní žáky, aby bylo žákyni slyšet: „Ticho děcka!“ Žákyně následně říká: „Z papíru červeného ji můžeme udělat, poskládat ji.“ Učitelka reaguje: „Ano, to by šlo. Ale nebyla by lepší ještě jiná? Třeba látková?“ Někteří žáci přikyvují, jiní se ani verbálně, ani neverbálně neprojeví.

Učitelka pokračuje: „Jak to uděláme, aby se rozhrnovala? Můžeme dát třeba mašli nebo provázek, aby se rozhrnovala do boků. Nebo se může rolovat nahoru. To nechám na vás. Chtěli byste vidět, jak vypadala loutková divadla dříve?“ Žáci souhlasně vykřikují. Učitelka si sedá k počítači, spouští interaktivní tabuli. Děti si v průběhu těchto úkonů učitelky začnou mezi sebou povídat, ve třídě je hluk. Učitelka je usměňuje hlasitým: „Děcka! Nebudu nikoho překřikovat!“

Žáci se relativně utiší, ale lehký ruch stále přetrvává. Učitelka pokračuje: „Bude taky záležet na tom, jakou pohádku budete znázorňovat. Musíte dětem vytvořit iluzi. Musíte promyslet,

jak bude scéna vypadat. Občas mají jen jednu scénu pro celé divadlo, nebo jen dvě tři a mění je. Záleží na vás, jak to uděláte. Fantazii se meze nekladou.“

Učitelka na chvíli přeruší výklad, aby dohledala slíbená divadla na počítači. Žáci tentokrát v pauze příliš hluku nevytvořili. „Podívejte, jaké dřív bývalo divadlo. Třeba takové,“ ukazuje učitelka. Žáci se se zděšením ptají, jak mají takové divadlo udělat, když se na tabuli objeví fotka dřevěného, se sloupky a soškami vyrytého divadla. Učitelka je uklidňuje: „Né, takové mít nemusíte. Takové složité,“ a přepne na další obrázek. Žáci se dívají na tabuli a z úst jedné z žákyň se po třídě rozneslo jen hlasité a obdivné: „Óóóó...“

Učitelka pokračuje v předvádění možností divadel, u jednoho se zastaví a komentuje: „Takové divadlo mám doma. Přesně takové. i s loutkami a různými scénami.“ Následně pokračuje v nabádání žáků: „Udělejte to divadlo co nejkrásnější, ať se to prváčkům líbí. Už jen přinesete divadlo a děti budou koukat, co jste to přinesli, ještě než začnete hrát.“

Následně organizuje třídu na skupiny: „Sedněte si po skupinkách, vezměte si krabice. Jednu stranu vyřežte a tam bude probíhat děj pohádky. Kdo dokončuje loutky, dokončuje. Kdo už má hotovo, dělá scénu.“ Již při posledních slovech učitelky se žáci začali přeskupovat ve třídě, sedají si po skupinách, vybírají si místo, kde budou pracovat. Někteří se usazují v lavicích, jiní na zemi před tabulí nebo na druhé straně třídy.

Žáci začínají pracovat, smějí se, ve skupinách si povídají. Ve třídě panuje velký hluk, ale atmosféra je příjemná a uvolněná. Na žácích je patrna radost z práce.

Jeden z žáků chodí po třídě, působí zmateně. Když si ho učitelka všimne, osloví ho jménem a říká mu: „K..., minulou hodinu jsi chyběl, že. Přidej se k některé skupince. Třeba sem, tady je málo kluků.“ Ukazuje mu skupinu a vede jej tam. Spolužáci se na něj letmo podívají, jde vidět, že nechtějí ve skupině mít dalšího člena. Zmatený žák jen chvíli stojí u skupiny, sleduje jejich práci, po chvílce však začíná znova chodit po třídě mezi dalšími skupinami.

Dvě žákyně z jedné ze skupin přistupují ke stolu učitelky a ptají se, zda by jim mohla na tabuli promítnout obrázek krásky a zvířete, protože si nejsou jisté, jak je správně nakreslit. Učitelka jim bez námitek příslušný obrázek promítne. Žákyně děkují a kreslí podle předlohy.

Učitelka i asistentka čas od času procházejí mezi skupinami. Ptá se a radí, pokud má skupina nějaký dotaz (např.: „A jak byste to chtěli mít? Co malujete za pohádku?“), ale zejména chválí a povzbuzují žáky do další práce: „To je skvělé! Krásné! To je úžasné! Jen tak dál.“

Zmateného žáka si náhle všimne učitelka, zjišťuje, proč není s první skupinou. Následně ho vede k jiné skupině. Nabádá ji k přijetí žáka mezi ně a snaží se pomoci s jeho začleněním: „Jakou pohádku malujete?“ Jeden člen skupiny odpovídá: „Červenou karkulku.“ Učitelka reaguje: „Vidíte, tak K... může malovat třeba les. Tam budete potřebovat spoustu stromů...“ Ponechává ho ve skupině a odchází za ostatními. Skupina se žáka tedy ujala, i když z jejich výrazů ne příliš s nadšením.

Učitelka stále žákům pomáhá, dokonce i s vyřezáváním otvorů do krabic. Promítá jim na tabuli obrázky, které potřebují, pokud si o ně přijdou říct. Do konce hodiny nenastává žádný problém, konflikt či jiná komplikace.

Začíná zvonit. Učitelka žáky instruuje: „Už nám zvoní. Ukončete práci.“ Žáci se ptají: „Paní učitelko, můžeme to dělat i v češtině?“ Učitelka odmítá: „Ne ne, máme sloh.“ Žáci projevují zklamání a třídou se nese smutné: „Ach jo.“ Učitelka navrhuje: „Nebo si můžeme dát 2 hodiny pracovek a příští čtvrtek budou 2 hodiny slohu.“ Žáci s nadšením vykřikují po třídě. Učitelka tedy potvrzuje: „Dobře, tak po přestávce pokračujeme v práci na divadlech. Ale na příští týden se připravte na dva slohy.“ Žáci přitakávají, pokračují v práci i o přestávce.

PŘÍLOHA P III: TRANSKRIPT ROZHOVORU S UČITELKOU JITKOU

Já: Téma mojí diplomové práce je podpora resilience dětí v podmínkách primárního vzdělávání. A chtěla bych se zeptat, jestli víš nebo jestli máš nějakou představu o tom, co je to ta resilience?

Jitka: Na to jsem se chtěla přesně zeptat, co to je. No, nemám. Je to cizí slovo, které slyším poprvé.

Já: Vůbec poprvé slyšíš? Dobře. Hm. Ono je to vlastně taková schopnost toho dítěte vyrovnat se s nějakým stresem, s nějakou zátěžovou situací. Svým způsobem se na ni adaptovat, a potom ty negativní zkušenosti využít ve svůj prospěch, když přijde nějaká další. Spousta českých autorů to překládá jako psychickou odolnost.

Jitka: Ano, rozumím. Dobře.

Já: A řekla bys mi něco o tom, jak s tou resiliencí neboli psychickou odolností pracuješ? Ve třídě s dětmi.

Jitka: Já si myslím, že jdu na to tak nějak intuitivně. Že sama jsem takový hodně emotivní člověk. Sama jsem si se synem prošla, myslím si, že díky tomu jako, že přišla distanční výuka a kdy on se měl jakoby adaptovat a srovnávat se s tím stresem školním, aby pak potom byl schopný... Jakoby ho otužovat... prostě přišla distanční výuka, a tak nějak to bylo přerušené a je to vlastně negativum víceméně. Co se týče té resilience a jak s tím pracovat, tak si myslím, že je hrozně fajn, že máme ve škole paní psycholožku, která nás vede, která spíš jako... já se snažím odhalit nebo tak vidím, jdu na to pocitově. Já si myslím, že mám takovou tu empatickou schopnost tím, že jsem hodně emotivní, někdy až moc asi. Tak když vidím, jak opravdu to dítě funguje, kdy se bojí nebo tak, tak spíš se ho snažím povzbudit, třeba když M... bylo vidět, že se vyloženě bojí plavání a teď se vymlouvá, tak M..., to půjdeš zkusit, jo... tak nachlazený nejsi... spíš on se musí tomu vystavovat než před tím utíkat. Prostě postupně. Jako nejde to dítě, tak jakoby hned, do všeho pustit, ale postupně po malých krůčcích. Asi tak. Anebo podporu. Jo, že třeba domluvit se s kantorem, když vidím, že se třeba bojí písemek z přírodovědy, příklad, jo. Tak měla jsem takovou jednu holčičku, kterou pravidelně před písemkou bolelo břicho, volala jsem mamince. A pak už mě to bylo velice nápadně, že vždycky to bylo před tím testem. Tak jsme s maminkou mluvili a prostě jsme to řešili i s paní učitelkou, ale i s tou B..., aby se tomu nevyhýbala, aby si to šla zkusit. Dobře, jsem ve stresu, dostanu špatnou známku, ale pak může být třeba vyvolaná ústně a nějak to

eliminovat. Ale jako je hloupost, aby se od toho úplně ustupovalo. Jako pomalu, pomaličkými krůčky to překonávat. Ale chce to fakt citlivost. Některé dítě, aby se nezablokovalo nebo tak. Opravdu, je to. Záleží samozřejmě dítě od dítěte. Někdo je emotivnější, někdo méně emotivní. Takže jako asi tak.

Já: Hm. Dobře. Takže pracuješ vyloženě s těmi dětmi, hlavně co se týče té pochvaly a třeba je podpořit? A máš pocit, že tam probíhá ještě něco?

Jitka: No. Já si teď vyloženě nevybavím, ale myslím si, že je toho plná škála toho. Že třeba někdy těm dětem pomůže příklad třeba, když je fajn text ve čtení, tak do toho zapojit, jak třeba děti se s tím vyrovnávali, jak na to reagovali jiní, sdílet zkušenosti, hm, nebo třeba dejme tomu, vidím, že tady ten žáček má tohle zvládnuté, tak třeba, pojď A..., pojď tady říct E..., jak se ti povedlo tady toto zvládnout. Zkus jí poradit. Jako někdy tady tato sdílená bolest se dá lépe zvládnout a ten človíček vidí, že není v tom sám. Takže asi tak, no.

Já: Super.

Jitka: Anebo tak ta paní psycholožka, že nám může poradit. Jako různé cesty, jako teď jako mě napadly tady tyto.

Já: A stává se to často? Jako pracuješ se školní psycholožkou?

Jitka: No jako myslím si, že v tomto školním roce, že ji využíváme hodně. Jo, ta třída je, vždyť sama víš, je dosti náročná a oni už si začali i ty holčičky říkat, horší je to s kluky, no. Kluci jsou takoví méně otevření, méně a méně. Nemají potřebu zkrátka příliš až tak řešit.

Já: A máš pocit, že jsou ve třídě psychicky odolnější spíš kluci než holky?

Jitka: Těžko říct. Řekla bych, že ne. Myslím si, že nejsou. Byť to tak možná jako nevypadá, ale myslím si, že nejsou. Že jsou tam děti hodně třeba, tak jako citlivé. Ti kluci, myslím si, že tím, že třeba se rodiny, manželství rozpadla, tak potom ti rodiče... Může být přetahování a tak, může být, že ti děti žijí jenom s maminkou, která je od rána do večera v práci, se cítí sami, upozadování nebo jsou to... Některé děti jsou jedináčci, a když se toto stane, tak potom jsou opravdu sami. Přes celý den a navíc do té doby, na jednu stranu jsou prostě ten středobod toho rodiče, ale na druhou stranu se ten rodič musí postarat o tu existenci jejich, takže musí pracovat, takže to dítě je samo. Mnohdy se to může bít. A mnohdy do toho přibudou další problémy, ve škole, s kantory, se spolužáky. A tak je to takový chumel všech možných problémů.

Já: A je tam někdo, o kom by sis řekla, že vyloženě fakt není vůbec, ani vůbec, ani trošičku odolný? Nebo velmi málo?

Jitka: To si zas nemyslím, že bychom měli až tak úplně tak citlivé dítě, ale jsou tam, jsou tam hodně citlivé děti. Ale že by tam byl úplně někdo bez nějaké, jak to říct, odolnosti, to si myslím, že není.

Já: Hm. A když si tak vybavíš tu třídu, tak zase ten protipól. Někdo kdo je fakt vyloženě, vyloženě maximálně odolný v té třídě.

Jitka: Jako až citově plochý třeba v té třídě?

Já: To zas úplně ne.

Jitka: Ale spíš, kdo je vyrovnaný?

Já: Vyrovnaný, kterého prostě nerozhází žádná taková v uvozovkách hloupost, jako test nebo že ...

Jitka: Myslím si, že ano. Třeba B.... Myslím si, že je taková, jako prostě je vyrovnaná až jako sportovně založená. Že si myslím, že tady ta. Možná že i T.... On je takový milý chlapec, přátelský. Přemýšlím, ale ta B... mě vyloženě napadne. Ta mi přijde taková fajn. Myslím si, že víceméně vyrovnaná je i T... s M.... Taky jim to jde. Takže nemají ten problém. Ale myslím si, že svým způsobem je vyrovnaná i K.... Ona se má ráda. Myslím si třeba, že ty výsledky nejsou úplně ideální, a ona to ví. Ale zase co se týče toho, jak jí jeden spolužák řekl, že je tlustá, tak to neustála. To je možná pro ni taková...to je pro ni citlivé místo. Ale zase na druhou stranu, ona si pokaždé půjde přidat, ona zase to jídlo má ráda. K... si myslím, že je fajn. Že je takový vyrovnaný. No tak napadá mě B... a K.... Ti dva. Tak vyloženě, když se na to dívám.

Já: Hm. Myslíš, že mají tak něco společného? Jako nějakou takovou společnou vlastnost?

Jitka: Jo, já si myslím, že jsou oba přátelští, otevření, pak jsou sportovně založení, veselí. Oba si myslím, že jsou veselí. Přemýšlím, ještě co tak jako, ale to jsou asi tak ty hlavní rysy. A možná i přirozeně tak nějak inteligentní.

Já: Hm. Super. Myslíš, že to, jak si říkala, že jsou sportovci, tak to souvisí? S tím, s tou odolností?

Jitka: Určitě. Já si myslím, že pokud člověk pravidelně sportuje, tak se vylučují endorfiny a pak je člověk takový opravdu... Spousta lidí třeba podnikatelů, ty stresy v práci, co normálně

by je sešrotovali, tak nebo převálcovali, tak prostě sportují, aby to ze sebe dostali. A ty endorfiny opravdu pomáhají. Já sama, když jsem se, když jsem procházela tou depresivní fází, tak je doporučené hýbat se, chodit, třeba rychlá chůze, nebo běh se doporučuje. Tudiž vlastně s tím souvisí třeba K... hokej, kdy musí být rychlý, B... je skautka, chodí do přírody. Hm, myslím si, že i turistka s maminkou a tatínkem jsou skauti celá rodina. Takže si myslím, že to tam je.

Já: Hm. Super. Já jsem si všimla, když jsem pozorovala ty tvoje hodiny, že tam hrozně často zazněli takové ty slova jako podpory, nebo povzbuzování, že opravdu to bylo v každé hodině a několikrát a jak už třeba jako globálně podpora té třídy nebo jednotlivců. Takže to tak, jde to z tebe tak jako přirozeně? Nebo opravdu jako přemýšlíš nad tím, že to tomu dítěti pomůže?

Jitka: Ono to. Nene. Obojí. Asi teď už to jde přirozeně, ale viděla jsem to u toho staršího syna, který má silné ADHD, nebyl schopný pozornosti, ty výsledky nebyly ideální, a to dítě, když byl zejména malý, tak byl prostě skleslý, a když přišel, jak třeba, jo jako ono to bylo poměrně pozdě si myslím, že to bylo diagnostikováno. A jako řekla bych, že ještě není úplně tak jako ideální povědomí mezi kantory, jak s těmito dětmi pracovat. Ono je to hrozně těžké. Pro toho rodiče potom úplně těžké. Protože kantor vyžaduje, aby to to dítě doma dodělalo, ale ono to není schopné ve škole, natož doma. Jo to už je unavené, už to neusedí a my jsme třeba já nevím tři řádky v první třídě psali dvě tři hodiny. Protože on to fakt nemohl napsat. Takže, ale viděla jsem, jak to povzbuzování, než mi vždycky potom ruply nervy, jako fakt je strašně náročný, tak prostě to pro něho bylo důležité. Protože mamí, zas mi to nevyšlo, oni měli jedničky a já jsem měl trojku třeba, jo. Tak jsem mu říkala: Ale I..., ty za to nemůžeš, u tebe každý ten výsledek, malý krok je strašně důležitý. Dobře někdo má jedničky, má to zadarmo, a ty tu dvojku máš prostě velmi zaslouženou. A myslím si, ale stejně je to hrozně těžké, jako musí to slyšet v té škole. Úplně jsem viděla, jak by bylo hrozně dobré, kdyby to slyšel od toho kantora, a ne, když on řekne: paní učitelko, ale já už nemůžu, já se na to nemůžu soustředit a nevykládej, snaž se, to jsou jenom řeči, jo. A ony to asi řeči úplně nebyly, ale jak to to dítě má říct. Já tak nějak, ne že bych jim jako nadávala, ale spíš je jako povzbudím: M..., dávej pozor, ale rozhodně nenadávám, jo. Zaber, snaž se, ale rozhodně bych jako...vymýšlíš si a dělej a dat mu najevo, že jsem otrávená a že mi to vadí, že nedává pozor a podražená. To ne. Spíš je vybidnout, aby znovu ta pozornost se jakoby znovu soustředila do toho jednoho bodu a není to jenom u těch ADHDáků, ale obecně u všech těch dětí, které jsou třeba slabší a snaží a jsou z toho nešťastní, aby slyšeli, aby prostě každý měl, zažil ten pocit toho úspěchu. Protože jestli bude spokojený sám se sebou, tak to

může být i motivace k dalšímu učení. A řekne si, aha, nejsem k ničemu, přece jenom. A když se jim i nedaří čeština, tak jim řeknu, podívej, ale třeba si výborný v pracovkách, podívej, jaké si udělal krásné hvězdičky, jaké jsi vystříhl kytičky. To taky jako, ty se najdeš jinde a všichni, všechny potřebujeme. Potřebujeme každé povolání a všichni jako nemůžou být inženýři, vždyť by nás bylo přehršel. Kdo by potom nám jako, já nevím, zapojil vodu, nebo postavil dům. Vždyť to je taky krásné, mít pocit z dobře odvedené práce. A tak jako tyto děti vyzvednout před těmi, dejme tomu, těmi prospěchově velmi dobře stojícími si dětmi. Takže jakoby je vyzvednout, že každý má místo ve společnosti, jenom prostě musí dostat šanci a musí najít se v čem je dobrý. Musí se v tom mnohdy hledat, aby prostě fakt neměl a neupadl do takové té deziluze, že je k ničemu a že vlastně, to je hrozně špatně, ty děti se v tom utápějí. A neděj bože potom ta puberta. To je fakt těžké.

Já: Hm. Rozumím. Máš pocit, že je v té třídě někdo, kdo je třeba svými spolužáky odmítaný, ať už co se týče nějakých jeho výsledků studijních nebo i co se týče něčeho jiného, protože jako svým způsobem i to, jak se snažíš každého podpořit, tak jako snažíš se, aby měl to místo ve společnosti a společnost to je pro ně převážně jejich třída. Tak jestli je tam někdo, u koho vidíš, že to prostě jakoby moc nejde.

Jitka: No, jsou. Jsou tam děti, vždycky je to takový chumel všech možných problémů. Hm, jako neřekla bych, že by v té třídě byl někdo vyloženě vyčleněný, že by byl sám. Vždycky má třeba jednoho dva kamarády, ale jsou tam takové děti, které nejsou opravdu úplně ideálně přijímané, jak by sami třeba chtěli. A jestli to chceš rozebrat?

Já: Můžeš mi k tomu něco říct něco víc.

Jitka: Myslím si, ono je to takový chumel vlastní povahy, příkladů, přijetí z dřívějšíka, zkušeností. Taky to souvisí s tou emotivní odolností, takže je to takový chumel a je to dost náročné. Ale obecně řečeno, myslím si, že je to takový...to je zajímavý, to mám, možná to bude taková nová poznámka pro tebe, že já si totiž, jak studuju tu historii a četla jsem v létě strašně zajímavou knížku, jmenovalo se to myslím Lexikon světla a tmy od norského autora a on se zabýval osobou známého kolaboranta norského a jde jakoby i po kořenech toho, proč se z něj stal kolaborant, že byl potom zlý a že tam byla ta jeho Rihanova banda a kde mučili a týrali lidi a tak. V podstatě jeden z těch příčin je nepřijetí. Nepřijetí v kolektivu, byl z hůře situované rodiny, neměli pořádně na boty, takže třeba mladší sourozenec šel v mamčiných botách, a šel jak kocour v botách, že šel a mu se to vyzouvalo a vůbec se s nimi nechtěly bavit třeba ostatní děti. A on potom naopak třeba to potom mohlo přerůst v nějaké ataky, a já jim ukážu, já si to místo ve společnosti najdu, já budu bohatý, já se... Já tak myslím si, že

pokud už opravdu to jde za hranou, aby se to dítě nezatvrdilo nebo v podstatě celý život nešťastné.

Já: A myslíš, že je v tvých silách s tím něco udělat?

Jitka: Do jisté míry. Jako takhle. Snažím se, pokud se mi to podaří. Ideálně je to super. Pokud se mi to nepodaří, tak si řeknu, udělala jsem proto všechno, co jsem mohla, co se...snažila jsem se. Jako vyloženě se tím netrápím, ale snažím se. Jako do jisté míry. Ale myslím si, že někdy to prostě nejde, no.

Já: Hm. A můžeš mi říct, třeba jako jednu dvě věci konkrétně, jak by ses snažila teda jako ještě víc to podpořit a ještě, nebo to vyřešit, aby to nesklouzlo až někam tak nějak dál.

Jitka: (povzdech) Tady v té naší třídě určitě víš, o koho jde. Tady momentálně si říkám, že potom jednání s rodiči, že potom na něj nebudu zbytečně poukazovat, že pokud bude nějaký problém ve třídě, tak si ho spíš vezmu na chodbu, jestliže je mu ten kabinet tak velmi nepříjemný. Teď třeba ve třídě jsme skloňovali podstatné jména podle vzoru kuře, tak tam byl pes, jak se jmenuje mládě, štěně, tak si vyskloňujeme štěně Benoška. A mrkla jsem na tady toho chlapečka a jo bylo vidět, že měl úsměv na tváři, protože ten Benošek je jejich taková rodinná citová stránka, jakoby citová věc, oni ho mají strašně rádi, včetně té jeho sestřičky. Takže jsem věděla, že to tam je a myslím si, že to chce pozvolna, že teď je asi bloklý. Byť jsme to mysleli dobře, byť... Ale bylo to jinak vnímáno, než jsme to mysleli. Ale teď cítím, že je vůči mně i bloklý. To cítím, že tam je ten blok, byť to tam míněno nebylo, naopak tam byla snaha pomoci. Ale uvidíme, no. Asi to chce mu dávat najevo, že ho mám ráda a že vidím i jeho přednosti. Já bych asi netlačila na pilu, protože to nemá cenu. Ale spíš mu dát najevo, taky že nevidím na něm jen to špatné, ale taky to dobré pozitivní. Rozhodla jsem se, že nebudu s nimi dělat si jako nějaký speciální rozhovor, že by mu to bylo spíš nepříjemné, že aby spíš viděl tu podporu té třídy, jakoby toho kantora. Že tam nevidím jenom to negativum. Asi tak.

Já: Jo. Super. Během toho pozorování, byla jedna situace, kdy za tebou přišel M... a na něco se tě ptal. Na co, to nevím. Ale tys mu řekla, no to nevím, M..., s tím ti neporadím. On se tak jako otočil a hrozně zklamaně jako odcházel. Že to vypadalo, že úplně není spokojený. Má často M... takové jako projevy?

Jitka: On je velmi...to je jedno z těch dětí, které je velmi precitlivělé. Řekla bych, že někdy reaguje jakoby mladší, dítě mladšího věku, že je takový opravdu, tam se škrábne, tam přijde s nějakou bolístkou, tam opravdu, že řeší až blbinky. Až takové opravdu přiznám se, že taky

nemůže za něj každý vyřešit všechno. On se musí taky zocelit. Musí do té třídy zapadnout. On se tam necítí úplně dobře, ale myslím si, že je to taky tím jeho citovým zaměřením.

Já: A snažíš se ho taky nějak povzbuzovat?

Jitka: Ano, určitě. I když on je zase takový velice tichý, ale nesmírně přátelský. Když se přihlásí, tak snažím ho samozřejmě hned vyvolat, abych ho mohla vyzvednout. Takže, ale on hodně chybí, což taky si myslím, není úplně ideální. On je astmatik silný, takže to začlenění do toho kolektivu taky není úplně ideální. Do toho je citlivý, ti kluci jsou tam někteří raubíři, draci, takže mezi ně zapadnout asi není ta jeho klidnější povaze úplně...takže není to pro něj úplně snadné.

Já: Hm. Během té hodiny češtiny i pracovek jsem si všimla, že jsou tam některé děti, které úplně nejsou tak přijímané těmi spolužáky. Ať už tam byl v češtině konflikt mezi K... a K..., při té skupinové práci. Ale na ten jsi nereagovala. Tos ani nemohla postřehnout, jak tam byl ten hluk. Anebo tady v té hodině pracovek s tím J..., když se měl přiřadit k nějaké skupině na to loutkové divadlo, když minulou hodinu nebyl. Takže ty skupinky měly problém ho přijmout mezi sebe, že nechtěly, aby s nimi pracoval.

Jitka: Já už vím. Já jsem ho přiřadila do skupinky, kde bylo málo dětí. Vesměs to byly děti, které úplně nezapadají. A samozřejmě jsem věděla, že to bude chtít větší dohled z mé strany. Abych ho zapojila, abych jim pomohla. Takže jsem věděla, že toho K... bude potřeba trochu víc podpořit. Nicméně, K... je docela komplikované dítě, problémové s problémovým chováním. Nižší vyzrálost, nižší vyspělost... Velmi takový, řekněme ozvláštněný. Takže on si s těmi dětmi, bych řekla, vlastně ani nerozumí po té sociální stránce. Že on vlastně nemá podobné zájmy. Já vlastně ani nevím, jaké má zájmy pořádně. Pak bylo řečeno, že rozhledny... Ale on to vlastně nikdy neřekl. On je takový, až trochu... Vykazuje asociální rysy. Takže jsem věděla, že bude potřeba ho podpořit. Říct mu asi konkrétně, co má dělat. Větší dohled. Ale to bylo i v ostatních předmětech. I když ty pracovní činnosti jsou takový volnější předmět.

Já: Jo, ale zaznělo tam přesně. Kdys ho vlastně dovedla ke skupině a řekla jim: „Vy děláte toto, takže on bude dělat to a to.“

Jitka: Ano, konkrétně říct. On potřebuje všechno přesně pojmenovat, říct... A dohled. Aby to všechno udělal.

Já: Super. Hodně často tam zaznělo z tvé strany takové to: „Nic není špatně. Fantazii se meze nekladou.“ Ať už v těch pracovkách, nebo v tom čtení. A líbilo se mi, jak tam bylo s tím

R... On vlastně, jak jste měli psát vlastnosti tomu Šmodrchovi, a on říkal, že má hodně fantazie a možná až moc a že se mu zdají zlé sny. A tys mu řekla, že je má dát tomu kocourovi a zbavit se jich.

Jitka: Ano, předat je. Zbavit se jich. No, člověk zkouší... Já nevím, jestli... Asi Šmodrcha nebyl to jediné. Ale oproti tomu, co jsem slyšela v minulých letech. Že míval výbuchy zlosti... Jako nenapadal děti, ale třeba s něčím hodil nebo práskl nebo tak. A to letos jsem teda nikde nezaznamenala. Mám pocit, že je takový spokojený, že se i zapojil do toho našeho vystoupení. Takže... A přijde. Kolikrát si přijde i povykládat. A myslím si, že je to chlapeček, který je taky velmi zvláštní, ale je vděčný za zájem.

Já: A myslíš, že mu to pomáhá, v rámci té jeho psychické odolnosti?

Jitka: Může. Myslím si, že může. On získává sebedůvěru trošičku. A když řekneš, že nic není špatně, takže on se uvolní a může do toho dát cokoliv, že se přestává bát. Já bych řekla, že býval hodně nejistý. On má i problém s výslovností, že trošičku drmolí a já mu mnohdy i nerozumím, ale dám mu prostor. A když se děcka třeba smějí, tak říkám: „ty máš zase jiný problém. A každý může uspět. A každý máme nějaký handicap.“ Takže toho R... se snažím jakoby podpořit a naopak, když se mu něco povede, tak ho nechat povznést. A řekla bych, že některé děti už opravdu, že ho začínají přijímat do skupinek, že už má svůj okruh přátel, což taky zpočátku nebylo. Řekla bych, že jo. Samozřejmě ty děti dozrávají, funguje tam spousta faktorů. Ale myslím si, že ten kantor, který je nějakou autoritou a řekne svůj názor, tak to pro ty děti může taky ještě hodně znamenat.

Já: Super. Chtěla bych se tě na závěr zeptat. Co myslíš, že je pro děti v dnešní škole největší stres? Nebo co pro ně znamená ten stres?

Jitka: Rozumím. Já si myslím, že co se tak velice špatně... a co už tam zaznělo, tak to nepřijetí. A potom pocit úspěchu. Ale to s tím souvisí taky. Když jsem přijímaný, cítím se dobře. Je to jistý úspěch. Když jsem nepřijímaný, je to jakési selhání, proč mě nechtějí. A myslím si, že i když se mi třeba nedaří, dejme tomu vědomostně... Že ty známky... Ale když mám podporu těch dětí, které mě přijmou, když bude nějaká skupinová práce, pomůžou mi, tak to vždycky nějak ustojím. Ale když se mi nedaří a ještě nejsem přijímaný, tak to je hodně velký stres. To je kombinace úplně šílená. Aspoň to tak vnímám. No jako samozřejmě... Každé to dítě je originál, každý máme jiné problémy. Ale já teda... Co tak za tu praxi bych řekla, tak opravdu to nepřijetí. To je hrozně těžké. To přijmout. Oni všichni potom chtějí... Dobře, ve škole, když sedí, tak to usedí. Ale když jsou pracovky, nebo

skupinová práce, nebo tělocvik a vybírají si do družstev a člověk je pořád ten poslední... To je strašně bolestivé. Nebo když je, dejme tomu, lyžařský výcvik a s kým já budu na pokoji. Vždyť mě nikdo nechce. To musí být strašně bolestivé. A teď ten rodič to chce dopřát, zaplatí, pojeděš... Ale to dítě jako... Je to fakt náročné. Asi tak... (úsměv)

Já: Dobře. Moc děkuji.

PŘÍLOHA P IV: TRANSKRIPT POZOROVÁNÍ S UČITELKOU ADÉLOU Č. 1

Jméno učitele: Adéla

Škola: okres Uherské Hradiště

Předmět: Výtvarná + mediální výchova

Téma: Recyklace (projekt Erasmus+)

Ročník: 4.

Počet žáků: 16

Pořadí vyučovací hodiny: 4.

Datum: 1. 12. 2021

Průběh vyučovací hodiny:

Učitelka přichází do třídy. Žáci se postaví na svých místech. Učitelka pozdraví žáky a informuje je o organizaci jejich dvou po sobě následujících hodin. „Dobrý den. Dnes budeme mít spojené oba předměty, co spolu máme. Vezměte si papíry a pouzdra, dnes se přesuneme do učebny informatiky.“

Žáci se balí, učitelka čeká mezi dveřmi. Některým žákům balení pouzdra trvá moc dlouho, učitelka je mírně popohání. Až jsou všichni žáci nachystáni, učitelka dá povel o zhasnutí světel ve třídě a tichém přesunu do učebny. Žáci ji následují, za mírného šeptání.

Po pár metrech se na chodbě učitelka zastaví, žáci s ní. Říká jim, že si dnes cestu do jiné učebny zpříjemní a dá jim postupně několik hádanek. „Začnu zpívat koledu. Kdo bude vědět, jaké slovo jsem vynechala, dřepne si.“ Začne zpívat: „Čas ... nastal nám.“ Nikdo z žáků si nedřep. Učitelka se znova ptá: „Ví někdo, jaké slovo jsme vynechala?“ Někteří žáci se opatrně hlásí. Učitelka opakuje instrukci: „Pokud víš, dřepni si.“ Žáci si opatrně a nejistě dřepnou. Učitelka se zeptá jedné z žákyň na správnou odpověď a dívka odpovídá: „Radostný?“ Učitelka reaguje: „Ano, výborně. Jaké je první písmeno?“ vyvolá jiného žáka, který se hlásí. „R,“ odpovídá žák. „Výborně. Pamatuj si ho. Jdeme dál.“

Učitelka popojde s žáky dalších pár metrů po chodbě, u schodů do dalšího patra se zastaví, otočí se na žáky a ptá se: „Kdo byl podle věřících první žena na světě? Dřepni si,“ dodala, když se někteří žáci opět začali hlásit. Tentokrát si dřepli téměř všichni žáci, učitelka jednoho vyvolává: „Eva.“ „Výborně. Jaké je tedy druhé písmeno, které si budeme pamatovat?“ „E“, řekne jednohlasně několik žáků.

Popojdou zase o kus dál. V polovině schodů se zastaví. „Přišli k nám dva věrozvěstové. Jeden byl Metoděj a druhý se jmenoval?“ Žáci opět dřepají. Učitelka dává nápovědu těm, kteří nevědí: „Jedné vaší spolužačce se na začátku školního roku narodil bráška a jmenuje

se stejně.“ Další žáci si po této nápovědě dřepnou. Učitelka vyvolá a žák odpoví: „Cyril.“ Učitelka pokývne a jde dál.

„Další hádanka je název divadla, které je v Praze. Říká se tak i jednomu písmenu. Co je to za divadlo?“ Žáci nevědí. Učitelka žákům radí písmeno a ukazuje na prstech písmeno Y. Žáci dřepají a do toho se hlásí. Učitelka vyvolá jednoho z žáků: „Ypsilon?“ „Ano,“ reaguje učitelka.

O pár metrů opět popojde a ptá se: „Jaká písmena si pamatujeme?“ Žáci nahlas odpovídají: „R, E, C, Y.“ „Výborně. Další písmeno bude počáteční písmeno slova, které je... Česká republika má 14 čeho?“ Tentokrát si dřepne celá třída. Učitelka vyvolává jednoho žáka a ptá se: „Tak T..., čeho má ČR 14.“ „Států?“ odpovídá nejistě chlapec. „Států ne,“ reaguje učitelka. A dodává: „Není ostuda zůstat stát a nevědět. Klidně ti může poradit kamarád.“ Oslovený žák se podívá na jednoho ze spolužáků a pokývne mu. Ten odpovídá za něj: „Krajů“ „Výborně,“ povzbuzuje učitelka. „Pamatujte si pět písmen. Jdeme dál.“

Další nápovědapo cestě zněla: „Jak se jmenuje největší řeka ČR, která pramení v Krkonoších?“ Následně se učitelka ptala, zda někdo z žáků ví, jaké slovo má na mysli. Žáci se hlásí, že ví. Vyvolá jednu z žákyň, aby řekla třídě celé slovo, a ta odpovídá: „Recyklace.“ „Výborně, reaguje učitelka. A na toto téma se dnes budeme bavit.“

Otevírá učebnu informatiky a instruuje žáky, aby si každý sedl k jednomu počítači, zapnul ho a přihlásil se. V mezičase se snaží připojit žáky, kteří jsou kvůli Covidu na distanční výuce. Avšak v učebně jsou technické problémy, žáci doma ji slyší, ona je však ne. Proto jim zadává práci a povoluje jim odhlášení z hodiny.

Někteří žáci s přihlášením nemají problém, jiní bojují se zadáním uživatelského jména i hesla. Učitelka pomůže několika žákům s přihlášením. Některým žákům pomáhají spolužáci, avšak problémů s přihlášením je stále hodně. Učitelka na situaci reaguje slovy: „Víte co? Já vám teď něco řeknu. Základem práce na počítači je schopnost správně zadávat. Když tam napíšu to místo tu, tak mě to nikdy nepřihlásí. Ten počítač je totiž tak chytrý, že zná jen to jedno, ne to druhé!“

Po úspěšném přihlášení všech žáků učitelka říká instrukce a ptá se: „Otevřete si prohlížeč. Přes co můžeme vyhledávat?“ Žáci se hlásí a učitelka postupně vyvolává jednoho po druhém, až řeknou všechny známé internetové prohlížeče. Učitelka pokračuje v instrukcích: „Raz, dva, tři, čtyři, pět... Otevřete si internet. Teď.“ Většina žáků plní příkaz, někteří nedávali pozor. Jeden z nich se ptá: „Co máme dělat?“ Učitelka působí rozladěně a

komentuje dotaz žáka: „Když vám něco říkám, máte dávat pozor. Navíc už byste měli být samostatní. Až budete velcí, budete muset dělat věci i sami. Kdyby se mě paní učitelka chodila ptát před každou hodinou, co má učit, tak bych jí řekla, ať si hledá novou práci. Kdyby se doktor ptal před každou operací, jak se operuje, pacient by asi radši odešel... Naučte samostatně pracovat a dávat pozor...“

Následně pokračuje v instrukcích, tázajícímu se žákovi odpověděl na otázku spolužák. „Otevřete si seznam. Otevřete aplikaci Youtube. Ano, zase odklikněte „Souhlasím se vším“.“ Někteří žáci se začnou smát a nevhodně komentovat. Učitelka se zvýšeným hlasem napomíná: „Kdo to tady nutně potřebuje zase řešit? Dělejte, co dělat máte!“

„Co je to slovo recyklace?“ ptá se učitelka. Žáci odpovídají, že recyklace znamená třídění, odpad nebo popelnice. „Proč třídíme odpad?“ ptá se učitelka. Vyvolává žákyni, která se hlásí: „Aby naše planeta byla čistá.“ Učitelka reaguje: „Ano, přesně tak. Proto je recyklace tak důležitá. A správně vytrízený odpadní materiál může být taky ještě užitečný. Já mám třeba teď na sobě krásný svetr. Aspoň doufám, že je krásný,“ usměje se učitelka. „Víte, z čeho je vyrobený?“ Žáci nevědí, učitelka napovídá: „Používáte to, když jedete na dovolenou, nebo když doma nechcete pít vodu z vodovodu. Jeden z žáků vykřikne: „PETky“. Učitelka opět chválí: „Výborně. Mám svetr z rozšrotovaných PETek.“

Učitelka pokračuje v zadávání práce dětem: „Vy si v dnešní hodině výtvarky zkusíte informaticky ztvárnit písničku. Je to písnička „Chválím Tě, Země má“. Znáte ji?“ Žáci pokývují hlavou na znamení nesouhlasu. Učitelka reaguje: „To je dobře. Přejed'te blíž k tabuli. Já vám pustím písničku, vy budete zpívat. Budete vlastně jen opakovat po zpěvácích.“ Učitelka pouští písničku, žáci zpívají.

Jeden z žáků na sebe stále upoutává pozornost, ruší hodinu a ostatní žáky. Učitelka, po skončení písničky, na jeho chování reaguje slovy: „Proč ze sebe pořád děláš troubu? Potřebuješ být vidět?“ Chytne žáka za ruku, posadí si ho vedle sebe a on se jen usmívá, stejně jako při předešlém nevhodném chování.

Učitelka dál informuje žáky o výtvarné práci: „My teď tu písničku převedeme do papírové podoby. Každý z vás na papír ztvární jednu část písničky a vznikne toho takový text. Slova té písničky. Vezměte si papír, pastelky a přesuňte se doprostřed ke stolům.“ (Učebna má podél čtyř stěn počítače, uprostřed jsou umístěny stoly do hnízda.) Žáci se přesunou za lehkého „štetání“.

Učitelka následně rozděljuje text písně jednotlivým žákům tak, aby každý z nich měl nějakou práci. V jedné chvíli učitelka zadává práci žákyni a nazve ji jménem její sestry, dvojčete. Následně se opraví, dívka jen mávne rukou, usměje se a řekne: „To je jedno.“

Když dojde text písně, učitelka pokyne žákům, kteří nemají co dělat, aby se postavili. Dál rozdává úkoly: makedonsky, rumunsky, slovinsky a francouzsky napsat slovo recyklace, nakreslit znak pro recyklaci, nakreslit kontejnery na tříděný odpad a co do nich patří, třídu se třemi koši na odpad tak, jak to znají z tříd... Žáci začnou pracovat, učitelka jim k tomu znovu pouští písničku.

Učitelka ponouká žáky k práci: „Pracujte, ať to stihnete. Když nebudete vědět, co jak nakreslit, skočte k počítači a najděte si obrázek, podle kterého to namalujete.“ Žáci pracují, občas jdou k počítači podívat se na obrázek.

Učitelka prochází žáky, dívá se na jejich práci. Když obejde všechny, hlasitě okomentuje: „Vypadá to slibně. Jak to budete mít hotové, udělá se z toho prezentace a pan učitel tam ještě mezinárodně vloží věty, které jste ztvárnili. A vznikne z toho celá píseň.“

Žáci se ptají, zda v práci budou pokračovat i další hodinu. Učitelka jim říká, že ne a že se přesunou do jejich třídy, vezmou si s sebou I-pady a budou pokračovat vlastivědou.

„Už nám zvonilo, začněte se balit. Pustím vám k tomu písničku Vánoční, a jak dohraje, něco vám k dnešní hodině ještě řeknu.“ Písnička hraje, žáci si balí věci a odhlašují počítače.

„Myslíte si, že s recyklací mají něco společného Vánoce?“ ptá se učitelka. „Ano“, „ne“ křičí hlasitě žáci. „A co, T...?“ ptá se učitelka žáka, který vykřikl ano. „Třeba vánoční věnec,“ odpovídá. „Ano, ten se dá taky udělat z recyklovaných materiálů. A co ty haldy papírů? Co s nimi děláme?“ Jedna z žákyň odpovídá: „My s nimi třeba topíme v kamnech.“ „Ano, výborně. To je mnohem lepší využití než je hodit do odpadkového koše.“

Učitelka na závěr hodiny pokládá otázku: „Co budeme po dnešní hodině dělat? Co pro nás znamená to „recyklace“?“ „Třídít odpad,“ odpovídají jednohlasně žáci. „Výborně. Tímto končím dnešní hodinu výtvarky. Přesuňte se pomalu do své třídy a nachystejte si vlastivědu.“ Žáci se hrnou ze třídy, co nejrychleji to jde.

PŘÍLOHA P V: TRANSKRIPT POZOROVÁNÍ S UČITELKOU ADÉLOU Č. 2

Jméno učitele: Adéla

Škola: okres Uherské Hradiště

Předmět: Vlastivěda

Téma: Počasí a podnebí v ČR

Ročník: 4.

Počet žáků: 16

Pořadí vyučovací hodiny: 5.

Datum: 1. 12. 2021

Průběh vyučovací hodiny:

Učitelka přijde do hodiny, žáci vstanou. Učitelka jim pokyne, aby se posadili. „Na začátku dnešní hodiny si zahrajeme Bingo.“ Podává žákům na rozdání lístečky s prázdnou tabulkou o 9 políčkách.

„Co teď probíráme ve vlastivědě? Napište do prvního okénka. Co je to za slovo?“ „Počasí,“ odpovídá vyvolaná žákyně. „Ano, výborně,“ pokračuje učitelka. „Jako další slovo napište podnebí. Další kraj. Do libovolných okýnek to pište, nemusíte to mít v řadě... Další slova jsou Ostrava, třídění, Šumava, Vltava a jako poslední napíšeš Třeboň. Zbývá vám jeden rámeček. My si trochu zopakujeme češtinu, slova nadřazená a podřazená.“ Žáci projevují nesouhlas. Učitelka nereaguje a nedává prostor pro debaty. „Slovo nadřazené je třída. Slovo podřazené je třeba jaké?“ Vyvolává hlásící se žáky a ti odpovídají slovy „žáci“, „tabule“, „lavice“ nebo „učitel“.

„Výborně. Slovo nadřazené je Česká republika. Vy napište libovolné slovo podřazené do posledního rámečku, který vám zbývá.“ Dá žákům pár vteřin čas a dál sděluje instrukce: „Škrtněte to slovo, které je odpovědí na moji otázku.“ „A co když nebudeme vědět?“ ptá se jedna z žákyň. „Když nebudeš vědět, tak neškrtněš nic. Kdo bude mít škrtnutý celý řádek nebo sloupec, křičí bingo. Kdo bude mít celou tabulku, má superbingo,“ odpovídá učitelka.

Učitelka říká první otázku: „Máme 14 čeho? Škrtni slovo.“ Jeden z žáků zřejmě nedával pozor a ptá se: „Co máme škrtnout?“ Žáci mu to zopakují a učitelka reaguje: „Odted' budeme mít pravidlo. Řeknu otázku jednou a podruhé už ji opakovat nebudu. Potom nedáváte pozor a ptáte se mě na to třikrát.“

Učitelka pokračuje v otázkách a žádný žák se jí už podruhé na otázku neptá. Zdá se, že se soustředí, nikdo se neotáčí, ani jinak neprojevuje nepozornost. V průběhu hry někteří žáci vykřikují „bingo“. Učitelka je za to chválí.

„Další slovo... Podívám se, jak je venku a zaškrtnu.“ Dá žákům chvílku prostoru. „Co to bylo za slovo?“ Žáci se hlásí a jeden vykřikne slovo „počasí“. Učitelka pokračuje: „A to, jaké je venku počasí, souvisí ještě s jedním slovem na tom bingu a to je?“ Žáci se opět hlásí, učitelka jednoho vyvolá a ten odpoví: „Podnebí?“ Učitelka chválí a pokračuje ve vedení hodiny.

„Vezměte si bílé papíry a napište si nadpis Počasí a podnebí. Potom si vezměte papíry z minulé hodiny a udělejte skupiny.“ Učitelka dává žákům prostor pro napsání nadpisu. Následně opakuje instrukci a začne odpočítávat: „Udělejte skupiny. Za pět, čtyři, tři, dva, jedna...“ A pokračuje: „Skupinka s T..., zůstane tady u lavice. Ostatní si sedněte k lavici, která je nejbliž. Nikam nestěhujte židle. Všude ve školách je židle majetkem školy, tady vlastní židli žáci,“ komentuje snahu o stěhování vlastní židle přes třídu.

Až se žáci usadí, učitelka pokračuje v zadávání úkolu. „Bude pět stanovišť. Na každém stanovišti budete plnit jeden úkol. Až uběhne čas, vyměníte stanoviště. První úkol... Všichni dejte prst na vaši prázdnou mapu. Podle tohoto úkolu musíte do mapy umístit čtyři národní parky. To bude toto stanoviště,“ a pokládá papír na lavici, kolem které sedí jedna skupinka.

„Druhý úkol,“ pokračuje učitelka. „Máte tam pět otázek o počasí a podnebí. Na ty otázky najdete pomocí Ipadu odpovědi a napíšete na papír. Třetí úkol je na ochranu životního prostředí. Budete ho plnit podle zadání na tomto stanovišti,“ a opět položí papír se zadáním na lavici před žáky ze třetí skupiny.

„Na čtvrtém stanovišti vymyslíte značku pro čtyři roční období. Pátý úkol je zábavný. Sama jsem ho už dlouho nedělala. Je to puzzle,“ opět položí tak, aby každá skupina před sebou měla úkol. „Já jsem rádce. Můžete se mě jít zeptat, ale neradím všem. Jeden ze skupiny a já poradím.“ Ještě jednou zopakuje všem, co mají na jednotlivých stanovištích dělat, a odstartuje práci.

Během aktivity žáků mezi nimi prochází, podporuje je a pomáhá s organizací skupiny. Každé skupině sdělí nějaký komentář, jako třeba: „Holky, máte nejjednodušší úkol, tak pracujeme. Pospěšte.“; „Kluci, rozdělte si práci. Jeden může vymýšlet a další kreslit, ostatní už stříhají a připravují se na další úkoly.“; „Tady to vypadá dobře, holky spolupracují.“; „Puzzle také jde.“; nebo „Co vy kluci? Rozdělili jste si práci? Ani ne, že... Sedíte a koukáte, než jeden dokončí práci. Všichni můžete pracovat na svém úkolu.“

Následně probíhá upozornění na blížící se konec času a střídání stanovišť, na které žáci reagují s nelibostí, jelikož někteří ještě práci nedokončili. Učitelka je uklidňuje: „Nevadí, že

jste nestihli. Nedá se nic dělat. Musíme přejít na další úkol. Čas vypršel, budete se točit a já vám řeknu jak.“ Někteří žáci se už chtějí hrnout k jiné lavici, jeden na ně netrpělivě zakřičí: „Počkej.“ Učitelka reaguje na výkřik žáka slovy: „Ano, správně...“ Následně instruuje žáky, aby se otočili na stanovištích ve směru hodinových ručiček.

Žáci tak učiní a začínají pracovat. Učitelka opět obchází jednotlivé skupinky, koriguje práci a vysvětluje skupinám práci na jednotlivých stanovištích. Když je u stanoviště číslo pět, ptá se žáků: „Co jste poskládali?“ Jeden z žáků odpovídá: „Mapu.“ Učitelka se dál vyptává: „Mapu čeho?“ Stejný žák reaguje: „Polska?“ Učitelka odmítá a ptá se znova: „Ne...Čeho?“ Jiný žák ze skupiny tentokrát odpovídá správně, mapu ČR. Učitelka chválí: „Ano, bezva.“

Následně, po uplynutí stejného intervalu, probíhá další změna stanovišť. Tentokrát se žáci začnou přesunovat organizovaněji a začnou hned při instrukci učitelky. Po změně opět prochází mezi skupinami. Vysvětluje, co mají na stanovištích dělat.

Skupiny pracují, v žádné nepozorujeme žádný konflikt ani výměnu názorů. Chvilí před zvoněním učitelka upozorní žáky na blížící se konec hodiny: „Na chvilku zastav. Protože za 3 minuty bude zvonit...“ Žáci skočí učitelce do řeči, že ještě nemají hotovo. Jedna ze skupin stále nevnímá, co učitelka říká, proto na ně poukáže: „Dámy! Dámy vzadu...“ Jeden z žáků jí pomáhá a zavolá na dívky: „Uuuu“ Na to konto se třída začne smát, avšak učitelka žáka odmění poděkováním, že jí pomohl, a pokračuje v ukončení hodiny: „CO budete mít dnes hotové... Nalepený bílý papír. Žádný už se tady nebude povalovat. Teď si prosím sedněte, ať mám o vás přehled. Klidně k co nejbližšímu stolu, nemusí až na své místo.“

Žáci plní pokyn učitelky, sedají si k lavicím. „Jaké bylo téma dnešní výtvarky?“ ptá se učitelka. „Klidně na mě křičte,“ dodává. Žáci tedy bez hlášení odpovídají: „Recyklace.“ „Jaké je k němu adekvátní české slovo?“ pokračuje učitelka. „Třídění,“ odpovídá třída. „Ano. Všichni si zapíší na papíry třídění. Jaká slova nám zůstala v bingu?“ Žáci odpovídají: „počasí a podnebí.“

„Co je to počasí? Kdo už byl na stanovišti vzadu?“ přenechává vysvětlení žákům z jedné ze tří skupin, které již mají stanoviště za sebou. Poté pokračuje další otázkou: „Co je to atmosféra? Určitě jste to v přírodovědě už měli.“ Žáci se na chvíli zarazí, musí vzpomínat. Nakonec jeden z žáků odpoví správně.

„Co je to slovo nadřazené? Co probíráme?“ pokračuje učitelka. Žáci odpovídají, že recyklace, počasí a podnebí.

Učitelka ukončí hodinu závěrečným sebehodnocením práce žáků: „Měli byste si sami říct, jak jste pracovali. Kdo si myslí, že pracoval úplně s nasazením, zůstane sedět. Kdo si myslí, že má ještě nějaké mezery, sedne s na lavici. A třetí... Že mám úplně mega mezery, nic jsem neudělal, tak si sedne na zem. Teď,“ odstartuje sebehodnocení učitelka. Žáci provedou a všichni si sednou na lavici.

Učitelka jejich čin rozebere: „Všichni jste měli mezery, což je pravda. Jste skromní. Někteří klidně mohli sedět na židli, protože pracovali s nasazením. Ale je dobré vědět, že je co zlepšovat.“ V okamžiku, kdy učitelka začne sdělovat poslední instrukce, žáci se začnou netrpělivě balit. Učitelka jim už jen řekne: „Uklid'te papíry na první lavici, tablety vypněte a vraťte do košíku, sbalte se, zvadněte židle a nashledanou.“ Někteří žáci učitelce odpovědí, jiní už se řítí ze třídy ven. Učitelka počká, než všichni vrátí tablety a potom sama odchází ze třídy pryč.

PŘÍLOHA P VI: TRANSKRIPT ROZHOVORU S UČITELKOU ADÉLOU

Já: Takže, téma mojí diplomové práce je podpora resilience dětí v podmínkách primárního vzdělávání. A jako první bych se vás chtěla zeptat, co podle vás je ten pojem resilience? Jestli jste se s ním někdy setkala?

Adéla: Nene, vůbec nevím.

Já: Dobře. Ono je to vlastně taková schopnost, nejenom dítěte, vyrovnat se s nějakou zátěžovou situací, překonat ji. V podstatě se na ni adaptovat a potom vlastně ty zkušenosti využít ve svůj prospěch. Občas, nebo většina českých autorů to překládá jako psychickou odolnost nebo nějakou nezdolnost. A řekla byste mi o tom, jak s resiliencí pracujete, nebo s psychickou odolností?

Adéla: U dítěte?

Já: Ano

Adéla: No, určitě když si člověk připravuje výuku, tak vlastně by si měl říct, s jakým týmem dětí pracuje a vlastně poté, co je pozná, protože musí vyvinout nějaké aktivity, aby ten tým poznal. Tak pak vlastně tu výuku připravuje podle těch žáků. A určitě pak v podstatě, pokud se jedná o prvostupňové děti, tak s přibývajícím lety, on tu zátěž přenáší na ty žáky, aby se s tím uměli vyrovnat. Takže to třeba nedělá od první třídy, ten vyučující, nebo neměl by, ale měl by postupně nabalovat, aby ti žáci byli schopní pak vlastně pracovat a aby se s tou svojí zátěží vyrovnali. Takže určitě přípravou do hodiny i pak skupinovou prací, individuálním přístupem, aby prostě se nestalo, že dáte nějakou práci a v podstatě jedna skupina to splní a vy víte, že ty děti ještě některé se nevyrovnej s tou prohrou, třeba s tím, že nejsou tak strašně rychlé a tím pádem vlastně to dítě nemá z toho učení úplně úspěch, ale není to úplně jeho problém. Měl by ten učitel vnímavě vědět, že tady je ten pokrok ještě pomalý. Takže dělením práce určitě v té třídě...rozhodně teda ne na chytré a hloupé, to ani náhodou. Je to o dělení vlastně té práce, ty jsi dobrý tady v tomhle, ty jsi dobrý tady v tomhle, a s tím i tady to přizpůsobení těch dětí a ta reakce na tu zátěž by měla jít ruku v ruce.

Já: Hm. Když jste říkala tu skupinovou práci, tak viděla jsem, že i v té vaší hodině ji docela často využíváte. Hlavně při té vlastivědě. Volíte ty týmy vyloženě tak, že už máte představu, jaké ty úkoly tam budou a aby každý měl to svoje místo ve skupině?

Adéla: Určitě ta skupinová práce, to je na dlouhý běh. Je to opravdu od té první třídy pomaličku začít s tou třídou pracovat, protože jsou určitá pravidla skupinové práce, která by měl ten učitel znát a ty by měl pomalu přenášet na ty žáky. Nemůže se stát, že dám skupinovou práci ve třetí třídě, v životě nikdo předtím skupinovou práci nedělal a očekávat, že všichni v té skupině budou pracovat. A tady velmi často právě rodiče nebo i třeba kolegové neznají situace, mohou říct, že v týmu pracuje pouze jeden a ostatní jenom sedí a nic nedělají. Není to pravda, protože to je jenom, že ta skupina byla, nebo ti žáci ještě nedozráli na tu skupinovou práci. Takže v podstatě tam jsou určité role. Skupina by si ty role měla nějak rozdělit úplně na začátku. Ty bychom měli od té první třídy postupně ty děti učit a zase i s tou psychickou zátěží defakto, aby někdo unesl, že nebude šéf, ale že ta jeho práce je strašně důležitá, že pokud nenamaluje ten obrázek, nepříjde za učitelem se na něco zeptat, tak v podstatě celá ta skupina, ta zodpovědnost není jen na tom rádoby nejchytřejším, ale že je na každém tom členovi té skupiny. No a potom, jako samozřejmě, záleží, co v té výuce je cílem. A jestliže je cílem, zrovna třeba poznat se ve skupinách, tak je úplně jedno, jak jsou ve skupinách nastavení. Jestliže cílem je nějaký výukový materiál, tak si myslím, že tam je dobré promyslet, jestli to budou skupiny náhodné a může se stát, že bude skupina, která nemá vůdčího člena a která se bude celou hodinu hádat. A stalo se mě to. Byla to skupina nejlepších žáků ze třídy. Byli 4 a neudělali vůbec nic. A v podstatě jsem toho tehdy využila, abych ukázala, že (byli ve druhé třídě) mít ve skupině Frantu, Marušku, Lojzika, Aničku, nejlepší ze třídy, nemusí mít nejlepší výkon. Protože to je ten moment, kdy oni se nedomluví a tam s tím nic nenaděláte. To jsou pak třeba lidi, kteří toto mají delší dobu, tak víme a oni pak sami ve škole poznávají, že ve skupině jim není dobře, že chtějí pracovat neustále sami, mít zodpovědnost jen za svůj úkol. Takže za mě jsou to pak lidi, kteří si řeknou, moje budoucí dráha bude někde tam, kde já budu sám, nebudu spolupracovat. Je to normální. Takže fakt záleží na tom, co očekávám od té hodiny. Využívám i náhodného losu. Tam pak ti žáci vnímají, že jsem spravedlivá. Ale když si ty žáky pěkně povedete, tak, a budete pro ně čitelná, tak oni budou vědět, proč dneska jste měla záměr takový. Když teď to řeknu na konkrétní případ, víme, že je tam žák, vůči němuž může třída mít nějaké jako... prostě problémy může nechtít řešit, tak pozor. Pak by se mělo pracovat na tom, aby si ty skupiny prošel a abychom vlastně pracovali na obou stranách. Takže tak.

Já: Hm. Dobře. A pamatujete si na to, jak na to tehdy reagovali? Myslím na to, když ta skupina takových těch chytrých a vůdců vůbec nic neudělala. Tak jak na to reagovali ve skupině a pak ti ostatní ve třídě.

Adéla: No katastrofálně. Pamatuju si na to velmi dobře, protože to byla třída moje dcery a v té skupině byla i ona (úsměv). No hrozně. Hádali se celou dobu. Třikrát jsem tam vlastně přišla a nenechala jsem je úplně být, ale přišla jsem tam a znovu jsem řekla: „Děcka, měli byste tohle, tohle a tohle.“ Oni skoro až plakali, protože najednou ti nejlepší zažili neúspěch a já si myslím, že zažít neúspěch je taky důležité, protože jestliže vím, že všechno je jenom pozitivní, tak jde to s tím, že pokud se dítě nechytne horkého hrnce na plotně, tak co je horké, neví. To je jak v té jídelně s tím jídlem. Co je dobré neví, pokud to nechutnají. Takže skupina na to reagovala katastrofálně. Jako skoro pláč, hrůza. Samozřejmě jsem popsala tu situaci. Takže kdybych měla hodnotit známkou, anebo výplatou peněz, hodně často využívám průměří, takže kdybyste dneska měli dostat výplatu, tak jste si nevydělalí vůbec na nic, vlastně jste v té práci byli úplně zbytečně. A zbytek byl v šoku, že ti nejlepší z nejlepších najednou nic neudělali. Myslím si, že to ale mělo krásný závěr, že vlastně se všichni nakonec uklidnili, že by i ti slabí nebo rádoby slabí prostě, méně nadaní žáci, kteří zase vynikají v jiných oblastech, měli... najednou se cítili, tak my jsme to zvládli, ale ten, ten, ten, ten, to nezvládl. Takže samozřejmě je strašně důležité tu kapitolu uzavřít, nenechat to otevřené, nenechat situaci jakoby ve třídě. Takže komunitní kruh, nebo si sednout a říct si o tom, jak jste se cítili, proč pláčeš, proč je ti smutno z toho, děcka co byste jim poradili, řekněte, jak vám se pracovalo. Klidně bych druhou hodinu úplně odbourala, i kdybychom měli psát písemku, ale nemůže to nikdy ten problém zůstat otevřený. Musí se vždycky... vždycky musí jít to dítě domů s tím, že ví, že sice to udělalo úplně nejlépe, ale je tady možnost nápravy. Jo a ne aby v podstatě pak dva dny přemýšlelo, než toho učitele potká nebo den a jestli to bude v pořádku.

Já: Hm. Dobře. Teď jsem se chtěla na něco zeptat a vypadlo mi to. Hm, jo. Takže často k tomu využíváte i zkušenosti těch ostatních dětí? Jakože jim třeba sama neřeknete, no mohli jste to udělat tak a tak, ale opravdu se snažíte, aby jim radili ti spolužáci, kteří byli úspěšnější?

Adéla: No. Právě to je v té skupinové práci, člověk by je měl naučit už nějakým průběžným zadáváním práce pracovat v té skupině. Já, jelikož nejsem třídní učitelka, a docházím do té třídy jen na několik vyučovacích hodin, není to tak ideální, jak bych si to představovala. A v daný okamžik vám vlastně závidím, jak vy si to můžete krásně, jakoby šéfovat, a i když se vás tam v té třídě střídá víc, vůbec to nevadí, protože vy pokud spolupracujete a pokud si řeknete o těch problémech a pak o těch pozitivních výsledcích, tak vy z toho už těžíte jako vyučující. A když potom ty děcka naučíte pracovat, tak potom obyčejně přistoupím k té

skupině a řeknu, děcka, proč vám to nejde, proč nejste jakoby u úkolu tohoto? A oni jako začnou, a spíš takovými náhodnými otázkami, aby to pojmenovali oni. Je strašně jednoduché, když řeknu, tys nic nedělal. A pozor na takové to žalování a pak takové to dobíhání z té skupiny, jako zkusit „vyřídte si to v té skupině“, zkuste. A v podstatě pořád trošku tu zodpovědnost na ty děcka tak jakoby tahat, ale říkám velmi špatně mě nebo ne velmi špatně, hůř se mě pracuje se třídou, která není moje, protože já bych si to nějak vedla, takže se úplně snažím zkoumat, co vy děláte s nimi a trošku to tomu jakoby přizpůsobovat, abych vám to úplně nenabourala tím mým přístupem.

Já: Hm. Dobře. A když jsme tak zabrousili do těch skupinových prací, tam je to asi nejvíc vidět, jak teda pracujete vyloženě opravdu s těmi dětmi, které ti ostatní nepřijímají mezi sebe?

Adéla: Přesně vím, kam míříte. Teď je to zase na dvou stranách. Proč ho děti nepřijímají. Pokud už je to apatie žáka, kdy už jste vlastně vyzkoušeli úplně všechno, žák je pak, vůbec nechci, aby se to používalo, ale takový „škodič“, tak ...

Já: Já to dám do uvozovek (úsměv).

A: Tak v podstatě ten „škodič“ je žák, s kterým je pak radno upozornit už tu psychologku, je radno už s třídním učitelem, je radno s ním popracovat o samotě. A když je to žák pak, takže tady já kdybych si ověřila, že už je to poněkolidkaté, že se to opakuje, že jedou zajaté rituály toho žáka, určitě bych pracovala jinak. Pak by to mohl být ten žák „škodič“, který absolutně fakt je individualista. V tom případě bych řekla, děcka fajn, tady je skupinová práce a Franta bude moderovat. On teď bude ty skupiny obcházet a zjistí, jak pracujete. Zkusila bych náhradní čin ve skupině, abych za každou cenu, aby to má vývoj, to neudělám, prostě při druhé hodině. A pokud opačně to bude dítě, s kterým se dá popracovat v rámci té hodiny, tak by myslím byl takový, aby tam si zažil ten úspěch, aby ta skupina ho ocenila. A budu hledat, v čem bude výborný. Takže tento konkrétní žák, o kterém mluvíte, úplně přesně vím, co bych teď udělala. Hm, řekla bych, děcka a ten výsledek prosím zašifrujte a až si budeme společně říkat o těch úkolech, které jsme splnili, dáme výsledek ...a zkusíme to rozšifrovat. Víím, že tenhle žák, okamžitě to, on nebudě dělat nic jiného, on to zašifruje, ti ostatní s tím budou mít trošku problémy, já jim budu pomáhat, ale pak můžu před celou třídou říct, v tomhle si dobrý, tohoto se drž, tady si byl přínos pro tu skupinu. A ta skupina samozřejmě, ona hned nezačne nebo jako bez tebe nebudeme, ale prostě už mu odpustí ty věci, kdy škodí té skupině a kdy nechce. Každý jsme jiní, každý jsme jiní a budeme jiní a v té skupině vesměs pracujeme, ať chceme nebo nechceme. Je několik povolání, kde lidi

pracují samostatně a mohou si zvolit tu svoji cestu. Ale i tak pořád jakoby většina těch lidí bude muset jít v nějakých pravidlech. Takže vždycky je dobrý, zkusit toho žáka do té skupiny zapojit, protože pak se třeba může i stát, že on bude spokojený, že nemusí v té skupině pracovat a to se taky může vymknout z ruky. Když nebude chtít vůbec. Je to prostě o té individualitě. O té hranici. O tom pedagogickém taktu a někdy, když to nejde, tak je nejlepší to zabalit oboustranně, a nelámat věci přes koleno, protože člověk pak řekne věci, mluvím už po mnohaleté zkušenosti, člověk by měl být nad věcí.

Já: A konkrétně tady tento žák? Jak myslíte, že by mu to pomohlo v té jeho odolnosti?

Adéla: V té odolnosti. Já myslím, že jeho odolnost je právě jen ten úsměv a vlastně on úsměv, který irituje možná některé kolegy, řekněme si to narovinu, ale on ten úsměv nedělá schválně. To je jeho póza a to je právě v rámci tady toho všeho. A v té odolnosti určitě on svým způsobem je asi dost, jakoby že je mu to jedno, ale otázka je, jestli je to ta správná odolnost. No není, protože on v podstatě si žije takovým tím životem, co chci, chci a co nechci, nechci. Takže myslím si, že by to nemělo dlouhého trvání, protože s přibývajícimi nároky by ta odolnost, jako tam by to mohlo dopadnout velmi špatně. Myslím si, že škola nastavovala momentálně nějaká pravidla, rodič do toho vstoupil individuálním vzděláváním a díky bohu spolek, který se o toho žáčka stará, se školou velmi úzce spolupracuje. Takže si rozebírali ty postupy, ty věci a díky tomu je tam speciální pedagožka, která do toho centra dochází. Takže si myslím, ten spolek teď úplně narovná ty věci. A myslím si, že by to mohlo do budoucna mít svoje ale, musí se pracovat i s rodinou.

Já: Hm. Dobře. Děkuju. Mluvíte, nebo hodně jste zmínila pravidla. Dbáte nějak na to, aby se opravdu při práci v té třídě a celkově během té vyučovací hodiny dodržovali pravidla, která máte nastavené?

Adéla: Snažím se. Může vám to uletět, prostě nejste úplně ten dráb, ale nejsou jenom pravidla, nejsou jen ty zákazy, že jo. Pravidla jsou i to, že si umíme poděkovat za práci, že můžeme druhému říct, že mu to sluší, že má dneska hezkou halenku. Takže, ano ano. A to je ta nevýhoda, že kdybych byla na prvním stupni ta třídní, tak bych ta pravidla tvořila sama. Takže už mrknu do třídy, aha tady mají pravidla, jasně. Prostě musíme táhnout za jeden provaz. Musíme být čitelní a ta pravidla, si myslím, že vyžadovat, a neporušovat je ani my ani žáci. A zase prostě musíme rozebírat to chování, pokud k těm pravidlům nedochází.

Já: Takže prostě...nebo spíš přijímáte pravidla, která jsou zaběhnuté v té třídě nebo tam třeba během svých hodin máte i nějaká další?

Adéla: Mám i další. Musí to být ruku v ruce s těmi pravidly třídy. Jestliže si řekneme, že v matematice při geometrii nebude láhev na stole, tak to má to svoje opodstatnění pro tu geometrii. A já, když budeme ve vlastivědě, taky tvořit nějaké věci ve výtvarce, tak řeknu úplně to stejné pravidlo. A když si třeba řeknu, že pravidlo je, že neopouští třídu bez dovolení, nebo teď mě nenapadá nějaké, nebo že jeden učitel za to trestat a druhý dělá to, že se nic neděje, je to špatně.

Já: Hm. Dobře. Já jsem si všimla, že během těch vašich hodin strašně moc podporujete ty děti, ať už třeba slovně chválíte a tak, ale že jim i říkáte, vy jste jejich rádce a tak. Máte nějaký cíl? Přesně tady tímto.

Adéla: No právě, cíl je ten, že bysme úplně neměli nutit, ne nutit, ale neměli bychom být ti, kteří dovykládají poučku, oni se ji naučí nazpaměť a tím to je. My provázíme tím vzděláváním a já mám strašně ráda Komenského, takže když provází ty žáky, tak si myslím, že by to mělo prolínat se. My ano, řekneme věci zajeté, které jsou, ale pak dejme šanci, aby si to ošahali, aby se mě zeptali, protože žádný učený z nebe nespádl. Ty děcka nebudou mít důvěru ve mně a to je to rádcovství, že přijdu, poradím, tak je to úplně špatně. A zas aby všechno jelo v módu tak, já to vám to tady odvykládám, ty sed' a ještě se ani nehni a vydrž to 40 minut, potom ta psychická odolnost u těch děcek může být strašná. To jako nevydrží. Jak to nevydržíte na poradě učitele, sama dobře víte, že vám to pěkně vracím, takže vás pěkně vracím, abyste si řekli, jestli tohle, když dělají děti, jestli tohle se vám líbí, protože já vás vnímám jako tu svoji třídu, vy jste ta moje desítka, kterou vychovávám tak, jak já chci a dávám vás do pravidel, jak já chci. Takže je ten cíl toho, aby v životě si uměli věci najít, vytrít a zeptat se a pak se je naučit. Sami si říct, co je pro mě důležité. Nebudeme se teď bavit o 3. třídě vyjmenovaných slov, že je mají umět nazpaměť, no mají, ale pak my jim máme říct, proč je mají umět nazpaměť, proč to tak je. Protože třeba budeš psát jednu diplomovou práci a nebo budeš psát recept a napsat využiji nějaké zdravé byliny s měkkým i po B nevypadá úplně dobře, že. Takže to má ten cíl. Má to jasný cíl. Takto prostě si myslím, že ta výuka má ve 21. století probíhat.

Já: Hm. Dobře. A viděla jsem tam, jak reagujete na žáka, který něco neví, ale dělá že ví. To bylo vlastně jak jsme šli do té učebny informatiky a vy jste jim dávala ty hádanky a měli to slovo recyklace. A tam byl ten jeden, co si řekl, že ví, protože dřepa celá třída, a nechtěl vyčnívat a zrovna jste ho vyvolala a nevěděl. Tak jste mu říkala, že není ostuda nevědět, že kdyžtak se může zeptat kamaráda, může mu poradit.

Adéla: Ano, a to je ta psychická odolnost. Protože on ještě není dostatečně odolný, aby řekl, já nevím. Co za to čeká? Nadávku, špatnou známku? Mě jako učitel to mrzí, protože já taková nechci být. Já ty špatné známky dávám. Tady si nebudeme vykládat. Já učím krásné předměty, ve kterých dávám jedničky, ale ale já musím umět to i pojmenovat. A někdy, krom ta 5 není úplně ideální, protože za mě je to pořád číslo 5. Já jsem ještě vždycky pod diktát napsala, ale dneska to bylo fakt o dost lepší, ale pořád těch hrubek je tam strašně moc, ale všimla jsem si, že ty čárky nad Ř už děláš pravidelně. Strašně moc práce vám to zabere. Bud' tu práci milujete, a budete ji dělat opravdu těch 8 hodin denně, a jeden den to bude jen 6, druhý den 10 a vyhraje si s tím, protože to učitelské povolání je úplně nejdůležitější, protože ty děti sem přijdou v 6 letech a my je do 15 do 16 let tady máme a my s nima jsme nejdelsí dobu a ono si to podle mě ani všichni učitelé neuvědomují, ale my je tak můžeme ovlivnit, pozitivně, negativně. A to se mě asi líbí, to ovlivňování, jakoby, že můžu být tím průvodcem té cesty. Jako neskutečné povolání, které takové je, tak je třeba lékař, když vám něco odoperuje, tak vás nastaví, tak jakoby i tady je cítit tu důležitost, ale tohle je fakt velmi důležité pro to, proto si myslím, že by ty děcka měli mít tu důvěru. A tu odolnost vůči tomu kolektivu i říct nevím.

Já: Hm. Je to jedna z těch věcí, podle které se podle vás pozná odolné dítě? Že se tak jako umí...

Adéla: Ano, může být jedna z toho, protože tady už víte, že odolné dítě, ale tak je to i z domu, i z celé společnosti. V podstatě jsme nastaveni na super výkony, jsme nastaveni na všechno. Včera v hodině IT poslední dva žáci se nebyli schopni připojit v podstatě k věcem, které už ostatní měli připojené. A zrovna ta jedna žákyně, ta úplně v pohodě tam, byla psychicky odolná, ale ten druhý tam byl rudý. Jéminkote, ten z toho byl tak rudý, úplně na nervy a to právě je, že mu nedělalo dobře, že všichni už mají práci a on ne. Tady je otázka, pořád se to učíme. Takže při tom učení zase, podívej, úplně v klidu, vidíš, kolik tady... nedával si pozor a zase člověk ho ujistí, že teď ještě to není chyba, ale až tohle udělá ve své práci a bude tohle dělat, tak to chyba bude. Takže za mě je důležité to vedení a poznávání té psychické odolnosti těch dětí a v té skupinové práci se to pozná nejlíp. No protože oni pracují a vy pozorujete. Takže i proto možná skupinovou práci mám ráda, protože tam si řeknu aha ten, ten, ten, ... tam potřebuje, je nutné vést, protože jako, když neustále sedí v lavici a jenom poslouchají toho vyučujícího a plní ty úkoly, moc nepoznáte jenom z toho sešitu a co když tu písemku nenapsal, jen protože měl úplně normální okno.

Já: Hm. Dobře. A jak se podle vás teda pozná to odolné dítě kromě tady tohoto? Myslíte, že je tam nějaký opravdu specifický znak, který třeba mají všichni nebo většina dětí, podle kterého vy byste si mohla říct, jo tak tito jsou odolní, protože dělají to a to?

Adéla: Já úplně si netroufnu říct nějaký specifický znak, protože já si pořád myslím, že jsme tak každý jiní a hlavně si myslím, že ne všichni to dávají najevo. Tu odolnost. A myslím si, že i v dospělosti, když já řeknu tady v týmu, že něco je špatně, tak většina z vás to přijme a řekne dobrý, tak jsme udělali chybu. A pak poznám, že jsou třeba dva tři, kteří to nejsou schopni přijmout tu chybu, protože nejsou odolní vůči té chybě. Takže myslím si, že to je i takovým životním stylem a že je to tou výchovou, a tím prostředím, ve kterém ty děcka jsou, a pak je to námi, jak vlastně tady je provázíme o té důvěře. Nevím, možná důvěra.

Já: Když jste teďka mluvila o té chybě, myslíte si, že to, že někdo nedokáže přijmout chybu, tak že to souvisí i taky s tím, jak je odolný?

Adéla: Já myslím, že pak není odolný na tu reakci toho okolí, že prostě já sama s tím mám problém. Já sama jsem perfekcionista, a to je strašné. A to je strašné. A v kombinaci s workoholismem to je vražedné. Takže mě bolí žaludek jenom z toho, že budu za úplného jakoby „troubu“, jak s oblibou říkám, protože tady nejsem schopná čekat letenku, protože něco třeba. Mě to dělá velice zle. A to přesně já vím, jak se musí cítit ti druzí. Takže do toho se snažím vnášet tu empatii. Takže já s myslím, že pro toho člověka to fakt musí být hrozné. Ale vy mu tisíckrát můžete říkat, že je to v pohodě, ale on to má v sobě zakódované. Proto jsem v sobě měla citlivou výchovu, milující rodiče, ale řekla bych, že já jsem rodinný typ tak strašně vázaný na tu rodinu, a přesně takhle já to mám v té práci, vy jste moje rodina. Po práci jdu domů a já vás jako úplně nechci mít doma, ale prostě strašně mám ty citové vazby a velmi rychle je navazuju, taky velmi rychle potom mohou padat, když se něco stane. Tak to si prostě myslím, tohle je to i vrozené.

Já: A myslíte si, že jste psychicky odolná?

Adéla: Já myslím, že velmi. Ač teda, myslím si, že jsem psychicky odolná a velmi psychicky odolná, ale má to pak ty svoje restarty, kdy já umím si psychologicky říct, tohle už bylo za hranou, tohle už je moc a prostě umím si najít ten odpočinek, umím si najít tu radost. Já jsem psychicky odolná tím, že když se něco opravdu, jako dostanu se do toho presu, tak včerejší jenom výuka IT, kdy jsem ukázala novou aplikaci, kdy děcka úplně wau, já jsem okamžitě přeorganizovala výuku, pak šli učitelé okolo, zastavili se a ti waa. A mě to jakoby, já se tím dobíjím. Dobiju tím baterky, a tohle bylo z toho dne nejdůležitější. Že jsem tady nevyplnila

tisíc papírů, to je jedno. Ale ten okamžik, že jsem našla něco, co zase posune vyučující, žáky dál, a stačí to být malinký posun, malinký. Takže tahleta psychická odolnost, si myslím za mě, se dorovná. Ale jakože bych úplně byla drsná, to ne. Já si to nerada dávám najevo.

Já: Hm. Dobře. A asi poslední otázku na vás mám. Co myslíte, že je pro žáky v dnešní době největší stres? Co se školy týče.

Adéla: Hm, co se školy týče, právě možná to neporozumění nebo je to zvláštní, jsou to písemky, asi, protože včera zase, děcka vemte si papír a teď někteří nepochopili a já neříkám slovo písemka. Až pak potom jeden, nechápeš, budem psát písemku. (úlek) a hrůza. A já jsem říkala, a čeho se bojíte, vy nevíte třeba hlavní město naší republiky. Tak si myslím, že to zkoušení. Že to je stres a to číslo, které defakto na druhé straně jakože někdy nic neříká. Tak proto si to doplňujeme tím formativním hodnocením. Možná pak ten stres, že ho nepřijme ten tým. Druhá věc, ale za mě možná fakt tady tohle a možná ještě největší stres, ta společnost, která přesedlala na nový styl vedení výuky a která utvrzuje, že psát písemky a tak není úplně ideální, ale my víme, proč to děláme. Takže tam.

Já: Dobře. Moc děkuju

PŘÍLOHA P VII: TRANSKRIPT POZOROVÁNÍ S UČITELEM PETREM Č. 1

Jméno učitele: Petr

Škola: okres Uherské Hradiště

Předmět: Matematika

Téma: Zlomky

Ročník: 5.

Počet žáků: 20

Pořadí vyučovací hodiny: 2.

Datum: 10. 1. 2022

Průběh vyučovací hodiny:

Učitel přijde do třídy, žáci si postupně stoupají. Aby je učitel utišil, řekne: „Pozdravíme se...“ Žáci se utiší a učitel pokračuje: „Zdravím i paní učitelku Graclovou, která se přišla podívat, jak Vám to jde v matematice.“ Někteří žáci se otáčejí dozadu, kde sedím. Učitel pokračuje: „Posaďte se. Dnes se v matematice budeme zabývat zlomky, částmi celku. Bude i Kahoot a Avatárek se slovní úlohou. Takže se máte na co těšit.“

Učitel pokračuje úvodní částí hodiny: „Zopakujeme si, co je to zlomek.“ Žáci se hlásí a učitel jednoho z nich vyvolá. Žák odpovídá: „Je část nějakého celku.“ Učitel pokračuje: „Někdo nám půjde zapsat nějaký zlomek.“ Žáci se opět začínají hlásit. „Pojď“, osloví žáka, který se hlásil.

Žák na tabuli zapíše zlomek $\frac{2}{3}$, píše však hodně malým písmem. Jeden ze spolužáků má hlasité poznámky k velikosti písma a směje se. Učitel se k tomu nijak nevyjadřuje a pokračuje další otázkou: „Z jakých částí se zlomek skládá?“ Žáci se nehlásí, nikdo neodpovídá, ve třídě je ticho. Učitel pomáhá a ukazuje příslušnou část zlomku na tabuli: „Ten první je...“ Vyvolá jednoho z žáků: „Čítatel.“

Učitel plynule pokračuje: „Co nám říká?“ Vyvolá dalšího žáka: „Kolik těch částí je.“ Učitel opět pokračuje a ukazuje na tabuli: „Potom je tam...“ Opět odpovídá jiný žák: „Zlomková čára.“ Učitel ukazuje na poslední část: „A to spodní číslo je?“ „Jmenovatel,“ odpovídá zase jiný z žáků. „A ten nám určuje?“ ptá se učitel. Ve třídě je ticho. Učitel se snaží napovídat: „Celkový počet...“ Stále je ticho. Učitel pokračuje: „... částí, na které...“ Jedna z žákyň dokončuje větu: „je zlomek rozdělen.“

Učitel pokračuje ve výkladu: „Kdo mi půjde napsat takový zlomek, aby to byl celý celek.“ Žák se hlásí. Jedná se o toho žáka, který měl na začátku hodiny narážky na velikost písma svého spolužáka. Učitel ho vyvolá, žák jde k tabuli a napíše zlomek $\frac{2}{2}$. Někteří žáci se

zarazí a ironicky komentují jeho zlomek, který napsal ještě menším než jeho spolužák na začátku hodiny: „Hlavně že máš poznámky a napíšeš to ještě větším...“

Učitel opět nereaguje na to, co se děje ve třídě a pokračuje výkladem: „Ano. Dvě poloviny je zlomek, který nám určuje jeden celek.“ Začíná organizovat hlavní část hodiny: „Rozdělíme se do skupin a budeme graficky znázorňovat zlomky. Já si vás rozdělím sám. První skupina bude pracovat u tabule a zkusí znázornit zlomek pomocí úsečky. Druhá skupina bude znázorňovat zlomek pomocí kruhu. Třetí skupina bude znázorňovat zlomek pomocí obdélníku. Čtvrtá skupina bude znázorňovat zlomek pomocí nějakých obrazců. Pátá skupina, v ní bude T..., P... a L..., bude na pracovním listě vyhledávat obrazce k jednotlivým zlomkům a vymalovávat je.“

Učitel následně rozdává pracovní listy a papíry. Třída se začíná bavit. Jeden z žáků se bez hlášení ptá: „Máme si psát do trhacího bloku?“ Učitel odpovídá: „Ne, rozdávám vám papíry.“ Následně informuje žáky o práci, kterou bude dělat jejich spolužačka s IVP. Popisuje jim, že bude vymalovávat části celku, vystřihávat a vytvoří jim učební pomůcku.

Následně pokračuje v určování skupin: „V první skupině bude...“ Někteří žáci se hlásí. Učitel jednoho z nich vybere a povolí mu vybrat si zbylé členy skupiny. Další skupiny už vybírá učitel celé sám a vždy jim rozdá příslušný list a vysvětlí, jak s ním pracovat. V mezích se si ostatní žáci mezi sebou povídají.

Učitel, když má rozdáno, pokračuje v zadávání práce: „Na tabuli budou zapsané zlomky, které budete znázorňovat.“ Ještě jednou opakuje, jakým způsobem bude každá skupina znázorňovat dané zlomky. Zlomky zapisuje na tabuli: $\frac{2}{3}$, $\frac{4}{5}$, $\frac{1}{5}$, $\frac{3}{4}$. Učitel pokračuje ve vysvětlování: „Poslouchejte. Napíšete si zlomek a znázorníte ho podle úsečky, kruhu, obdélníku, znaků a pátá skupina ho napíše, najde a vymaluje.“

„Můžeme pracovat?“ ptá se jeden z žáků. Učitel dává svolení a skupiny začínají pracovat. U první skupiny se učitel zastaví a pomáhá jim se znázorněním prvního zlomku pomocí úsečky. Používá pomocné otázky a snaží se je navést ke správnému způsobu práce: „Když máš celek 10cm, po kolika centimetrech ho musíš rozdělit, aby byl celkový počet částí tři? Domluvte se mezi sebou.“

Následně odchází k dalším skupinám a taktéž se je snaží pomocí otázek navést se správnému řešení. Poté už zkouší přirovnání: „Máte pomocí kruhu znázornit zlomek. Musíte to rozdělit jako pizzu“. Ve třídě panuje pracovní ruch. Žáci ve skupinách diskutují a snaží se najít správné řešení. Žáci ve skupině číslo jedna se u tabule střídají v rýsování úseček.

Jedna ze skupin hlásí, že už mají práci hotovou. Učitel reaguje: „Ano, tady ta skupinka to taky má. Tak ještě chvíličku... Dokončete poslední zlomek. K těm náčrtkům napište ten zlomek, které to znázorňuje.“

Za minutu poté učitel ukončuje práci. „Ukončete. Každá skupina odprezentuje, co se jim nejvíc povedlo, nebo naopak nepovedlo.“ Učitel dává prostor první skupině. Žák začíná mluvit, ale třída neposlouchá. Stále si mezi sebou povídají. Učitel je napomíná: „Děčka, ale už se nebavte a poslouchajte“. Až na pár jednotlivců se třída zklidní.

První skupina začne znova a ukazuje na tabuli: „Vzali jsme si pravítko a nakreslili...“ Učitel jim skočí do řeči a opraví je: „Narýsovali.“ Žáci se opraví a pokračují: „Narýsovali jsme si úsečku a rozdělili ji na 3 části.“ Učitel se vloží do prezentace první skupiny a vysvětluje ostatním princip znázornění zlomku úsečkou: „Když ztvárňujete úsečku, musíte narýsovat takovou délku, která je dělitelná celkovým počtem částí.“ Skupina už jen dodá, že je potom nutno barevně znázornit tolik částí, kolik je v čitateli.

„Super, dobrá práce,“ chválí skupinu učitel a předává slovo další skupině. „Holky ztvárňovali pomocí kruhu, takže dělali pizzu. A..., postav se a ukaž nám to.“ Žákyně se postaví a prezentuje: „Narýsovali jsme si kruh, rozdělili jsme ho na tři části a vybarvili dvě.“ Učitel se vloží do prezentace a ptá se: „Měli jste tam nějaký problém. Co to bylo?“ „Při jedné pětině,“ odpovídá. Učitel opět mluví k celé třídě: „Ano. Rozdělit kruh na 5 stejných částí je docela problém, ale ještě na tom budeme pracovat.“ Stejným způsobem pracuje učitel při prezentaci s ostatními skupinami, kromě žákyně s IVP.

„Super,“ chválí je učitel. „Na konci týdne bude něco podobného v písemce. Budete určovat a vymalovávat části celku, ale taky budete počítat. A to si ukážeme za chvíli. Vezměte si telefony. Kdo nemá, tak Ipad.“ Třída projevuje nadšení, pokřikují na sebe a povídají si se spolusedícím spolužákem.

Učitel pokračuje ve vysvětlování práce. Jak začne mluvit, třída se trochu ztiší, jelikož učitel moc nahlas nemluví. „Teď si dáme takovou teorii, která je v učebnici. Zápis zlomků, čtení a tak dále. Takový Kahootek. Takže si ověříte, jestli to umíte.“ Učitel promítá QR kód a žáci si jej skenují z místa v lavici do telefonu nebo Ipadu. Připojují se do hry a smějí se svým přezdívám, které si dávají pro hru.

Jeden z žáků volá na učitele: „Pane učiteli, můžu si vzít druhý Ipad?“ „Jakto? Nefunguje ti?“ zjišťuje učitel. „Funguje, ale mám tam na boku nějaké záložky,“ odpovídá žák. Učitel jde za

žákem a úspěšně mu pomáhá problém vyřešit. Vrací se zpět k učitelskému stolu a zavelí na celou třídu: „Jdeme na to. Připravte se...“

Učitel přepne na první otázku: „Jak se nazývá čára ve zlomku?“. Žáci postupně odpovídají na otázky, odpočítává se jim čas. Po odpovědi všech žáků učitel ukáže, kolik odpovědí bylo správně a kolik špatně, kdo z žáků byl nejrychlejší a jak vypadá průběžné skóre. Žáci si užívají hru, při jejich úspěchu i neúspěchu projevují emoce, občas doprovázeny i verbálním projevem (např. „Já si to nepřčetl pořádně, já jsem blboň... Já jsem d...., já jsem se překlíkl...“).

Učitel žádný výrok nekomentuje. Ve třídě je hluk a zřejmě nic podobného nemohl zaznamenat. Každá další otázka i s jejím vyhodnocením probíhá stejně. Učitel vždy vyzdvihuje nejrychlejší správnou odpověď. S každou další otázkou jsou žáci více rozdovádění a hluční.

Po poslední otázce učitel vyhodnocuje soutěž: „Tak a kdo je na pódiu?“ Říká jména žáků od 3. do 1. místa a tleská jim. Přidá se k němu jen jeden z žáků.

Učitel pokračuje ve vedení hodiny: „Ještě mám slovní úlohu od Avatara, ale asi to nestihneme. Tak vám ji aspoň ukážu. Máse ji v příspěvcích na Teamsech. Úkolem bude udělat zápis, vypočítat a napsat odpověď.“ „A to všechno teď?“ ptá se jeden z žáků. „Aspoň zápis. Zbytek za domácí úkol,“ odpovídá učitel. Spustí Avatara a žáci se mu smějí. Vypadá jako kapitán lodi a učitel vysvětluje, o koho se jedná. Spustí slovní úlohu ještě jednou a žáci poslouchají.

Zazvoní na přestávku. Učitel dává žákům závěrečné instrukce: „Bezva děcka, super. Vypneme Ipady. Odhlásit, povypínat.“ Žáci podle pokynu učitele vypínají a odevzdávají Ipady. Učitel pokračuje v ukončování hodiny: „Doufám, že jak bude písemma, zvládnete poznačit části celku bez problému, takže super. A počítat už taky zvládneme. Ještě to zítra procvičíme a ve středu si napíšeme písmečku.“ Žáci už si uklízí, povídají. Učitel ale ještě pokračuje a ukazuje jim před tabulí práci žákyně s IVP: „Ještě vám ukážu práci A... Jakou krásnou pomůcku během hodiny s paní asistentkou vypracovala...“

Učitel ukončuje hodinu: „Tak, dáme si přestávečku, ne?“ Někteří žáci mu na to odpovídají dlouhým a hlasitým „ne, ne, ne,“ učitel na to již nereaguje. Balí si věci na stole a odchází ze třídy.

PŘÍLOHA P VIII: TRANSKRIPT POZOROVÁNÍ S UČITELEM PETREM Č. 2

Jméno učitele: Petr

Škola: okres Uherské Hradiště

Předmět: Hudební výchova

Téma: Hudební nástroje

Ročník: 5.

Počet žáků: 20

Pořadí vyučovací hodiny: 5.

Datum: 10. 1. 2022

Průběh vyučovací hodiny:

Učitel přijde do třídy, žáci si stoupnou. Učitel je pozdraví a přivítá mě ve třídě. Žáci se otočí a někteří z nich se usmějí. Žáci se posadí. Dva kluci zůstanou stát uprostřed u lavice, jeden s kytarou a druhý s houslemi. Učitel se jich zeptá: „Chtěli byste nám na začátek něco zabrnkat? Když už to máze v ruce, zkuste to.“ Učitel směrem ke mně pronese: „Kluci něco trénují, tak nám to ukážou.“

Kluci se mezi sebou domlouvají. Ukazují si, co budou hrát. Odpočítají si a začnou hrát. Jednomu z nich to moc nejde, zřejmě ještě nemají dobře natrénováno. Učitel uklidňuje jednoho z žáků: „Nestíháš, nevadí.“ Žák přestane hrát a dál pokračuje jen jeden. Když skončí, třída zatleská.

Učitel reaguje na předešlou situaci s žákem a říká celé třídě: „Já bych chtěl říct, že D... dělá velké pokroky. Lepší se ve hře na kytaru.“ Vybírá dalšího žáka, aby spolužákům zahrál něco na housle. Žák poslechne a zahraje lidovou písničku. Až skončí, třída opět zatleská.

Učitel informuje žáky o průběhu dnešní hodiny: „Nejdřív si dáme prezentace. Kdo by chtěl dneska jít?“ Hlásí se 4 žáci. Učitel na to reaguje: „To nám dnes bude stačit, ty tři, čtyři prezentace. Potom si zkusíme, jestli umíte poznat hudební nástroje. A dáme si hudebně poslechový Kahoot. A potom si i něco zazpíváme.“

Učitel se posadí k počítači a vybírá z žáků, kteří se hlásili. Otevře prezentaci jedné z žákyň a se slovy, že má zajímavý nástroj, ji vyvolá k tabuli. Otevře prezentaci a při zjištění, že si jako hudební nástroj vybrala valchu, jeden z žáků reaguje slovy: „To je na praní prádla.“ Učitel reaguje: „Ano, pralo se na tom prádlo, ale je to také hudební nástroj. Normálně se na to hraje v kapelách. Tak, můžeme začít?“

Žákyně začíná přednášet. Prezentace je krásně zpracovaná, dívka kousek textu čte, většinu vypráví vlastními slovy. Učitel v průběhu prezentace pokládá žákyni doplňující otázky, např.

„Odkud ji máš?“ Žákyně odpovídá: „Na tuto valchu hraje táta. A kraje i v kapele.“ Učitel reaguje: „A jak se jmenuje ta kapela?“ „Hončáci,“ odpovídá žákyně. Učitel následně vysvětluje žákům, jak se používala na praní, jaká byla technika a jak to zažil v dětství. Ostatní žáci poslouchají, někteří však v rukou drží telefon (ve škole je dán zákaz telefonů).

Na konci prezentace učitel vyzve žákyni k hudební ukázce. Pozve si k sobě dalšího žáka, který hraje na kytaru, stejně jako učitel, žáka hrající na housle a žákyně je doprovází na valchu. Hrají píseň Tři citrónky a celá třída zpívá. Po první sloce učitel zastaví hru a dá prostor žákovi, aby si přeladil kytaru. Většina z žáků v tu dobu sedí na místě a šeptem si povídá se spolužáky. Učitel nikoho neokřikuje, protože i před hovor jsou relativně klidní.

Po naladění začnou zpívat a hrát druhou sloku písně. Tím ukázka končí a učitel děkuje jak svým pomocníkům, tak i žákyni a chválí jí: „Je to skvělé. Krásně to zní. Takže jednička.“ Zapiše si k sobě známku a pokračuje vyvoláním dalšího žáka, který se hlásil, k tabuli.

„T... pojd', ty máš cajón. Vezmi si ho sem,“ říká učitel žákovi. Ten se zvedá a jde směrem k tabuli. Jedna z žákyň nahlas reptá, že měl být Kahoot a ne další prezentace. Učitel na to reaguje slovy: „Počkej, všechno bude.“ Žák začíná prezentovat. Na rozdíl od předešlé prezentace celý text čte, vlastními slovy neprezentuje.

Jedna z žákyň vyruší prezentaci a ptá se: „Co je to ten cajón?“ Učitel ani nikdo jiný na tuto otázku nereaguje, zřejmě zamyšlení a ponoření do prezentace. Žák v prezentaci pokračuje a vysvětluje na přítomném cajónu, jak to funguje a proč vydává zvuk. Chce spolužákům ukázat, jak vypadá cajón uvnitř a začíná obcházet třídu. Žákyně v první lavici se dívá, druhá mu jen řekne, že jí to ukazovat nemusí, že to zná.

Učitel na svahu žáka o názornou ukázkou reaguje slovy: „Ono to jde špatně vidět, ale my ti věříme. Zahrál bys nám něco?“ Žák se očividně na hraní necítí a snaží se z toho vykrotit: „Ne, já to neumím.“ Učitel se ho snaží povzbudit: „Ale určitě by to zvládl. Nepodceňuj se.“

Učitel k sobě opět zavolá svůj „tým“ hráčů a vybírá písničku. „T..., pamatuješ si tu písničku, kterou jsme hrávali?“ ptá se učitel žáka a ukazuje mu noty. „Jo, to bychom mohli“, odpovídá žák. Učitel dává pokyn třídě, odstartuje a všichni začnou zpívat písničku „Vadí, nevádí“. Až dohrají, učitel opět chválí: „Super, výborně. Krásně jsi chytil rytmus. Posad'te se“

Učitel informuje o dalším průběhu hodiny: „Zahrajeme si Kahootek. Ipady jsou tady vepředu. Ostatní si vezmou mobil. Kahootek... Je to taková poznávačka hudebních nástrojů.“ Učitel si chystá Kahoot a žáci si berou Ipady. Jeden z žáků má na Ipady něco vtipného, směje se a ukazuje to celé třídě, která se také směje.

Učitel chce zatrnout chování žáka a slovně ho napomíná: „to stačí P..., ať to stihneme.“ Žák mu odpovídá, stále se smíchem: „Když já nevím, co s tím. Asi nějaký cigoš...“ Žák popisoval fotku, která byla uložena jako tapeta obrazovky. Učitel už zřejmě odmítá reagovat, místo něj se zvedá asistentka a domlouvá mu.

Učitel sdílí na tabuli QR kód a pokračuje v popisu práce. „Poslechový Kahoot. Podle zvuku a obrázku poznejte hudební nástroj.“ Žáci se připojují a zadávají své přezdívky. Během čekání na připojení všech žáků si ostatní povídají.

Učitel je instruuje: „Protože to bude poslechové, musíte být zticha a dobře poslouchat. Tak... začínáme.“ Již první hudební nástroj je hodně těžký. Žáci se na sebe dívají a třídou se nese tiché a zmatené: „Cože?“ Během poslechu podupují nohou nebo kývou hlavou do rytmu.

Po dokončení ukázky probíhá vždy vyhodnocení. Učitel odtajní správnou odpověď, sdělí počet správných a špatných odpovědí a vyzdvihne hráče, který je ve vedení. Občas doplní krátkým rozborem chybných odpovědí: „Opravdu si pět žáků myslí, že jsou to varhany? A dva, že je to harfa? Mám pocit, že někteří žáci z naší třídy ještě nikdy neviděli klavír. Nebo se jen spletli?“ Nikdo z žáků se k této poznámce učitelem nevyjadřuje. Proto přepíná na další otázku.

Vždy před spuštěním nové ukázky se učitel snaží žáky utiшит, nejprve pouhým „Šššš“. Žáci spíš reagují na začátek ukázky než na učitele. V okamžiku, kdy učitel po jedné z otázek začne vysvětlovat, jaký je rozdíl mezi akordeonem a harmonikou, žáci jsou rozpovídaní a nikdo neposlouchá. Učitel tedy mírně zvedne hlas a usměrní žáky: „Ne!! Stop hluku!!“ Žáci se utiší a učitel pokračuje ve vysvětlování.

Žáci odpovídají na otázky ve hře s nadšením. Diskutují mezi sebou a snaží se odpovídat na otázky správně a rychle. Vždy po odpovědi se strhne vlna nadšen nebo zklamání. Stejný žák, jako v hodině matematiky, občas používá k vyjádření svých emocí ne příliš vhodné výrazy, např. „Proč? Proč jsem si spletl ten **** hobj...“ Učitel na jeho projevy nijak nereaguje.

Po poslední otázce učitel vyhodnotí hru, vyzdvihne hráče na prvních třech místech a pochválí je. Zrovna zvoní na konec vyučování. Učitel dává žákům instrukce: „Vypněte Ipady. Pouklízejte si. Zkontrolujte pořádek v lavicích.“ Žáci se balí, nastupují si ke dveřím. Učitel si vezme své pomůcky ze stolu, pouští žáky ven ze třídy a sám odchází.

PŘÍLOHA P IX: TRANSKRIPT ROZHOVORU S UČITELEM PETREM

Já: Takže... Téma mé diplomové práce je Podpora resilience dětí v podmínkách primárního vzdělávání a na začátku bych se tě chtěla zeptat, jestli víš, co je to ta resilience?

Petr: Nevím, to slovo jsem nikdy neslyšel. Je smutné, že čeština je tak chudobný jazyk (s úsměvem a lehkou ironií v hlase) a nemá český výraz.

Já: Ten český výraz existuje, je to v podstatě psychická odolnost, nějaká nezdolnost. Vlastně je to schopnost člověka adaptovat se na nějaký stres, zátěžovou situaci. Tu překonat a získané zkušenosti využít ve svůj prospěch, když se příště setká s podobnou situací.

Petr: Aha. To už je mi trochu bližší. Ta psychická odolnost.

Já: To jsem ráda. Zkusil bys mi říct něco o tom, jak pracuješ s resiliencí u žáků?

Petr: Tak co se té odolnosti týče... Tak já si myslím, že psychickou odolnost je třeba trénovat už od malička. Je potřeba děti připravovat na neúspěch a zvládnutí neúspěchu. V životě se nebude jen dařit a s tím je potřeba počítat. Žáci musí být připraveni na neúspěch, na životní prohry, na zvládnutí krizových situací. To se učíme třeba prostřednictvím neúspěchu v prověřování vědomostí a dovedností. U některých dětí je problém vyrovnat se se špatnou známkou a často bývají slzy a pocit zklamání. Hodně se, podle mě, obávají, jaká bude reakce rodičů? Často řeším takové problémy a mluvíme o tom, že to není žádná tragédie. Že občas se něco nepodaří i v budoucím životě a musíme být na to připraveni.

Já: Hm. A kromě rozhovoru... Hm. Učíš je zvládat takové prohry i jiným způsobem? Používáš i nějaké jiné metody?

Petr: Teď se mi žádné jiné nevybavují. Hlavně ten rozhovor asi.

Já: Dobře, děkuji. Chci se zeptat... Máš ve třídě někoho, o kom bys mohl říct... Nebo řekl, že není vůbec, nebo je jen hodně málo psychicky odolný? Nebo ve svých bývalých třídách se někdo takový objevil?

Petr: Řekl bych, že ano. Že se tam vždycky někdo najde... Často to byly žákyně, které přišly do čtvrté třídy. V předešlých letech byly zvyklé na samé jedničky a najednou přišla horší známka. A co se stalo... Zbořil se jim svět... Velká tragédie, slzy a pláč. Nebo co jsem ještě zažil, tak že žák absolutně... Ale absolutně neadekvátně reagoval na poznámku. Ale nejen na poznámku. Třeba i jenom na kárání za nevhodné chování. Začal najednou křičet a brečet.

Házel pomůckami po třídě. To bylo úplně běžné. Často se to také vystupňovalo do toho bodu, že začal vyhrožovat sebevraždou. Že si něco udělá, když mu tu poznámku dám... To bylo strašné.

Já: Jak jsi s tím pracoval? Jaké způsoby se ti osvědčili?

Petr: Tak ty horší známky jsme zvládli... (lehký smích) Žákyně si zvykly, že asi od čtvrté třídy už nebudou samé jedničky. A tím chlapcem to bylo horší... Téměř každý den byly nějaké konflikty mezi žáky, každý den se řešilo jeho hrubé chování. A to nejhorší, co bylo... Tak ten chlapec měl pocit, že všichni ostatní jsou proti němu... Že učitel si na něho zasednul. Reakce na kárání byly často neadekvátní. Jak jsem říkal...návaly vzteku, křik a agresivita. Snažil jsem se mu domlouvat, ale to často vůbec nepomohlo. Snažil jsem se klidným způsobem vysvětlit, co dělá špatně a jak by se měl chovat. Co by měl pro zlepšení udělat. Pomáhala nám i paní psycholožka. Pravidelně jsme začali zvat rodiče a pohovory, i když s nimi to také nebylo zrovna růžové. Pořádali jsme tripartitní schůzky, vlastně my, rodiče i žák. Dokonce jsem i navrhnul vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. No...rodiče to samozřejmě odmítali. Toliko jenom pro představu, že ani s nimi nebyla ideální práce.

Já: A pomohlo něco z toho, co jsi teď říkal? Stalo se něco, co ho tak trochu psychicky posílili?

Petr: V té době asi moc ne. Jak odešel na druhý stupeň, tak se pořád sem tam nějaké konflikty řeší. Teď dokonce byl incident, že mu jeden spolužák něco provedl, jestli se i poprali o přestávce...Moc o tom nevím, ale řešilo se to se současnou třídní učitelkou, výchovnou poradkyní a rodiči docela dost intenzivně. Ale když tam jdu teď do té sedmičky učit hudebku jednou týdně, tak mám pocit, že se o hodně zlepšil. Je i takový klidnější... Sám jsem s ním žádný konflikt v posledních dvou letech, co už nejsem třídní, neměl.

Já: Super... To je zajímavé. Když jsem u tebe pozorovala, viděla jsem, že žáky hodně chválíš a vyzdviháváš to, co jim jde. Máš nějaký cíl?

Petr: Samozřejmě. Aby byli žáci motivováni k práci. Aby je i případné neúspěchy neodradily od učení. Aby nic nevzdávali. Snažím se v každém najít něco dobrého, co umí... Nebo třeba jak se chovají, i k ostatním. Vyzvednout jejich dobré vlastnosti a dovednosti. Snažím se o to hlavně u těch žáků, kterým učení... No, kterým to moc nejde. Snažím se ukázat před třídou, ostatními spolužáky, v čem jsou dobří. A dát jim prostor, aby se ukázali.

Já: Dobře. Ještě jsem se chtěla zeptat... Když hrajete Kahoot a podobné hry, tak... No, žáci se do ní hodně vžijí a potom kolem lítají emoce a taky různá slovíčka. Jeden z žáků třeba

říkal: „Já jsem d..., blboň“, když se mu něco nepovedlo. A nebylo to to jediné, co jsem zaslechla. Jak na takové výrazy v hodinách reaguješ?

Petr: To si vůbec nevybavuju. Ale myslím, že v zápalu hry někdo řekne něco... Ale hlavně o sobě, že je debil, tak to tak doslova nemyslí. Jen je to reakce, že se spletl. I když není úplně dobrá, tak to k tomu tak nějak patří. A dá se to pochopit... Horší by bylo, kdyby to někdo řekl jinému. Pokud to někdo o sobě tvrdí, že je hloupý a občas se to stává... Tak mu to samozřejmě vyvracím a také říkám žákům, aby se nepodceňovali. Říkám jim, že nemůžou umět všechno a hned. Když něco neumíte nebo něco, co jste uměli, zapomenete, neznamená, že jste debilové.

Já: Hm. Dobře. Je ve tvé třídě někdo, kdo je kolektivem vyčleňován?

Petr: Ano, jedna tam je. Je to žákyně s hodně slabým prospěchem. Myslí si, že je hloupá a že by měla ze školy odejít. Dokonce, to bylo pro mě úplně nepochopitelné, udělala anketu ve třídě. Tam nahoře na papíře bylo napsané: Kdo si myslí, že jsem hloupá a měla bych ze školy odejít, ať se podepíše... A potom ještě nutila žáky, aby ten papír podepsali. Naštěstí jsem to celkem rychle... vlastně relativně hned objevil a řešil. Ona je opravdu slabší. A má problémy i s ostatními žák. Často se s někým ze spolužáků dostává do konfliktu. Ani nemá žádné kamarádky ve třídě... Je pravda, že holky v tomto věku dokážou být zlé. Tak se ten nedostatek kamarádek snaží vyřešit, že se snaží kamarádit s chlapci. Ale taky ne úplně ideálním způsobem... Často je zlobí a ani chlapci ji nepřijímají.

Já: A jak na to teda reaguješ?

Petr: No... Snažím se vyzvednout její kladné vlastnosti a dovednosti. Třeba nám teď, pár dnů zpátky, předváděla ve třídě práci s 3D perem. Nebo před Vánoci přinesla do školy svůj stroj na výrobu cukrové vaty a ukazovala, jak se dělá cukrová vata a učila to ostatní. Všichni i ochutnali a ten den se jim líbil. Takže tak asi. Samozřejmě se snažím chválit, co se chválit dá, a ocenit každý malý úspěch. Problémy řešíme se školní psycholožkou, která s ní pravidelně pracuje a i tyto pocity společně řeší. Co se týče té rozumové stránky, tak pracujeme se speciální pedagožkou a PPP.

Já: Má to z tvého pohledu nějaký efekt? Že bys u ní viděl zlepšení?

Petr: Zatím ne, ale na to je ještě brzy. Všechny ty problémy začali až tento školní rok, v říjnu zhruba. Takže než se něco zlepší... Bude to prostě ještě běh na dlouhou trať.

Já: Hm. Když jsi mluvil tady o té žákyni, myslíš, že je psychicky odolná?

Petr: Asi moc ne. Myslím si, že ne.

Já: A jak bys teda popsal žáka, který je odolný? Jaké vlastnosti třeba podle tebe má? Nebo...Jak se takový člověk projevuje?

Petr: No...rozhodně zvládá neúspěch. Odolný člověk, nebo spíš žák, se nebojí prověřování znalostí a dovedností. Také by měl zvládat komunikaci a to jak se spolužáky tak i s učitelem. Podle mě ten, kdo je odolný, tak rozumně řeší konflikty se spolužáky. A když se náhodou stane, že selže v chování, v projevech k ostatním, tak to nějakým způsobem zvládne, ustojí to. Nemá problém přiznat, že udělal chybu a omluvit se... To je pro spoustu žáků v dnešní době problém. A nejenom pro žáky, ale i pro dospělé. A dál? No... Myslím si, že odolný člověk je taky vytrvalý a pečlivý při práci, neodmlouvá, nestěžuje si a nenadává, že bude muset splnit nějaký úkol nebo se připravit na prověrku. Taky by měl umět přijmout prohru v soutěži nebo v nějaké hře a ocenit ty, co jsou lepší než on sám.

Já: Dobře, super. A asi poslední moje otázka... Co myslíš, že žáky nejvíc stresuje? Co podle tebe pro ně v souvislosti se školou představuje největší zátěž?

Petr: U většiny si myslí, že jsou to písemné práce, prověřování znalostí a dovedností. A hlavně ústní zkoušení. Myslím, že se v tom odráží hlavně strach z neúspěchu, ze špatné známky. Určitě na to má vliv i strach z reakce rodičů, zvláště když už žák ví, že rodiče nebudou reagovat dobře. Ale je to individuální žák od žáka... Třeba u některých je to celkově fakt, že musí plnit nějakou domácí přípravu, plnit si školní povinnosti. A v předešlých dvou letech to byl určitě covid. Měli jsme případ, kdy jedné žákyni vyšel pozitivní antigen a ona se hystericky rozbrečela, protože se bála být nemocná, protože je to nemoc, na kterou se podle ní umírá. Takže asi tak... Už mě nic víc nenapadá.

Já. Dobře, super. Moc děkuji.

PŘÍLOHA P X: TRANSKRIPT POZOROVÁNÍ S UČITELKOU PAVLOU Č. 1

Jméno učitele: Pavla

Škola: okres Kroměříž

Předmět: Český jazyk

Téma: Vzory podstatných jmen rodu ženského

Ročník: 4.

Počet žáků: 19

Pořadí vyučovací hodiny: 1.

Datum: 12. 1. 2021

Průběh vyučovací hodiny:

Učitelka přijde do třídy, žáci se postaví. Učitelka je pozdraví, představí mě a vysvětlí jim, proč jsem dneska tady. Také žáky pozdravím a řeknu jim, že jsem zvědavá, jak pracují, jak jim to jde. Ale že se nemusí bát, protože dnes bude pod drobnohledem spíše jejich paní učitelka než oni. Některé žákyně se usmějí a já se jdu posadit do zadní lavice.

učitelka pokyne žákům, aby se posadili, a začne s organizačními záležitostmi: „Službo, kdo dneska chybí?“ Žák, který to má tento týden na starosti, diktuje učitelce jména. Učitelka zapisuje do třídní knihy. Poté ji zavře, uklidí na místo a přejde před tabuli.

začíná hodinu připomenutím učiva, které probírají: „Co teď probíráme v češtině?“ Žáci se hlásí a učitelka jednoho vyvolá: „Rod ženský“. „Jaké máme vzor rodu ženského?“ ptá se učitelka a vyvolá dalšího žáka, který se hlásí. „Kdo nám vyskloňuje vzor žena? Číslo jednotné...“ pokračuje učitelka. Vyvolá dalšího žáka, který začíná skloňovat a učitelka mu ukazuje na prstech, u kterého pádu zrovna jsou “. Pochválí ho a vyvolá dalšího žáka na skloňování čísla množného. Vyvolává vždy ty žáky, kteří se hlásí.

„Ve vzoru žena píšeme jaká i?“ ptá se znovu učitelka. „Tvrdá“, odpovídá žákyně. „Kdy píšeme měkké i?“ zní další otázka v dialogu. „Když je tam koncovka –ami,“ odpovídá žák. „A to je kdy?“ Další žák je vyvolán a odpověď zní v 7. pádě. Učitelka si přeje upřesnění: „Jakého čísla?“ „Množného“, odpovídá stejný žák.

Stejným způsobem probíhá opakování vzoru růže, píseň a kost. Poté učitelka zadává další práci: „Otevřeme si sešity, napíšeme dnešní datum a projdeme si koncovky.“ Jeden z žáků se hlásí a učitelka ho kývnutím hlavy vyvolá: „Školní?“ „Ano, školní“, odpovídá mu učitelka. Žáci ihned uposlechnou učitelku a otevírají sešit, píší datum. Učitelka zapíná dataprojektor a zatahuje žaluzie, aby žáci lépe viděli na tabuli.

„Tak, máme napsaný dnešní datum. Slovem...“ opakuje a upozorňuje učitelka. A pokračuje v instrukcích pro žáky: „Budete psát jednotlivé výrazy pod sebou, jak jsme zvyklí. Nemusíte psát vzory ani pády. Kdo je u tabule, nemusí si to dané slovo dopisovat do sešitu.“ Na tabuli se objeví první slovní spojení „Vysoké vázy“ a učitelka vyvolá k tabuli první žákyni, která si odůvodňuje: „Ta váza, bez vázy, jako žena bez ženy. Napíšeme tvrdé y.“ učitelka pokyvne na souhlas a řáká žákům, kteří jsou v lavici: „Vy píšete do sešitu vysoké vázy, se správně doplněným tvrdým y. Hlídejte si i slovo vysoké. Proč tam bude tvrdé y?“

Stejným způsobem pokračuje dalšími slovními spojeními, vždy vyvolá jiného žáka. Při slovním spojení zátky v lahvích, mají doplnit správné i do slova lahve. Učitelka se ptá žáků: „Jak bychom mohli říct jinak zátky v lahvích?“ Vyvolává jednoho ze dvou žáků, kteří se hlásí, a ten odpovídá: „Jak je ve víně... třeba ten špunt.“ Druhý z žáků na to reaguje: „To přesně jsem chtěl říct...“ učitelka s nimi souhlasí: „Ano, takže bychom mohli říct špunty v lahvích. A proč je ve slově zátky tvrdé y?“ Vyvolává dalšího žáka. „Od vzoru žena“, odpovídá žák. Učitelce to nestačí, a proto ho nabádá, aby řekl celou básničku. Žák tedy dodá: „zátka bez zátky, jako žena bez ženy.“

Stejným způsobem pokračuje celé cvičení. Učitelka vyvolává vždy jiného žáka, dokud se nevystřídají u tabule všichni. U všech dbá na to, aby řekli celou básničku. Jeden z žáků měl problém s doplněním správného i do slovního spojení pouť u Chrudimi. „Mezi kterou možností se rozhoduješ?“ ptá se žáka učitelka. Nesměle odpovídá: „mezi kostí a písni?“ Učitelka mu radí: „Řekni si druhé pády od všech vzorů.“ Žák tedy nahlas říká: „Chrudimi, bez ženy, bez růže, bez písne, bez kosti.“ Učitelka se znovu ptá, mezi čím se bude rozhodovat. Žák neví, nic neříká. Učitelka se tedy ptá ostatních: „Kdo mu pomůže?“ Vyvolá jednoho z žáků a ten radí: „Rozhoduje se mezi kostí a písni.“ Učitelka se ho ptá: „Na co končí 2. pád vzoru píseň?“ „Bez písne. Na e,“ odpovídá žák. „učitelka přikývne a znovu se ptá, mezi čím se tedy budou u tabule rozhodovat. Tentokrát se žák už opraví správně a řekne vzory kost a žena.

„Ano,“ pochválí žáka v lavici. Otočí se zpět směrem k tomu, který stojí u tabule a ptá se ho: „Podle kterého z těch dvou vzorů skloňujeme slovo Chrudim?“ Žák se ještě na chvíli zamyslí a jde vidět, že stále neví. Učitelka se ho trpělivě snaží navést: „Na jaké písmeno končí Chrudim?“ Žák odpovídá, že na písmeno m. „Na jaké písmeno končí vzor kost?“ pokračuje učitelka dál. Žák odpovídá, že na písmeno t. „A na jaké písmeno končí vzor žena?“ nepřestává učitelka. Žák odpovídá, že na písmeno a. „Takže jak to teda bude? Ta Chrudim,

bez Chrudimi...“ „Jako kost, bez kosti...“ odpovídá váhavě žák. Učitelka ho pochválí a pokračují dál ve cvičení.

Po dokončení cvičení učitelka zadává žákům další instrukce: „Kdo bude mít, otevře si pracovní sešit... Anebo ne, zpět. Učebnice, strana 116... Ať si chvilku odpočinete od psaní. Máme tam cvičení 5a. Máme doplnit y/i podle vzoru. V tom b... Už se nám tam pletou i vyjmenovaná slova, tak pozor na to.“

Učitelka vyvolá žáka a ten přečte celou větu. Vybere slovo, ve kterém má doplnit správně i a začne s básničkou: „Ta broskev, bez broskve...“ Následně se zasekne a neví dál. Učitelka se ho opět snaží navést: „Jako jaký vzor?“ Žák váhavě odpovídá: „píseň bez písňe?“ „Takže jaké i?“ ptá se dál učitelka. „Měkké?“ odpovídá stejně váhavě žák. „Ano. Vždyť to umíš, vid?“ povzbuzuje ho učitelka.

Jedna z žákyň nedává pozor, a když ji učitelka vyvolá, přečte větu, která už byla řečena. Učitelka na to reaguje: „A... úplně ví, kde jsme, že?“ A vyvolá jiného žáka. Po pár větách vyvolá dalšího žáka, který čte špatnou větu, už je trochu napřed. Učitelka ho upozorní, že přeskočil. Žák se vrátí o větu napřed a pokračuje v doplňování. Žáci i během tohoto cvičení dávají převážně pozor, nikdo si nepovídá se sousedem. Doplňování jde rychle, mezi větami nejsou žádné pomlky.

Po doplnění cvičení se učitelka ptá: „Když se podíváte na ty věty a projdete si je očima. Řekněte mi, které věty nejčastěji slýcháte?“ Žáci se hlásí a učitelka jednoho po druhém vyvolává. Žák si vybírá větu „Vyndej ruky u kapsy“ a učitelka chce vědět, kdy to slýchá. Stejně to probíhá i u dalších vět. Jeden z žáků si vybral větu „Slez z té tlusté skály.“ To se učitelce nezdá a ptá se ho: „Jó? Ty lezeš někde po skalách?“ Žák zavrtí hlavou a učitelka mu řekne, ať zkusí vybrat jinou větu. Dál zazní věty jako: „Po zemi jsou rozházené hračky. Kdo smaže tabuli? V neděli se budu dívat na televizi.“

Na poslední zmíněnou učitelka reaguje otázkou, kdo mu to říká. Žák odpovídá, že on sám. Učitelka zjišťuje, jestli se nedívá na televizi každý den. Žák odpovídá, že ne. Učitelka na to reaguje vlastní zkušeností: „Je pravda, že já se chci v neděli taky dávat na televizi a odpočinou si před dalším týdnem.“

Další všta zazní z úst žákyně: „Zůstaň v posteli, máš teplotu.“ Učitelka se ptá, komu to doma říkají. Žákyně odpovídá, že její sestře, která je teď nemocná. Učitelka se na žákyni usměje a popřeje jí, aby byla její sestra co nejdříve v pořádku.

„Je tam v tom cvičení nějaké přísloví? Někaké moudro, jak jsme si říkali?“ ptá se učitelka dál. Vyvolá žáka a ten odpovídá. „V nouzi poznáš přítele.“ Učitelka kývne na souhlas a pokračuje v otázkách: „Co to znamená?“ Jeden z žáků odpovídá: „Že když se topíme, tak nás zachrání.“ Učitelka na to reaguje: „To je až taková kritická situace. Platí to jen na tyto situace?“ Další žákyně odpovídá: „Ne. Třeba když se ztratíme, tak nás kdo zachrání.“ „A je to tvůj přítel?“ ptá se učitelka. „Většinou tě zachrání někdo cizí. Když tě zachrání cizí policista je to najednou tvůj přítel?“ Třída se začne smát a žákyně odpovídá, že ne.

Učitelka dá prostor dalšímu žákovi. „Že třeba... Když je nám smutno, tak přijde a třeba nás rozveselí.“ „Ano, třeba i v této situaci se pozná přítel. Nejen v těch krizových.“

Zazvoní na přestávku. Učitelka ještě pokračuje: „Tak... To cvičení b za domácí úkol. Nemusíte nic psát, stačí ústně. Aby, až to budeme zítra procházet, vám to šlo, jak kdy bičem mrská. Protože zítra se do toho připlou nejen vyjmenovaná slova, ale i vzory rodu mužského.“ Žáci se zděsí, protože mužský rod ještě neprobírali. Učitelka se opraví: „Ne, ne. Nejprve středního a až potom začneme mužský rod. Zapište si domácí úkol. Kdo zapíše, má přestávku. Nachystejte si matematiku. Připravte se na desetiminutovku a nachystejte si lepidlo.“ Potom odchází ze třídy.

PŘÍLOHA P XI: TRANSKRIPT POZOROVÁNÍ S UČITELKOU PAVLOU Č. 2

Jméno učitele: Pavla

Škola: okres Kroměříž

Předmět: Hudební výchova

Téma: Lidové písně

Ročník: 4.

Počet žáků: 19

Pořadí vyučovací hodiny: 4.

Datum: 12. 1. 2021

Průběh vyučovací hodiny:

Učitelka přijde do třídy, žáci si stoupnou. Až jsou všichni utišení, učitelka jim pokyne, aby se posadili. Jeden z žáků stále zůstává stát. Učitelka na něho kývne a on se začne omlouvat: „Paní učitelko, já se omlouvám, že jsem zapomněl sešit do hudebky.“

Učitelka pokývne a zapíše si žáka k sobě do sešitu. „Máme hudebku, takže si zazpíváme „Buchet je spousta“. Dáme si to dvakrát. Jednou všichni, podruhé si to rozdělíme. Noty máte u sebe?“ Žáci jsou nadšení a hledají noty. Učitelka pustí píseň z počítače a žáci zpívají. Během zpěvu rozdává noty žákům, kteří si ty své zapomněli doma.

Až dohraje písnička, učitelka organizuje další zpěv: „Teď si to rozdělíme. Začínají kluci, potom holky. Refrén, „oslava veliká...“ dohromady. Potom zase jen kluci, jen holky a potom všichni.“ Učitelka pouští písničku. V průběhu zpěvu upozorňuje žáky, kterým se nechce zpívat, aby zpívali také. Zeslabuje hudbu, aby slyšela, jestli žáci zpívají nebo ne.

Poté určí další píseň, kterou budou zpívat: „Abychom ukončili zimu, dáme si Grónskou zem. Ten text byste taky měli mít.“ Učitelka pouští písničku a během toho vybírá text předchozí písničky od žáků, kterým noty půjčila.

Po písničce přejde učitelka ke zjišťování znalostí z minulé hodiny: „My jsme se minule začali bavit o lidových písních. Co je lidová píseň?“ Žák odpovídá, že nemá autora. Učitelka se ptá dál: „Ano. Jak teda vznikla, když nemá autora?“ Další žák na vyzvání učitelky odpovídá: „Někdo ji vymyslel, zpíval ji dál a dál dětem a potom, jak se to vrátilo tam, kde se to vymyslelo, tak už ten autor nebyl, protože to trvalo dlouho, než ji někdo zapsal.“

Učitelka chválí žáka a pokračuje: „Ano, přesně tak. Znáte nějaký jiný žánr, který takto vznikal?“ Žáci se hlásí, učitelka opět jednoho vyvolá a ten odpovídá: „Pohádky“. Učitelka kývne hlavou na souhlas.

Pokračuje v otázkách: „Co jsme zpívali za písničku minulou hodinu?“ Žáci odpovídají, že Oheň a Kdyby byl Bavorov. Učitelka se dál ptá: „Ty lidové písně můžeme v České republice rozdělit do takových tří skupin. Do jakých?“ Jeden z žáků odpovídá: „Ostrava?“ „A Ostrava je jaká část České republiky?“ vyžaduje učitelka upřesnění. Nikdo z žáků neodpovídá. Po chvíli se jeden z žáků přihlásí a učitelka ho pokývnutím hlavy vyvolá: „Čechy, Morava a Slezsko.“ Učitelka pokývne a dodá směrem k celé třídě: „No, aspoň někdo to ví...“

Učitelka pokračuje v hudební výchově: „Služba rozdává noty. Vyjde to na každého. A pánové hejbnou kostrou.“ Dodává s úsměvem. Mezitím si chystá na počítači písničku. Poté se třídy dál ptá: „Odkud pochází písnička Kdyby byl Bavorov? V jakém taktu je napsaná? Co to znamená, že je ve 2/4 taktu? Co znamená ta svislá čára se dvěma tečkami?“ Žáci odpovídají po vyvolání učitelkou.

Učitelka následně přečte text první sloky a ptá se: „O čem ta písnička je?“ Žáci odpovídají, že je o lásce. Učitelka souhlasí a pokračuje: „Dokázal by mi někdo říct trošku víc, o čem to je?“ Další z žákyň odpovídá: „Že by jí chtěl dát pusku, ale nemůže, protože je na druhé straně řeky.“ Učitelka přikyvuje a pokračuje s vysvětlováním: „Ano. Vlastně to znamená, že se mají rádi, ale jsou od sebe daleko. A to je potom problém, když máte někoho rádi.“

„Zazpíváme si ji teď všichni,“ zavelí učitelka, pustí hudbu a žáci zpívají podle not, které dostali. Učitelka se ptá žáků, jaký hudební nástroj slyšeli. Jeden z žáků říká, že píšťalku. Učitelka mu odpovídá, že píšťalka je to, co má v tělocviku na krku, a ptá se, jak se říká tomu hudebnímu nástroji. Tentokrát již žáci odpovídají správně, že se jedná o flétnu.

učitelka se dál ptá: „Na začátku vám tam něco hrálo. Co to bylo?“ Jeden z žáků odpovídá, že klavír. Učitelka zakroučí hlavou a vyvolá dalšího, který odpovídá: „Předehra.“ Učitelka ho chválí a pokračuje: „A když zpíváme, uprostřed je pauza a pak zpíváme zase, tak je to...“ vyvolá žáka, který dokončí větu slovem mezihra. „A úplně na konci?“ zjišťuje učitelka. „Dohra,“ odpovídá jeden z žáků. „A k čemu slouží?“ ptá se učitelka. Žák odpovídá: „Aby ta písnička ještě nějak dohrála.“ Učitelka na to reaguje zopakováním: „Ano. Aby nám ta písnička pěkně skončila a jen tak se neusekla.“

„Pustíme si tu písničku ještě jednou. Zkuste zpívat a poslouchat, jestli má předehru, mezihru a dohru,“ sděluje žákům instrukce. Žáci zpívají. Po písničce se učitelka ptá: „Tak, má předehru?“ Žáci odpovídají, že ano. „Má mezihru?“ pokračuje učitelka. Žáci odpovídají, že ne. „A má dohru,“ chce vědět do třetice učitelka. Vyvolá na odpověď žáky, kteří si spolu povídají, místo aby dávali pozor.

Žáci se na ni jen dívají a neodpovídají. Učitelka se jich ptá: „Jaká byla otázka?“ Opět je ticho a žáci ni neříkají. Učitelka jim promlouvá do duše: „Kecáte a neposloucháte. O čem se bavíte? Je to důležité říct si teď, v hodině? Teď dáváme pozor. Rozumíme si?“ Žáci jen přikývnu na souhlas.

Učitelka se ptá celé třídy: „K čemu je předehra a mezihra?“ Žáci odpovídají: „Abychom si odpočinuli.“; „Aby se zpěváci připravili.“ a „Aby to dávalo větší smysl.“ Učitelka přikývne na souhlas, pochválí je a pokračuje dál.

„Na stejném listu, ale na druhé straně, máte písničku Tráva neroste. Je to lidová písnička, která pochází odkud?“ „Ze Slovenska?“ ptá se jeden žák. Učitelka odpovídá: „Ne ne. Hledejte. Máte to tam napsané.“ Přihlásí se další žák a odpovídá, že z Moravy. Učitelka chválí a vyvolá jednoho žáka, který čte nahlas slova první sloky.

„Potom tam máme refrén a ten zní: „Tramtarára, tramtarára“. Opakuj!“ Žáci opakují. Učitelka pokračuje druhou částí refrénu: „Tramtárará Tramtárára.“ Žáci opakují. Potom jiný žák přečte druhou sloku a učitelka přečte refrén. Následuje třetí sloka a stejným stylem i čtvrtá a pátá sloka. Následně se jich učitelka ptá: „Jsou tam nějaká divná slova? Třeba nějaké, u kterého absolutně nevíte, co znamená?“ Žák odpovídá, že nezná slovo „aj“. Učitelka přečte pasáž, ve kterém se toto slovo nachází a vysvětlí: „Aj idú, idú... To je něco jako A jdou, jdou.“

Jeden z žáků se hlásí a ptá se: „Paní učitelko a to jsou Slováci?“ Učitelka odpovídá: „Ne ne, ta pochází z Moravy. Na Moravě máme spoustu nářečí a my jsme tak na pomezí. Já bych řekla, že tady mluvíme relativně spisovnou češtinou. Ale třeba Rožnov pod Radhoštěm. Víte, kde to je?“ Žáci souhlasně přikyvuji a učitelka pokračuje: „Tak tam kdybyste potkali nějakého pána staršího, tak by na vás mluvil takto. Enem za vodú, idú, idú... Enem nekteří kúpili si vajica... Aa tak dále.“ Žáci se začnou smát, když učitelka předvádí nářečí.

Učitelka je chvílku nechá sdělovat si dojmy. Následně se vrátí zpět k hudební výchově: „Pustím vám ji. Je ta písnička zpívaná, tak poslouvejte paní a potom si to zazpíváme všichni.“ Žáci poslouchají, v rytmu písničky pokyvují hlavou. Když písnička dohraje, učitelka se jich opět ptá na předebru, mezihru a dohru. Žáci jí odpovídají.

Učitelka pokračuje: „Ta písnička je rychlejší než Bavorov. Abychom se aspoň naučili refrén, tak já zpívám, vy opakujete po mně.“ Učitelka bez hudby zazpívá část, žáci zopakují. Takto si několikrát zazpívají refrén. Poté si stejným způsobem, procvičí i první sloku písničky. Učitelka následně pustí první sloku písničky a žáci zpívají.

Po skončení první sloky zazvoní na přestávku. Učitelka ukončuje hodinu: „Sice jsme si to neprošli celé, ale nevádí. Řekli jsme si, na co si dávat pozor. Naučili jsme se dvě lidové písničky. Jaké?“ Žáci odpovídají. Učitelka se ještě ptá, která byla z Čech a která z Moravy. Po odpovědi na její otázku učitelka ukončuje hodinu a říká žákům, aby si sbalili věci, uklidili třídu a nachystali se na tělocvik. Poté odchází ze třídy.

PŘÍLOHA P XII: TRANSKRIPT ROZHOVORU S UČITELKOU PAVLOU

Já: Já jsem se teda rozhodla zkoumat podporu resilience u dětí ze strany učitelů 1 stupně základní školy. Máš nějakou představu o tom, co to ta resilienci vlastně je?

Pavla: Možná si to lehce pamatuju ještě ze školy... Někáká podpora dětí do života. Co jim vlastně učitel dává do života.

Já: Určitě to s tím souvisí. Je to vlastně nějaká schopnost, v našem případě dětí, adaptovat se při nějaké náročné situaci, překonat ji a potom využít ty zkušenosti ve svůj prospěch, když se znovu potkají s nějakou další zátěžovou situací. Většina českých autorů tu resilienci nahrazuje pojmem psychická odolnost.

Pavla: To už je lepší. (smích)

Já: Jo, určitě. Zkusila bys mi říct teda něco o tom, jak pracuješ s resilience?

Pavla: Řekla bych, že to je spíše nárazově, když se vyskytne nějaká příležitost a tak. Ve čtenářském klubu jsme třeba měli, že se děti nemohly začít, takže jsme se bavili o tom, jakože jak se začít, což vlastně vyplývalo ze zkušeností ostatních a tak dále, kterou pak předávali vlastně tomu žákovi. Nebo když u kluka, co se třeba rozvedli rodiče, tak najednou se z něho stalo pendlovací dítě, kde jednou je tady, jednou je jinde a tím pádem častější zapomínání věcí. A tak. To jsme potom pracovali s knížkou, která se zaměřila na něho. Je zaměřená na to stěhování. Těch dětí a tak. Hmm, takže tak. Takže to je jenom ta knížka, že jsme třeba jako pracovali s tou knížkou. Ne samozřejmě s celou, protože na to není tolik prostoru, ale jako zrovna se vytáhne vždycky ten daný úryvek z té knihy, kdy to dítě zrovna jde k mamince a zapomene tolik tolik věcí, jak to snáší. A teďka vlastně se potom hledá, jak to vlastně má to dané dítě a tak. A zároveň si vlastně pozoruje, jak na to reaguje celá třída. Oni celkově jsou takoví, jak jsme třeba i dneska byli v tom čtenářském klubu, tak na ty zvířátka a tak, že jsou zatím fakt takové ty děti, než že by tam řešili nějaké ještě krizové problémy a tak. Ale zároveň, když jakoby takového téma nastane, tak jsou schopní to nějak jako relativně řešit. Někak se s tím vyrovnat. Někak si pomoci.

Já: Takže taková ta spolupráce a to celkové jako fungování a stmelení třídy u vás zase nějak funguje?

Pavla: Tak snažíme se o to. To jako určitě. Samozřejmě je jich tam vlastně 23. Teď tam máme novou žákyni od prosince, takže je to takové jako i pro ně náročnější. Ona kór třeba

celý lidem téměř chyběla, takže o to to bylo zase ta socializace její do té třídy toho kolektivu posunula, ale už jít mění, tak se vlastně na tom snažíme nějak jako víc pracovat víc. Jak se vlastně cítili a tak. A zrovna na začátku školního roku jsme měli o 2 nové holky a 2 ze třídy odešli. A teďka v prosinci přišla ta třetí nová holka, takže zas jsme se bavili o tom, jaké to je být ve třídě nový a jak to v ní ty dvě holky na začátku školního roku měli. Jak se cítí teďka v té třídě. Plus tam myslím, zrovna jsme a chytli článek v čítance, takže zase vlastně tam bylo další porovnání ze strany tady té čítanky.

Já: A máte tam někoho, když říkala, že hodně přišlo, hodně odešlo, že jsou tam nějakí noví, tak vnímáš tam, že je třeba někdo vyčleněný z toho kolektivu?

Pavla: Na první pohled ne, i když teďka vlastně u té nové, tady od prosince máme únor, takže tam je to ještě takové, že se stále sžívá, protože dost chyběla. Takže tam je to takové stále jako pod drobnohledem, ale nepřijde mi. Jako holky se s ním začínají víc bavit i v těch tělocvicích. Ona třeba celý leden necvičila, začala cvičit vlastně až teďka od února, takže i to tam dost pomohlo, že si začala víc zapojovat do těch hodin. Že přestala často chybět, takže tam už je to lepší, ale zas samozřejmě těžko říct, pokud zase vypadne na týden na 14 dní, tak budeme tam, kde jsme byli zase na začátku. Co se týká těch 2 od září, tak ty zapadly poměrně rychle. Ony jsou vlastně nevlastní sestry a tam se to ujalo fakt dobře. Jsou obě dvě, jedna teda víc je součástí toho kolektivu a jedna trošičku míň, ale všechny... každý tam má kamaráda. A co když se ptám, tak už je všechno v pořádku, že se necítí nějak, jakože vyčlenit.

Já: Týká se to i těch nových i těch jako stávají? Nemáte tam žádné vyloženě, nějaké jako výraznější konflikty nebo něco, co byste museli řešit?

Pavla: No, teďka zase řešilo, že mimo školu po sobě hází šišky, že na sebe čekají a pak hážou šišky, nebo teďka v zimě sněhové koule a tak dále. A že do sebe neustále rýpou. A že to byla teda jako jedna banda na jednoho, ale z toho nám vzešlo, že vlastně tohle, co se děje, že vlastně po škole se čekají a na někoho random se domluví a jdou. Takže vlastně bylo ještě už ve 3. třídě, kdy vlastně tam byli dva žáci, kteří vlastně odešli na jinou školu. A protože odešli na jinou školu, tak se to teďka otočilo na někoho jiného a teď se to tak nějak jakoby provalilo. A asi konečně začalo i řešit. My jsme to vlastně řešili v lednu a co tak pozoruju, pak byly jarní prázdniny, takže a teďka po těch jarních prázdninách těch 14 dní jsou také pod drobnohledem, neustále sleduji jakýkoliv pohled, i na obědě poslouchám, co říkají, jak se domlouvají, jestli zas budou někde čekat, nebo ne. Naštěstí oni jsou fakt takoví, že zatím všechno řeknou, takže pokud se zeptám náhodně tří lidí, jestli se něco kuje, nebo o

čem si povídali jen tak na obědě, co momentálně řeší a tak dále, tak všechno řeknou, všechno na sebe prozradí. Takže. To je fajn. A pak jsme ještě řešili vlastně od 1. třídy. Tam jsou 2 kamarádi holka a kluk, který jako neustále jak vrána k vráně sedá. Mám takový pocit, že jsou spolu od plenek a jestli se nevezmou někdy v budoucnu, tak budeme všichni překvapení (smích), tak ti jsou takoví, že jakoby vždy na nich vidět, že by chtěli se bavit i s těma ostatníma, jenže jsou furt takový... jako oni dva spolu, takže to jsme zas řešili, že pokud jako oni dva budou neustále spolu, tak ti ostatní a mají to tak zajaté už od té 1. třídy, tak ti ostatní jako nevidí ten prostor, proč by vlastně za nimi měli jít. Když ví, že oni jsou tam nerozlučná dvojice. Takže to jsme se bavili, takže už jsme teďka... Jednak už jsou rozesazení, jednak už aby dali prostor těm ostatním dětem k nim přijít a začít se s nimi bavit, aby se více otevřely, aby nebyli jenom oni dva spolu. Aby vlastně si tam udělali i ty další kamarády, takže to jsme ještě tak jakože řešili.

Já: A jak takové řešení probíhá? Jako že používáš k tomu nějaké...?

Pavla: Rozhovor

Já: Vyloženě jenom rozhovor?

Pavla: Tak... Povídáme si, měli jsme tady teda i jakoby preventivní programy jako Naše třída, Naše parta. Samozřejmě hned týden na to jsem zjistila to, že na sebe čekají a hážou po sobě koule a tak. A že to teda úplně tomu jednomu dotyčnému není příjemné. Takže to jsme řešili. Samozřejmě chystáme další preventivní program a jinak v rámci třídnických hodin samozřejmě. Když je to aktuální téma, co se nám stalo vlastně, takže prostě hold nebyla matika, holt prostě se celou dobu řešila ta situace, co se děje venku a tak, takže většinou rozhovorama. Oni se většinou rozpovídají poměrně rychle a opravdu i vlastně ten dotyčný, kterého se to týkalo, na kterého v uvozovkách útočili, tak on s tím začal a vyloženě sám od sebe řekl, což jsem nečekala, co všechno mu jakoby dělají, co se tam jakoby děje a co se mu nelíbí. A nejhorší bylo, když jsem zjistila, když jsem se zeptala, nebo jak kluci to pojmenovali „Ale však to je sranda.“ Říkám: „Jo? A jak ta sranda je často?“ „Dvakrát až třikrát do týdne.“ Říkám: „To si ze mě děláte srandu, ne? Dvakrát až třikrát do týdne? Představte si, že tuto srandu dvakrát až třikrát do týdne si od září dělám já z vás?“ Najednou jim fakt jako úplně sklaplo. Oni nebyli vlastně schopni si do té doby uvědomit, co kdyby se to otočilo, co když se najednou ta banda spojí s tím jedním klukem a půjdou proti mně? Přitom na každého z nich by člověk našel něco, co by těm ostatním mohlo vadit. Takže... rozhovorama, povídáním a otočením, nějaké té psychoanalýzy. A tak.

Já: Aha. Snažila ses, aby se vcítili do toho problému. Do toho druhého...

Pavla: Ano. Jak by bylo jim, kdyby to bylo jinak, a kdy nastane ten čas, že se to třeba otočí takhle proti nim. To může kdykoli, takže jak by byli spokojení. Jak by byli rádi... Naštěstí od té doby je fakt klid. Zatím... Ale stále se to teda musí sledovat, no. Proto i my většinou vždycky každý měsíc máme téma měsíce, které visí na síti, které je tak jakoby obecně zaměřené na to, jaké jsou ty děcka, jako sami o sobě. Třeba v lednu jsme měli právě předsevzetí, takže jak jsou důslední sami k sobě, jak jsou důslední k úkolům a tak dále. A tento měsíc nemáme žádné, protože jsem to nechávala takové otevřené. Z důvodů teda i jarních prázdnin, ale i toho chování, že jsem jim nedala nic, jakoby na co se zaměřit, že vlastně na konci měsíce se zaměříme obecně, jak se chovají, jak se cítí ve třídě a tak.

Já: Dobře. K tomu, jak se cítí ve třídě, by mě zajímalo... Všimla jsem si, že během té hodiny, když někdo vyloženě udělal třeba nějakou chybičku. Bylo to, když ses ptala na to přísloví, jak jste měli v češtině? V tom textu a ta jedna holčička zvolila ten příklad, že ji někdo zachrání. Že se ztratí a někdo jí zachrání. A jak ses jí zeptala, jestli, když ji zachrání cizí policista, tak jestli se z nich stanou přátelé, tak ta třída se tak jako pousmála. Tak se jako začali tak trochu posmívat té holčičce, tak by mě zajímalo, jestli vnímáš, že se to děje často, takové reakce.

Pavla: Ne to určitě ne. Já bych totiž neřekla, že se smáli té holčičce. Ale spíš tomu pousmání, že mě zachrání policista a najednou je můj kamarád. Jakoby té situaci ne tomu, co řekla. A ne, že by to jakože řekla ona. Tak jsem to ani já nebrala, že by jako se pousmáli jí nad tím, co řekla, ale spíš té situaci, že si představím, že mě zachrání policista a je můj kamarád. Takže to spíš takhle.

Já: Super. Právě proto se na to ptám, protože přece jenom... Ty tu třídu znáš. Ty víš, jak reagují. Já jsem jenom takový nestranný pozorovatel, takže super. A když jste... Nebo když někdo něco úplně přesně jako neví, tak jsem si všimla, že se je snažíš tak jako navést těmi nějakými návodnými, dopomocnými otázkami. A byl tam i moment, kdy sis dala prostor ostatním, aby mu zkusili trochu poradit. Děláte to často, že zapojíš i jeho spolužáky?

Pavla: Jo, jo.

Já: A vyloženě jenom tak to, co se týče toho? Nebo v podobné situaci, vlastně jak byl někdo u tabule a víš, že neví, nebo třeba když je někdo rychlý?

Pavla: I když jsou v lavici.

Já: Jo? Takže i když je někdo rychlý a má hotovo, tak když někdo potřebuje pomoci, tak ho tam pošleš.

Pavla: Jo, to ale neděláme, když je normálně... Třeba když já nevím, dám v hodině doplňovací cvičení, tak prostě to si ho doplní každý sám. Jo, prostě kdo je rychlý, super. Mají na to nějaký čas. Buď teda jedou nějaké další cvičení, nebo prostě chvíli počkají, a jakmile začneme opravovat společně, tak si to kontrolujeme společně. Co nestihli, si dopíšou. Ale takže takhle jak kdyby za sebou neposílám. Ale pokud třeba děláme opravy diktátů nebo čehokoliv, co takhle opravu, která trvá dýl, tak tam v momentě samozřejmě je, co měli i podtržená, tak by neměli co dělat, takže to chodí a pomáhají spolužákům. Jo a myslím, že se snaží, nebo pracujeme na tom a myslím, že to tak i dělají, že to tomu dotyčnému nenadiktují, ale že vlastně se snaží vysvětlit, proč to tak je. Takže to potom jako chodí a pomáhají si takto? Takže pokud něco řešíme, tak jak jsi říkala, tak i já se snažím nějak, jako je navést k tomu danému. Když se mi nechce (smích), tak to nechám na dětech. Záleží, jak kdy. Záleží, jaká je situace. Záleží, jestli to nějaké extrémně pravidlo, které teprve vyvozujeme, tak jdu já, pokud je to pravidlo, které už by mělo být zažité, tak jdou děcka.

Já: Myslíš, že nějak podporuješ sebevědomí u těch žáků? Něčím, co tak jako v hodině děláš? Že se snažíš tak jako podpořit?

Pavla: Pochvalou hlavně u těch, co se moc sami nehlásí. To se právě snažím, jako aby mluvili vlastně aspoň jednou všichni za celou tu hodinu. Takže se fakt snažíme aby jako každý mluvil, každý buď šel k té tabuli, aby se to tak jako pro prostřídalo. Takže u těch, co se mi nehlásí, tak příznávám. Tam je asi chválím víc než ty, co se mi hlásí neustále. A jinak možná jako poslední době, co jsem tak na sobě postřehla, ale to je tím, že mě strašně štvou... Oni neposlouchají. Oni prostě neposlouchají, co člověk říká, a proto teďka neustále říkám. Už mě to totiž přestalo bavit, jako jim to furt, a ne že bych to furt opakovala, prostě řeknu jednou, řeknu to podruhé a hotovo. Já jim to nebudu opakovat milionkrát a nejlepší je, když já něco řeknu a hned na to... Ruka a zeptá se mě. Jako si normální? Teď jsem to řekla! Fakt prostě oni neposlouchají. Teď, já mám teďka spíš pocit, že... Ale jako já je nechci shazovat, ale to je prostě fakt... Ať si vyčistí uši. Já mám fakt sto chutí, jak čtverku, tak celou pátou třídu poslat na ušní. Jako fakt to je já nevím... Nevím, bavila jsem se o tom s kolegyněmi, jak to? A to mně přijde teďka extrémně po těch jarních prázdninách. Já nevím... Jestli na to může mít vliv i ta distanční výuka, že prostě tam byli doma, teď jim tam hrála televize, do toho učitelka mluví na videokameře. Oni jsou absolutně mimo. Anebo že i doma mají rušno, tím pádem prostě si žijou ve svojí

bublině... Nevím, nevím a nevím, jak je víc přimět, aby poslouchali. Samozřejmě jasně... motivace, nějakou hrou a tak dále. Ale v momentě, kdy chceš hrát nějakou hru, tak jim zase musíš vysvětlit pravidla, které oni stejně neposlouchají. Takže prostě já už fakt nevím, jak je mám donutit, aby poslouchali. A mám právě zítra v plánu, co se týká čtení, jak jsme to dělali i s Astrid Lindgrenovou, kdy byly po skupinách a každá skupina měla nějaký text a s tím textem, oni si ho přečtou a potom řeknou, o čem ten text byl, a vlastně oni se mají navzájem poslouchat. A kdybych já to tenkrát u nich ještě jednou neopakovala? Vždycky po té skupině, abych tam zdůraznila to důležité a pak jakoby i na konci takový zkušební skupinový test, kdy zase v té skupině to prostě měli dát dohromady, tak to dopadlo katastrofálně, protože se prostě neposlouchají. Hmm, takže jako snažím se to tak nějak jako i těma cvičeníma a prostě tohle... Ale je to boj. Je to šílené.

Já: Hlavně je to unavující.

Pavla: Ano. To hlavně. A fakt, já už mám teďka sto chutí objednat na to vyšetření. To je hrozné. A pak si říkám: „Co oni si o tobě budou myslet. Že ty seš úplná harpie. Že jim furt říkáš, Uši, Neposloucháš... prostě furt... Jsem na ně už až pak jako i já otrávená... z toho, že prostě neposlouchají.

Já: No a myslíš si, že nějak jako třeba i v návaznosti tady na to, cos říkala, že už se u tebe projevuje nějaké takové, dalo by se říct, možná nálepkování? Nebo že už vlastně jako třeba počítáš s tím, že to tak bude, že se nezlepší, nebo máš pořád takové to pozitivní očekávání? Třeba dneska budou poslouchat, třeba to dneska půjde.

Pavla: Furt tam mám tu pozitivní, že začnou. I když kolegyně tady někdy jakože říká, že fakt jsou hloupoučci a tohle... Tak já to jakože nevnímám tak extrémně. Ale já neučím v té třídě ten naukový předmět, jo? Já tam mám jako češtinu, matiku, angličtinu půlku, hudebku, tělocvik. To je všechno. A vlastně ten naukový, ten člověk a jeho svět, tam má někdo jiný, takže já prostě úplně nevím, jak oni pracují s tou danou informací. Takže nevím, kolik si toho zapamatují. A v té češtině si ty věci prostě pamatují, i v angličtině. Já s nimi tady nemám. Ale je pravda, že je to zas něco jiného, než když si budeme vykládat o lese a tak. No tak. Je pravda jako že když teď čteme v čítance Člověk a čas a teďka tam je člověk před milionem let. Četli jsme o pravěkých lidech, a když jsem se zeptala, kdy si jako myslí, že ti pravěcí lidé byli, tak řekli, že před 1000 let. (smích) Takže oni jako absolutně nemají nějaký jako pojem o nějaké časové ose, o nějaké strašně dávné minulosti a vzniku Země, rock 0 a nic no... Takže jsme si to nějak namalovat, snažila jsem se jim to vysvětlit. Doufám, že si to pamatují, ale toto bylo velmi takové i úsměvné. A já jsem je nikdy jakoby na tento předmět

neměla, takže nevím třeba ani ve 3. třídě. Jací byli skrz nějaké obecné znalosti. Ale co tak slyším, tak to teda poměrně hodně kleslo... ta úroveň. Jinak jsem pozitivní, že začnou poslouchat. Tak někdy je to lepší, někdy je to horší a pak zas ti, co zas neví, tak se třeba neprojeví.

Já: Všimla jsem si, že jsi v té hudebce měla takovou tu typickou poznámku, takovou tu otrávenou: „No, aspoň někdo to ví...“

Pavla: Jo, protože jsme si to říkali minule. No a, říkali jsme si to minule a to zas... Jako dobře, tak ta hudebka je jednou za týden, takže to asi jako chápu, že to zapomenou. Ale jako ve 4. třídě by měli vědět, že Českou republiku rozdělujeme na Čechy, Moravu, Slezsko. Obecně mě přijde, když se i třeba zeptám, kde je nějaké město nebo něco, tak vlastně neví. A když ví, tak se mi hlásí jenom takové ty rozumbrady. Takoví ti, co se hlásí neustále a pořád. No a ostatní nic. Málo se prostě zajímají o to, co se děje kolem nich.

Já: Všimla jsem si, že máte docela dost vydrežovaná pravidla třídy, jakože vlastně dodržují v podstatě všichni. Máte tam v té třídě takový klid, nikdo nedělá to, co by dělat neměl. Všichni pracují v okamžiku, kdy jim řekneš, že mají pracovat a vnímají, odpovídají na otázky. A že teda na tu 1 dvojici, co bylo v té hudebce. Oni si tam povídali spolu a ty ses zrovna. Až tady na ten moment jsem neměla pocit, že by u vás jako pokulhávaly nějaké třídní pravidla. Víš, že jako respektujeme, posloucháme se a tak.

Pavla: Pokulhávají a docela dost. Teda pokud je hodina a oni berou, že hodina, že tam jsem já, ale v momentě takové to „respektujeme se“ o přestávce mizí. Takže ty přestávky jsou prostě divočejší. I celkově mě dneska překvapilo, že o velké přestávce byl poměrně klid. Jinak oni vyletí a létají 10 minut minimálně, což by teda neměli. Ale tak nějak... My chápeme, že se prostě potřebují vybit. Pak i ta hodina je klidnější někdy. Ale jako to se ptáš, jak to? Já nevím jak. Prostě to tak mám nastavené a nevím, jak jsem toho docílila. Jako někdy, když chci, aby byli ticho, a nejsou ticho, někdy zařvu. Jenže to poměrně nefungovalo. Byli strašně, strašně... Třeba ten první půlrok jsem z toho byla až vyčerpaná. Když jsme se to vlastně teprve učily, protože to vlastně jsem je dostala. A je pravda, že je to lepší no. No, takže jsme se o tom dost bavily. Ale jakože oni si nikdy nedovolili a ani v těch dřívějších, když jsem vlastně tam ve 3. třídě učila angličtinu půlku. Prostě teď se pracuje v hodině, teď děláme nějaké téma, takže tam není prostor na to, aby dělali něco jiného. No většinou třeba, když je v nějakém to cvičení nějaká ta věta, nebo nějaký ten poznatek, který najednou chceš sdělit tomu druhému, to se tam občas objeví. Teď vyloženě v té hudebce to tam ale narušilo, takže proto jsem to utnula. Jakože občas se takhle něco pošeptají, nebo tak. To zas jo. Ale

nahlas, že by si něco? Ne! Neexistuje prostě. Nikdy jsem je třeba ani jako za to netrestala nebo tak, že bych jim jako dala poznámku za to, že vyrušují v hodině. To jsem tady ve čtverce nikdy neudělala.

Já: Takže nevyrušovali až tak, nebo vyrušovali a praktikovala jsi to nějak jinak?

Pavla: Jinak během té hodiny. Když ty učíš, oni jsou v klidu. A to tak jako by i bylo. Nebo možná je to i tím prvním dojmem, kdy tam přijdeš do té třídy: „Já jsem vaše třídní. Jasně, jsem jako kamarádka. Budeme si spolu i povídat, ale prostě tady máme nějaké hranice.“ Tam spíš... Co my jsme měli problém a co jsem vlastně řešila od začátku, byly přestávky. Děcka mezi sebou se neustále furt honili, furt si brali věci a takové. A po zvonění. Což už je taky lepší teda. I když dneska teda jednou. Plus ten odchod na tělocvik [Učitelka naráží na situaci, kdy žáci během odchodu na tělocvik hlučili a ona je vrátila zpět do třídy, dokud se neutišili a měli na tichý a klidný odchod druhý pokus]. Je to jejich tělocvik. Oni mají tělocvik rádi a mají se podle toho chovat. Takže fakt... prostě neumí chodit potichu, tak si mají vybrat. Já si to splním a zapíšu to do třídnice. Ale jak si to užijou, je jen na nich. I jak jsme odcházeli do čtenářského klubu. Už to prostě asi i poznají. Sami se nějak jakože zklidní, což je i fajn, že takhle komunikují mezi sebou. Že to tam neřídím jenom já, ale hlavně... I se dívají kolem sebe, jako jestli já už jsem nachystaná, jestli já čekám na ně, nebo oni čekají na mě.

Já: Takže máš pocit, že máš nastavené jako pro všechny úplně stejná pravidla? Že třeba někomu trochu nenadržuješ, nebo tak? Bereš je všechny prostě stejně?

Pavla: Jo jo. Jakože mám v těch jako hlavních věcech. V těch hlavních předmětech určitě ano. Samozřejmě v těch výchovách je to potom takové jako... volnější. Ale že i ta hudebka je taková víc na pohodu. A proto tam fakt... jako se třeba občas jako rozjedou nějaké debaty nebo tak. Ale to není nic proti ničemu, pokud zrovna stíháme a jako u těch slabších žáků, tak tam je asi někdy neberu jako že všechny stejně, že těm slabším dám buď víc času, nebo, což bylo i teď nedávno v té češtině, neumíš pádové otázky prostě... To je učivo 3. třídy jako... Takže tam jsme se jí snažili pomoci, ale prostě marně, takže vlastně dostala tu úlevu, že pak vlastně to neřekla. Což většinou je nechávám, jako ostatní. Nechám stát, dokud mi neřekne. Třeba dobře, ten 3. pád si nevěděla, takže 4. Jo? Že 3. řekne někdo jiný, takže 4. A ona si mohla jít sednout.

Já: To byla teda ta nová?

Pavla: Ano, ta prosincová. Ona je no. Takže takhle jako. Občas ti slabší mají úlevu, ale takovou jako minimální. Tak samozřejmě všichni stejně i dneska při té desetiminutovce. Prostě máte na to 15 minut. Někteří stihli a dají bonus.

Já: Ale ten jeden si to tam ještě tak jako dopisoval...

Pavla: No...Což je jedničkář, což nechápu, ale on je zmatkář.

Já: A on dopisoval ten bonus.

Pavla: Ne, ne, ale on už tam non tam řešil poslední 3 příklady u násobení. A přitom ty 3 příklady u násobení řešil už 5 minut, co jsem šla kolem. Tak to už měl všechno hotové, jenom ty 3 příklady tam neměl. Možná 4. Dobře. Takže tam spíš prostě, holt smůla. No... A ono z toho byl takový celkově... Celou tu dobu, co to děláme, tak jsem postřehla, že on je z nich takový. Že mu to nějak prostě nejde do hlavy. Nevím proč. Přitom je to násobilka a nuly. Ty nuly tam asi nějak jakoby, nebo já nevím, co tam bylo špatně, protože ti slabší zas mají problém s tou násobilkou. Takže tam si myslím, že u některých budou prostě jsou...

Já: Možná tam hledal nějaký problém, který tam vlastně není, tak jsme se na to logicky přijít.

Pavla: Ano, přesně. Přesně tak. On je, on je extrémně, jakože se nad tím zamyslíš. Zamýšlí, že si chce strašně zavděčit hlavně rodičům. Maminka je učitelka. Tatínek, když přišel na třídní schůzky, tak přišel v polobotkách a takhle víš? Takže asi nějaký jako manažer, inženýr něco takového. A on se chce těm rodičům prostě... Nechce je zklamat. A to jsme se bavili už na začátku školního roku o tomto, no. Jakože aj s ním i s celou třídou, takže na tom se musí furt pracovat. A on fakt jako spoustu věcí má našročených. Teď je otázka, kdy dojde ten limit, kdy už to nebude stíhat se šrotit. To potom asi na 2. stupni bude kámen úrazu si myslím. On šel i o rok pozdějc, takže....

Já: Hmm. Jo, jak jsi říkala... Mluvili jste jakože o tom, o tom zavaděčení se rodičům.

Pavla: Nejenom rodičům, ale i jako ostatním.

Já: Jako že jste se bavili o tom, že by to měli dělat pro sebe?

Já už to úplně tak jako nepamatuju. To bylo na začátku. Na začátku školního roku. Jestli to byl ještě říjen, říjen listopad.

Já: Jenom ta hlavní myšlenka.

Pavla: Jsme dělali komunitní kruh, jsme měli v třídnických hodinách... Jo, my jsme měli téma měsíce: Na co jsem hrdý a hrdá. Co se mě povedlo a umět se pochválit. Tak to jsme

měli téma a na to jsme najednou pak jakoby narazili. Jako jak očekávají, jako jak jako... Co se jim povedlo a jestli oni na sebe byli hrdí a na to jsme pak jako navázali. Vlastně tam padla pak ta otázka, jako proč to dělají. A pak tam vlastně... Že spousta nebo někteří z nich třeba řekli, že to nedělají pro sebe, ale prostě pro ty ostatní. A pro ty rodiče no. A ten jeden kluk to tam měl fakt jako brutálně. A to bylo už očividné už prostě.. Co vlastně bylo v říjnu, takže už v září jsem to postřehla, že je takový. Jako že musí být perfektní a tak. Takže tam jsem to u něho čekala. No a tam to bylo, že prostě nechtějí zklamat ty rodiče, že jsou pak špatní z toho zklamání. Ale zas ne všichni to tak jako mají. Ale tento to tam měl dost?

Já: No dobře. Co myslíš, že způsobuje tvým žákům největší stres. Tak jako globálně nebo celkově. Co myslíš, že je tak jako stresuje v té škole?

Pavla: Já nevím... Asi... Když je odhalím, že dělají něco, co nemají. Jako přemýšlím nad písenskama, ale jako. Asi to možná některé stresuje, ale to je zas jakoby o nich, jak vlastně oni o sobě ví, že to umí/neumí. Já nedávám nějaké jako chytáky nebo něco, a když, tak je na to upozorním, nebo nevím. Takže já si nemyslím, že by měly mít stesy z diktátů nebo s desetiminutovek v matice. To vůbec. Vždycky se na to snažím je připravit, jak na diktát, tak na desetiminutovku, že to předtím prostě probereme. Těsně předtím si to v rychlosti zopakujeme, upozorníme, na co si dávat pozor. Pak už je to na nich. Takže to jako si nemyslím. A navíc jako... Asi ne každý týden, ale tak jako jednou za 14 dní obojí no. A takže tam nějaká jako ta pravidelnost, což už by si mohli zvyknout. Víím, že byli vystresovaní před pololetkama. Že tam toho bylo moc. Navíc byla předtím distanční výuka, takže my jsme jim zrušili čtvrtletky. Protože vlastně se moc nestíhalo a tak. Takže čtvrtletky byly zrušené, takže teďka pololetní práce, co byly, tak se vlastně psali po hodině tomhle době. Ale jinak. Si myslím, že nejsou moc vystresovaný, a když, tak to z nich rychle opadne, to fakt člověk ani nepozná. Pamatuju si, když jsme brali ten problém, co se děl venku mezi těma děckama, tak to byla masakrální hodina, co jsme to rozebírali. A pak jsem i upozorňovala ostatní učitele, že jsme to řešili, ale ti kolegové tam učili až ke konci dne a to už z nich úplně jako opadlo. To bylo i vidět, že ta 2 hodina byla taková jakože. Taková jiná, jakože atmosférou. Ale potom přišla velká přestávka. Oni začali lézat. A opadlo to tak nějak celé, takže. Oni se celkem poměrně rychle oklepou.

Já: Dobře. A závěrečná otázka. Myslíš, nebo pozorovala jsi někdy u svých žáků, že jsou fakt odolní? Že bys o nich mohla říct, že mají docela vysokou míru resilience? Popřípadě jak? Jak bys to odůvodnila? Jsou tam nějaké vyložené projevy?

Pavla: Asi jak u koho. Ale řekla bych, že celkem jo. Měla jsem holku, teďka... Ono se to totiž teďka sešlo všechno v lednu. Leden byl momentálně úplně nejvíc krizový jako jak ve třídě, jak pro mě a úplně jako pro všechny. V lednu vlastně jednak ta, co je od prosince, neustále chyběla, takže to byla taková, jakože zkouška pro tu třídu. Tak teď ju bereme, teď ju nebereme. Ona tady zase není, jak ji máme brát... Takže to bylo takové testovací, což si myslím, že hodně jako pobrali ty zkušenosti z toho září, kdy tam měli ty dvě nové holky. Fakt se ju snažili, tu novou, jakoby brát a říkám, prostě den - byla taková jako jo je tady, tak si ju tak jako oťukávali. Tak si ji úplně nevzali tolik k sobě, ale tak jako zlehka. Druhý den ji vzali k sobě, třetí den v pohodě a čtvrtý den se to rozjelo, bylo to na dobré cestě a pak zase chyběla. Takže tam to pak zase furt bylo takhle nahoru dolů, což si myslím, že jako ta třída. Jako ten kolektiv na to, že to bylo fakt jak na houpačce, tak to vlastně zvládli. Teď je tady 14 dní, co chodí furt, kromě jednoho dne. Takže relativně v pohodě, ale co jsme měli zatím jakoby ten rozbor, co tady byla paní z preventivního programu, tak vlastně ta nová tam vyšla, že jim je zatím jedno. Že prostě berou, ale prostě je to takový ten neutrál. Ale furt je to podle mě ještě krátká doba, jakože nějak dělat závěry, jako jestli zapadla, nezapadla furt. Je to prostě v tom procesu. Vzhledem k tomu, že byly ty jarní prázdniny a že chyběla, tak se to prostě posunuje. Myslím si, že ta třída bere na vědomí, že každý z nich je jiný, že každý prostě jenom... Podle mě teda. A taky jsem teda tam měla vlastně teďka holčinu, která prostě... To je teda od září tady nová, takže najednou prostě týden nebyla ve škole. Má rozvedené rodiče a teďka najednou ten tatínek si uvědomil, že vlastně má dceru a že si ji bere do péče. A nevrátil ji prostě té matce. A že nějaká škola, prostě absolutně jako vůbec, se vlastně téměř neřešilo. Mě jenom od něho přišel email, že nejspíš bude měnit školu, že ji má teďka v péči on. Matka vůbec jakoby nevěděla, jako co se děje. Takže oni jsou ještě furt v nějakém řízení. Což mi jako škola s tím nemůžeme nijak jako nic udělat. Naštěstí potom ten další týden už přišla, takže jestli si to nějak jako vyřešili, tak zaplať pánbůh. A co jsem pozorovala i na tady té holčině tak... I ten návrat pro ni byl v pohodě, že se v té třídě asi jako že cítí dobře, takže tam nebyla nějaká jakože krizovka, že by něco navíc jako ani třída nevěděla, proč chybí. Když se ptali té její ségry, tak já myslím, že děckám, jakože řekla, že je prostě u taťky hotovo a víc to neřešili. Takže tam ani jako nebyl prostor. Ani já jsem nevěděla, co a jak bude, takže to nebylo jako něco řešit. A ta holčina, to bych řekla jako i ten přechod, nebo ten výkyv zvládla poměrně dobře. Ale to si zas myslím, že jako není moje zásluha, to má asi prostě tak nějak, vzhledem k jejímu životu, jednou jsem tam, jednou tam. Myslím, že už to má tak nějak za zažité. A co mě překvapilo, tak, když jsme vlastně řešili to, jak po sobě házeli ty šišky a koule sněhové ten den, tak v té třídě bylo úplně nějak

jinak, úplně jiná atmosféra. A ne že by se to tam jako rozdělilo na nějaké tábory a tak. Ale mě překvapilo, že všichni o tom věděli. Všichni věděli, že se něco takového děje. Ti noví, tak ti byli trošičku mimo, ale stejně o tom věděli. Věděli, že se něco jakože stalo, nebo tak věděli, že se to dělo i dřív. A tak to mě překvapilo. Ale překvapilo mě i to, že fakt s tím jako pracovali pěkně, i když jsme fakt jako celých těch 45 minut mluvili, tak se fakt rozpovídali nádherně. A ty vlastně nové holky, ta jedna se do toho zapojila a řekla, jako jak se v té třídě cítí, že jako jí tam příjemně, ale v momentě, kdy se vlastně dozvěděla, že toto je taková ta stinná stránka té třídy, o které vlastně neví, že se tam děje... Takže najednou se v té třídě jako díky tomuto necítí úplně jako komfortně, že o tom vlastně nevěděla. A tak a fakt jako s tím pracovaly fakt pěkně, což mě překvapilo na ně. Takže vzhledem k tomu, jak jsme to zvládli, takže asi nějaká ta odolnost vůči nějakým těm prostě problémům a životům. Takže si myslím a říkám, pak prostě dobrý. Druhá hodina byla taková ještě vstřebávací, pak přišla velká přestávka a byli úplně oklepání. A kolegové říkali, že to bylo v pohodě, že se normálně učili. A že tam jako nepochytil ani nějaký výkyv něco jinak, nebo tak. Kromě teda toho, že byli přesazení. Což jsem měla v plánu už předtím, ale vlastně jen to tak prostě vyšlo. Já jsem jenom posunula první lavici, protože. Aby neseděli tak namačkaní na sobě. Oni seděli přes lavici, tak jsem je dala přes celou řadu. Aby to tolik nelákalo, na sebe ukazovat různé gesta, rýpat do sebe a tak.

Já: Tak tak jo, tak moc děkuju.

PŘÍLOHA P XIII: POZOROVÁNÍ S UČITELKOU MARTOU Č. 1

Jméno učitele: Marta

Škola: okres Zlín

Předmět: Český jazyk

Téma: Přídavná jména

Ročník: 5.

Počet žáků: 11

Pořadí vyučovací hodiny: 3.

Datum: 28. 2. 2021

Průběh vyučovací hodiny:

Učitelka přijde do hodiny, žáci se postaví. Učitelka jim pokyne, aby se posadili. Ještě než začnou hodinu českého jazyka, vysvětluje učitelka žákům důvod mé návštěvy a principy studia na vysoké škole.

Učitelka začíná výuku rozdáním sešitů: „Rozdejte si sešity. A..., obal si to. Už jsem ti to říkala několikrát. I rodičům jsem psala.“

V úvodní části hodiny učitelka sděluje žákům plán: „Zopakujeme si měkká a tvrdá přídavná jména. Potom začneme probírat přídavná jména přivlastňovací. Testík máme za sebou, tak uvidíme, jak jste si to zapamatovali. Otevřete si pracovní sešit, strana 16 cvičení 2.“ Žáci si otvírají pracovní sešit. Učitelka jim v mezičase vysvětluje, proč v minulém týdnu, když měla dovolenou, vypracovávali jiné cvičení.

Učitelka následně vysvětluje postup vyplnění cvičení: „V nabídce máte slova, do kterých máte doplnit správné i/y. Ta slova máte potom doplnit do vět. Jaká jsou to všechno přídavná jména?“ Jeden z žáků odpovídá, že se jedná o tvrdá přídavná jména. Učitelka reaguje: „Podívej se ještě jednou.“ „Měkká,“ opraví se žák.

Učitelka pokračuje: „Říkali jsme si, že si to máme zkusit říct ve všech tvarech. Když se koncovka nemění, je to měkké přídavné jméno.“ Jeden z žáků se hlásí a učitelka ho vyvolá. Žák přidává další pomůcku: „Navíc jsou to všechno zvířata...“ Učitelka přitakává: „Ano, to je pravda. Ale také jsme si říkali, že to nemusí platit vždy.“

Učitelka zavelí, aby si nejprve doplnili správná i do slov v nabídce. Vyvolá jednoho z žáků, který začne doplňovat. „Hroší... Bude tm měkké i, protože je tam písmeno š.“ Učitelka pochválí: „Dobrý postřeh. Ale řekni nám tu pomůcku.“ Žák tedy řekne: „Hroší muž, hroší žena, hroší dítě. Vzor jarní. Bude tam měkké i.“ „Dobře,“ pochválí žáka učitelka a vyvolá dalšího. Takto postupně doplní všechna přídavná jména v tabulce.

Všichni společně následně doplňují do cvičení vynechaná přídavná jména. Při doplnění věty „Má hroší kůži“ se jeden z žáků ptá, co to znamená? Učitelka mu odpovídá: „Když o vás někdo řekne, že máte hroší kůži, tak to znamená, že máte takovou tlustou kůži, že jste nezranitelní. A nejen zvenčí, ale i psychicky.“

Další věta zní „Nasadili mu psí hlavu.“ Jeden z žáků se ptá, co to znamená. Učitelka se přiznává, že neví a nikdy v životě to neslyšela. Jeden z žáků dedukuje vysvětlení: „Možná že byl poslušný...“ Učitelka reaguje: „Je to možné, že byl poslušný jako pes...“

Doplňují dál cvičení a u předposlední věty učitelka přeruší společnou práci a přiznává se k chybě: „Tady jsem se spletla. Nevšimla jsem si té poslední věty. Takže tam bude krkavčí matka a ve druhé větě bude rybí oko.“

Po společném dokončení cvičení učitelka zadává žákům další práci: „Na stejné straně cvičení 4. Máte doplnit koncovky přídavných jmen. Pozor! Co znamená koncovka?“ Žáci se hlásí, učitelka jednoho vyvolá a ten odpovídá: „Že tam nedoplňujeme jenom i/y, ale třeba i a, e a tak.“ Učitelka souhlasí a pokračuje: „Ano. U jakého rodu jsme si říkali, že si máte dávat pozor?“ „Ženského,“ odpovídá žákyně. „Ne, středního,“ opravuje ji bez vyzvání jeden spolužák. Učitelka upozorňuje: „Ano, středního. Tak pozor, abyste neřekli třeba: „To je pěkný bílý auto“.“ Třída se začne smát.

Učitelka pokračuje: „Zkuste sami. Kdo to bude mít, přijde za mnou a já mu tužkou napíšu, jestli má nějakou chybu.“ „A když to bude mít někdo správně?“ Učitelka motivuje: „Tak mu dám malou jedničku.“

Žáci pracují. Jeden z žáků v první lavici kouká sousedovi do sešitu, učitelka jej napomíná: „O... , sami to máte dělat. Teď když to budeš mít správně, tak ti nebudu moct dát jedničku. Jak by k tomu přišli ostatní?“ Učitelka následně prochází přes třídu, zastaví se u jedné z žákyň a snaží se ji navést ke správnému postupu.

Po pár minutách začínají žáci chodit za učitelkou a ta kontroluje. Napíše jim, kolik mají ve cvičení chyb, popřípadě navede na řádek, v němž se chyba vyskytuje. Když si žáci chybu opraví, přijdou opět za učitelkou, ta ji zkontroluje a pokud mají správně, dostanou V. Jedničku dostane opravdu jen ten, kdo má cvičení bez chyby.

Jeden z žáků, kterého učitelka poslala najít chyby, si stěžuje: „Já tu chybu nemůžu najít.“ Učitelka mu otázkou pomáhá identifikovat slovní spojení s chybou: „Jací draci?“ Žák se nemůže zorientovat. Učitelka pokračuje: „Papíroví. Mladí. Takže měkké i.“ Žák reaguje: „Jo

tak...“ Učitelka následně ještě upozorňuje ostatní žáky: „Děcka, pozor na to množné číslo. Mladí... Měkké i.“

Učitelka sděluje instrukce pro následující práci: „Všechno si to projdeme a společně doplníme. Pokud jste si doteď nenašli chybu, tak si ji najdeme společně a opravíme.“ Učitelka s taky prochází cvičení, vyvolá vždy jednoho žáka, který ji odůvodní doplnění správné koncovky.

V polovině cvičení se jeden z žáky přihlásí a bez vyzvání začne mluvit: „Paní učitelko, vy jste mi tady nepřičetla tu chybu.“ Učitelka se nakloní k žákovi, podívá se a říká: „Je to možné. Že jsme spěchali a nestihla jsem všechno zkontrolovat. Potom se podívám.“ Pokračují dál ve společné kontrole.

Poté pokračuje v organizaci hodiny: „Už jsme se naučili přídavná jména tvrdá i přídavná jména měkká. Ještě nám zbývají přivlastňovací.“ Jeden z žáků v první lavici vyrušuje a mluví. Učitelka ho napomíná: „O... Mě to ruší a ruší to i ostatní.“ Poté se na něj ještě chvíli dívá a čeká, než s rušením přestane.

Následně pokračuje ve vysvětlování: „Přídavná jména přivlastňovací... Co o nich víme?“ Učitelka vyvolá hlásící se žákyni a ta nesměle odpovídá: „Že se na ně ptáme Čí?“ Učitelka reaguje: „Ano. Čí je to pero? Adamovo.“ Následně prochází třídou, vždy si půjčí od žáka nějakou pomůcku, kterou má na stole, a zeptá se třídy: „Čí je to...?“, a společně se třídou odpovídá ve správném tvaru přídavného jména přivlastňovacího.

Když projde celou třídu, pokračuje ve výkladu: „Říkali jsme si, že na přídavná jména přivlastňovací ptáme otázkou „Čí?“. A musí být svázaná s někým konkrétním.“ Promítne na tabuli obrázky věcí, u nich je vždy napsáno, komu patří, např. obrázek sukně a u ní napsáno slovo mámy. Cvičení si s žáky prochází a vždy se ptá?: „Kabát Honzy bude...?“ Žáci společně doplňují přídavné jméno Honzův. Učitelka přikývne a ptá se dál: „Rodiče Bětky budou...?“ Žáci opět společně řeknou, že Bětčini. Stejným způsobem si projdou všech 6 slovních spojení na tabuli.

Poté se ptá žáků: „Vzpomenete si na vzory přídavných jmen přivlastňovacích?“ Jeden z žáků vykřikne: „Ten, ta, to?“ Další ho, opět bez hlášení, opraví a vykřikne: „Jaký, který, čí?“ Učitelka na to reaguje sdělením správně odpovědi: „Říkali jsme si otcův, matčín. Když patří mužskému rodu, je to vzor otcův. Když patří ženě, je to vzor matčín.“

Na tabuli promítne psa v pelíšku a ptá se žáků: „Čí je ten pelíšek? Jak se řekne, či pelíšek to je?“ Jeden z žáků se hlásí, učitelka ho vyvolá a ten odpoví: „Pší.“ Učitelka se ptá: „Je to

přídavné jméno přivlastňovací?“ Někteří žáci nahlas odpovídají, že není. Učitelka se tedy ptá ještě jednou, jaké je přídavné jméno přivlastňovací. Jak řekneme, že ten pelíšek patří psovi. Žáci nereagují, proto učitelka odpovídá sama: „Psův. Nevíme, jak se jmenuje, takže obecně Psův. Kdybychom věděli, že se jmenuje Alík, tak by to byl cí pelíšek?“ Několik z žáků nahlas odpoví, že Alíkův. Učitelka je pochválí a ptá se žákyně, či pelíšek mají doma. Ona odpoví, že Brutův. Učitelka ji chválí.

Následně zavelí: „Vezměte si pero. Já vám každému dám...“ Žáci začnou plnit pokyn učitelky a jsou hluční. Ona zvedá ruku, aby taky utišila. Žáci následně ruku také zvedají a utišují se. Učitelka pokračuje: „Dám vám každému lísteček. Vy si zkusíte něco přivlastnit. Napíšete svým jménem, že je to vaše. Přilepte to na tu věc a zůstaňte u toho. Kdekoliv po třídě. Tak můžete začít.“ Žáci si píší lístečky, lepí na různé věci po třídě, např. mapu, počítač, myš, jiného spolužáka atd. Jeden z žáků vykřikuje: „Já nevím, já tomu nerozumím...“ Učitelka na něj nereaguje. Po chvíli se ptá: „Už to všichni máte?“ Žáci reagují hlasitým ano, jen jeden z žáků stejně hlasitě stále opakuje, že tomu nerozumí. Učitelka na něj nereaguje a pokračuje: „Tak, začínáme. Co jste si přivlastnili.“ Teprve v té chvíli se daný žák zvedá a jde přilepit svůj lístek na dveře.

Jeden z žáků je hlasitý, směje se a učitelka ho v hodině již jednou napomínala. Utiší žáky hlasitým tlesknutím a následným zvednutím ruky. Žáci ztichnou a učitelka reaguje na žákovo chování: „O..., běž si sednout, nebudeš mluvit.“ Žák si neseďá, jen stojí u dané věci. Učitelka ho znovu vyzývá: „Už jsem ti říkala několikrát, abys netušil. Nedokážeš to, tak si běž sednout a nebudeš mluvit.“ Žák s nelibostí odlepuje svůj lístek z notebooku u stolu učitelky a jde si sednout do lavice.

Učitelka se následně ptá každého záda, co si přivlastnil a požaduje, aby řekl přídavné jméno přivlastňovací ve správném tvaru. Když někdo napsal na lísteček jiný tvar, požaduje nejprve říct správný tvar k dané věci a následně zkusit najít takovou věc, u které by mělo přídavné jméno stejně napsaný tvar.

Po aktivitě učitelka zavelí, aby si žáci sedli a otevřeli pracovní sešit. A začne jim na ukázce cvičení vysvětlovat princip: „Petrova kniha. Jaký je to vzor?“ „Otcův,“ odpovídá vyvolaný žák. Učitelka vysvětluje: „Rod přídavného jména je trošku jiný. Patří k podstatnému jménu, takže i když je Petr chlap, kniha je ženského rodu, proto i přídavné jméno má ženský rod. Tedy vzor matčin.“

Začne zvonit na přestávku. Učitelka se žáků ještě ptá: „Příště budeme v přídavných jménech přivlastňovacích pokračovat. Jen se zeptám... Poznáme přídavná jména přivlastňovací? Víme, jak se pozná rod?“ Někteří žáci na obě otázky odpovídají ano, jiní zase ne.

Učitelka po jejich odpovědi ukončuje hodinu a velí: „Máte malou přestávku. Nachystejte si sešit do hudebky.“ Poté si posbírá věci ze stolu a odchází ze třídy.

PŘÍLOHA P XIV: TRANSKRIPT POZOROVÁNÍ S UČITELKOU MARTOU Č. 2

Jméno učitele: Marta

Škola: okres Zlín

Předmět: Hudební výchova
období

Téma: Antonio Vivaldi – Čtvero ročních období

Ročník: 5.

Počet žáků: 11

Pořadí vyučovací hodiny: 4.

Datum: 28. 2. 2021

Průběh vyučovací hodiny:

Zazvoní na hodinu, učitelka ještě nepřišla do hodiny. Žáci sedí na svých místech, až na jednu z žákyň. Ta stále stojí u lavice své spolužačky a přesvědčuje ji, aby jí ukázala deníček, který si vyplňovala. Spolužačka jejímu naléhání nakonec podlehne a ukáže jí jednu stránku. Žákyně se podívá, začne se smát a hlasitě na celou třídu komentovat její zápisky.

Jednalo se o stánku, kdy byl obrázek mozku a majitel deníčku si měl napsat do jednotlivých částí, na co myslí. Žákyně se směje spolužačce, že má v mozku kluky. Potom komentuje: „Ona tam má tolik školy a já tam nemám ani tolik.“ Ukazuje přitom prsty velikost jednotlivých částí. Ostatní žáci na to také reagují a lehce se smějí.

V ten moment přijde do třídy učitelka, položí si věci na stůl, zůstane stát vedle něj a čeká. Žáci si stoupnou a ona jim pokyne, aby se posadily. Někteří kluci si sednou, ale následně se znovu postaví. Učitelka se ptá, co potřebují. Žáci se začnou omlouvat, že zapomněli sešit.

Učitelka uvádí hodinu: „Tak děcka, hudebka. Zopakujeme si písničku, kterou už známe. Vezměte si klidně vaše sešity. Navodíme si dobrou náladu, ale tu, jak vidím, máte. Najděte si písničku Na vzduchu.“ Jeden z žáků, stejný jako v hodině českého jazyka, se otáčí na spolužáka v zadní lavici a chlubí se mu, kolik dokáže vypít pitíček Caprisonne za minutu. Učitelka na to reaguje opět zvednutím ruky a třída po ní pohyb opakuje. Následně se učitelka podívá na žáka a říká mu: „Říkám ti to dnes už naposledy. Ještě jednou a napíšu ti to do poznámky.“

Žák učitelce neodpovídá, ale už nevyrušuje. Učitelka pouští hudbu z počítače a žáci zpívají. Až píseň dohraje, učitelka se ptá: „Co nám tam na konci zaznělo?“ Jeden z žáků se hlásí a učitelka ho vyvolá: „Evropská hymna.“ Další žák bez vyzvání reaguje: „Óda na radost.“

„Ano,“ odpovídá učitelka. „A kdo ji napsal?“ ptá se. Většina z žáků neví, ale jeden z nich po vyzvání učitelky odpovídá správně, že Beethoven. Učitelka žáka pochválí.

Následně učitelka na tabuli promítne soubor obrázků, kde jsou v rádcích symboly tleskajících rukou, luskajících prstů, dupající nohy a ruky plácající o stehno. Učitelka začne s instrukcemi: „Zkusíme se roztleskat.“ Než stihne říct cokoliv jiného, žáci začnou bouchat, tleskat a dupat. Učitelka opět zvedá ruku a žáci se postupně utišují. Napomíná je: „To, že máme hudebku, neznamená, že si můžete dělat, co chcete.“ Ještě jednou očima prolétne třídu a pokračuje v instrukcích.

„Jedno okénko je kolik dob? Jedna. Jsou tu 4 okénka, takže 4 doby. Jaký je to takt?“ ptá se. Vyvolá jednu z žákyň a ta odpovídá: „Tříčtvrt'ový.“ Učitelka ji opravuje: „Čtyřčtvrt'ový. Takže počítáme po jedné do čtyř. Začneme prvním řádkem. Já začnu, vy opakujete.“ Učitelka vždy předvede jeden takt a žáci to po ní zopakují.

Následně sděluje instrukci: „Teď se budete střídat. Začne první řada u dveří a zahraje první řádek. Pokračuje druhá strana u okna a zahraje druhý řádek. A takto se postupně prostřídáte. Já vám do toho budu ťukat rytmus, abyste nezrychlovali nebo nezpomalovali. Začínáme, teď.“

Učitelka ťuká perem do hrnečku a žáci začínají. Žáci trochu zrychlují, proto je na to učitelka v průběhu hry upozorňuje. Následně změní způsob hry a řekne, že si zahrají na ozvěnu. Zajímá ji, jak se ozvěna řekne v hudební teorii. Napiše na tabuli značku pro opakování ||: || a ptá se, jak se tomu říká. Žáci se začnou hlásit a vyvolaná žákyně řekne, že je to repeticce. Učitelka ji pochválí: „Výborně. Takže v hudební teorii je ozvěna repeticce. Začíná řada u okna. Zahraje první řádek a řada u dveří opakuje. Začínáme teď.“

Žáci začnou hrát, učitelka jim vyťukává rytmus (tentokrát o učitelský stůl) a ukazuje na řady, které mají právě hrát. Po ukončení hry učitelka chválí: „Super, to bylo skvělé.“ A provádí obměnu: „Teď pojede každý za sebe. První řádek začne F..., druhý řádek O...“ Stejným způsobem učitelka řekne každému žákovi, jakou část skladby bude hrát.

Odstartuje a začínají hrát. Někteří žáci se ztratí, učitelka je musí znovu navést a vyťukávat rytmus. Až se vystřídají všichni, učitelka jim vysvětluje, co bylo špatně: „Tady jste krásně viděli, jak někteří začali zrychlovat nebo zpomalovat. Vystoupili jste z toho vlaku, a kdybyste hráli na nástroj v orchestru, tak už na sebe nenavazujete. Zkusíme to příští hodinu ještě jednou“

„Jaké roční období se nám blíží?“ ptá se učitelka. „Jaro,“ odpovídá žák poté, co jej učitelka vyvolá. Poté pokračuje: „Ano. Když se podíváme z okna, už to vypadá, že je teplo. Kvetou sněženky a krokusy. Říká se jim cibuloviny.“ Jeden z žáků vykřikne, že ještě rostou sedmikrásky. Učitelka jen řekne, že to není cibulovina.

„Určitě jsme zpívali Jaro dělá pokusy.“ Žáci jednoslovně odpovídají, že ne. Učitelka se diví: „Ne? To jsem zpívala s jinou třídou?“ Žáci neodpovídají. Učitelka rozdává text písně a říká žákům, aby si ji nalepili do sešitu. Učitelka rozdá všem, sdělí jim, aby poslouchali a sledovali text a zapne hudbu.

V polovině první sloky písničku stopne a ptá se žáků: „Co je to periskop?“ Jeden z žáků odpovídá, že je to ta věc, kterou mají doktoři.“ Učitelka jo opravuje, že se jedná o stetoskop. Následně začne předvádět pantomimou, jak pracuje periskop. Žáci se dívají na učitelku, ale nevědí. Učitelka tedy vysvětluje: „Když se ponorka chce podívat, co se děje nad hladinou, vystrčí periskop a skrz něj vidí, co se tam děje.“ Následně zapne písničku a pokračují v poslechu.

Pokračuje rozborem písně: „První dva řádky jsou sloky, dole jsou refrény. Zkusíme si to zazpívat. Je to sice dost rychlé, ale máte před sebou text a už jste zdatní.“ Učitelka následně pouští píseň znova a žáci zkouší zpívat. Učitelka jim během zpěvu ukazuje, kdy mají zpívat ozvěnu. Na konci píseň zastaví a říká žákům, aby si dopsali, co všechno se tam radovalo.

Následně se jim omlouvá: „Tady jsem si všimla, že jsem vám špatně napsala tu poslední sloku. Tak si ten druhý řádek můžete škrtnout.“ Potom se ptá žáků, jak rozumí tomu, že zpívají ministři potom, co říkali, že se mají radovat ještě větší zvířata. Jeden z žáků říká: „Jo, protože jsou to zvířata...“ Učitelka reaguje: „Ano, to se tak říká, že?“

Učitelka dál pokračuje ve výuce: „Tak, to byla písnička o jaru. A o jaru také napsat skladbu jeden hudební skladatel. Byl to barokní skladatel.“ Učitelka na tabuli promítne fotku Antonia Vivaldiho a na jeho účet se strhne u žáků vlna kritiky: „To je chlap nebo ženská?“; „To je ženská...“

Učitelka si těchto poznámek nevšímá a pokračuje: „Je to muž a jmenuje se“ Píše jeho jméno na tabuli (bez příjmení). Jeden z žáků se směje a reaguje: „To je holka, Antonína.“ Jedna z žákyň se hlásí a po vyvolání řekne celé jméno skladatele. Učitelka ji pochválí. Opět se ve třídě nese: „Ale vypadá úplně jak holka...“

Učitelka na to reaguje až nyní a pouze větou: „Trochu ano, ještě s tou dlouhou parukou. Ale řekli jsme si, že hrál v Baroku a tam víme, že se nosily paruky. Něco drží v ruce, co je to?“

Žáci odpovídají, že housle a učitelka pokračuje: „Ano. Byl houslový virtuóz. Takže skládal hlavně pro housle. Jeho otec nebyl hudebník, byl to holič. Holil muže. A on, protože uměl hrát na housle, tak si přivydělával. A skládal spoustu skladeb, hlavně pro housle. Ta, co ho nejvíc proslavila, byla z koncertu. Ten se skládal ze čtyř částí. Každé se říká věta. A ta první se jmenuje jaro.“

Jeden z žáků opět skočí učitelce do řeči a začne si zpívat část předešlé písně: „Jaro dělá pokusy.“ Učitelka teď sděluje instrukce k celé třídě, ale v jednotném čísle s pohledem na žáka: „Ty teď budeš hezky poslouchat a zkusíš si představit, co všechno pomocí těch houslí ztvárnil.“ Stejný žák opět zazpívá: „Jaro se raduje“ Učitelka reaguje stejně jako předtím se slovy: „Ale abys mohl poslouchat, musíš mít zavřenou pusou. Tři minuty to vydržíš.“

Učitelka pustí první část koncertu a nechává žáky poslouchat. V průběhu poslechu chodí po třídě a upozorňuje rušící žáky, aby poslouchali. Po poslechu se ptá, co slyšeli. Žákyně odpovídá: „Já jsem si představovala, že zpívají ptáci a rostou květiny. Učitelka chválí a chce znát názor další žákyně: „Já si představovala, jak dobře hraje na housle.“ Učitelka reaguje: „Ano, takže to byl opravdu dobrý hudební skladatel. Já jsem tam slyšela ještě něco. Co je typické pro jaro a v zimě se to neděje. Je tím typický první jarní den.“ Jeden z žáků vykřikne slovo rovnodennost. Učitelka to nijak nekomentuje a jen pokračuje: „Blesky, bouřka... Zkusím to najít, poslouchejte. Tady... Zatáhlo se...Blesky, hromy...“ Říká učitelka v jednotlivých částích skladby.

Poté znovu vyzdvihuje talent skladatele: „On napsal takové krásné noty. Když se na to podíváte, tak si řeknete, co je to za nožičky a hlavičky. Ale on tím dokázal připodobnit veselé jaro, bouřku a potom, jak se zase všechno zklidňuje a vysvitne sluníčko.“

Učitelka si vezme ze stolu hromádku s lístečky, každému dává jeden a říká třídě: „Nalepte si lístečky o tomto skladateli do sešitu.“ Jeden z žáků se otočí na spolužáka, který je nejvíce hlučný a má italskou národnost, osloví ho jménem a řekne mu: „On byl Ital.“ Žák na to reaguje: „Co zas já?“ Žák mu to zopakuje a tentokrát to zaslechne učitelka. Přitakává, že stejně jako N..., byl Antonio Vivaldi Ital.“

Začíná zvonit na přestávku. Učitelka upozorňuje žáky, kteří zapomněli sešit, že to budou mít příští hodinu také všechno nalepené. Sděluje jim instrukce na další hodinu: „Sbalte si všechno do aktovek, odnese si je do šatny. Vezměte si jenom knížku, přesuneme se do knihovny.“ Žáci poslechnou instrukci učitele, balí si věci a nastupují si ke dveřím. Učitelka je následně odvádí do šatny.

PŘÍLOHA P XV: TRANSKRIPTV ROZHOVORU S UČITELKOU MARTOU

Já: Takže moje téma je podpora resilience dětí v podmínkách primární edukace. A já bych se chtěla tak na začátek, zeptat, jestli bys mi... nebo jestli máš nějakou představu, co to resilience vůbec je?

Marta: No to mi vysvětli. To nevím...

Já: Ono to zní tak jako vznešeně, ale vlastně je to taková schopnost dětí adaptovat se na zátěž, nějakým vlastním úsilím překonat a potom vlastně ty zkušenosti převést, aby je to tak vlastně jako posílilo. Takže někteří čeští autoři to překládají jako psychická odolnost.

Marta: Hm, dobře, to si zapíšu.

Já: Ono, zní to tak jako honosně, a tak...

Marta: To máš dobrovolně, to téma, nebo...?

Já: Ano

Marta: Dobrovolně? Zajímavé.

Já: Dobrovolně. Takže tak. A zkusila bys mi říct něco o tom, jak pracuješ s resiliencí u dětí? Pokud pracuješ jakoby s psychickou odolností?

Marta: Jako s psychickou odolností?

Já: Ano

Marta: No tak asi jako mám vytipované, že, kdo je odolný, a kdo ne, kdo je spíš takový... Nechci říct labilnější, ale kdo má potíže. Ehm...a jako je tam asi nějaký rozdíl v tom mém jednání a v tom přístupu k němu. Jo, s jedním prostě vím, že, můžu... Nevím, zvýšit hlas a s jiným zase musím trošičku jinak jednat no. Asi..asi jo, jako podvědomě asi jo, ale že bych si to uvědomovala, že teď dělám nějakou resilienci nebo co, tak jako to asi ne. Ale jako určitě, podvědomě si myslím, že každý pedagog... jako schopný pedagog, nebo prostě... který vnímá tu dětskou, nebo toho jedince a rozlišuje je, že, tak to si myslím, že to musí nějak jako v tom jednání s tím dítětem nějak jako rozlišovat.

Já: Určitě. A zkusila bys mi říct, jak... Jak teda pracuješ s těmi dětmi, s kterými si myslíš, že nejsou až tak psychicky odolné?

Marta: A myslíš teda psychickou odolnost na tu výuku jo, říkalas?

Já: Ano, prostě v průběhu vyučování, během vyučovací hodiny.

Marta: V průběhu výuky, cokoliv...

Já: Jak se liší to tvoje jednání k těm dětem?

Marta: Jako určitě i tím přístupem i, já nevím...ehm...intonací toho hlasu... V nějakém osobním přístupu, že k němu přijdu blíž, já nevím, ztiším hlas, něco řeknu potichu, když nechci, aby to slyšela celá třída. Jako si myslím, že hodně pracuju s hlasem... Tam si myslím, že to dítě to hodně vycítí. Jo, když na něho mluvím mile, jo, snažím se ho podpořit tím hlasem, zklidnit ho tím hlasem. Anebo potom třeba i v tom, já nevím, v jednání, v nějakých gestech. Já nevím, položím třeba ruku na rameno, zklidním ho... A tou slovní podporou nějakou. Asi bych řekla, no, tím hlasem určitě, s tím hodně pracuju... Jo, nějakou tou slovní podporou, a pak už třeba potom nějakou tou individuální práci, že přijdu k němu k té lavici a třeba mluvíme spolu. Anebo jako pokud je to nějaký úplně jiný, já nevím, třeba problém, tak si ho vezmu stranou.

Já: Dobře. Všimla jsem si, že jsi dneska během té češtiny, že jsi vlastně k té jedné žákyni v té přední lavici během té jedné aktivity šla a nějak jsi jí snažila pomáhat. Myslíš, že to je ta holčička, která má třeba tu resilineci trošku nižší?

Marta: Ona to je vlastně holčička, která měla, pracovala s individuálním plánem, která má trošičku opožděný vývoj řeči, ale teď už se to srovnalo v tom ročníku, ale pořád tam převládá vlastně takové to, že ona nerozumí spoustu jakoby slovně, jakoby těm věcem. Nerozumí tomu slovu, co znamená, takže ona potřebuje hodně, jakoby bych řekla pomáhat s tady tímto no. Že jako jestli tomu rozumí, jestli ví, co má dělat. No takže toto je zrovna ano holčička, která jakoby... s kterou jsem pracovala jakoby individuálně, ale teď už se to vyrovnalo. Ale vím, že jakoby pořád potřebuje pomoc v té výuce. I když ji sama neumí třeba vyhledat, ale jako vidím, že tápe.

Já: A ta pomoc je spíš teda, co se týče té intelektové stránky než té psychické?

Marta: I té psychické, i té psychické. Jo, ona je taková no, nechci říct, že vyčleněná, ale... je spíš taková, že když se jí jakoby nedaří, tak to chce vzdát. Takže v tomto se jí snažím jakoby nakopnout. No, pomoci jí, aby to jako se snažila nějakým způsobem dokončit. Aby věděla, jak pracovat.

Já: Dobře. A třeba ten O... naopak? Ten je hodně takový...

Marta: No tak ten potřebuje třeba zklidnit. To je zase kluk, na kterého právě ten hlas můžu zvýšit a můžu si k němu dovolit víc jako jo... Víím, že se z toho nezhroutí no. Jo můžu si mu dovolit dát nějaké tresty, protože víím, že i doma rodiče ten trest přijmou, protože ví, co mají doma jo? Několikrát jsme právě toho O... řešily s maminkou. Takže tam nějaká ta spolupráce i s rodiči byla a taky pracovali jsme s nějakýma smajlíkama, že jsem ho hodnotila za každou hodinu, jestli byl pozorný, jestli moc nevyrušoval, podle toho dostával hezké smajlíky nebo škaredé. Ale teď v tomto jeho věku už to úplně přestalo fungovat, protože už na to úplně kašlal. Takže teď už prostě jako fakt nastupují ty tresty, jako nepracuješ, tak si to tady doděláš doma, tady máš víc úkolů, nebo právě jakoby zvýším ten hlas a můžu si dovolit před ostatníma jakoby říct co udělal. Tam je asi ten rozdíl teda před tou L... a tím O... Že u té L... tam není problém v chování. A s tou L..., že, ale i když jí chci pomoci, tak jí pomůžu radši tím, že zajdu za ní blíž a řeknu to jí konkrétní osobě. Kdežto ten O... Jak kdy, no. Někdy je to taky třeba lepší za ním přijít a říct mu dívej se, už mě to jako nebaví, rušíš tím mě, rušíš tím ostatní, sám s tím máš potom problémy... Takže zase někdy je jako lepší, člověk to musí tak jako asi vytušit... Kdy prostě dojít za ním a říct mu to takhle jako na rovinu, že už mě to fakt štve, když má na to člověk asi víc náladu a čas anebo teda rovnou před tou třídou no. Ale myslím si, že víc funguje právě ten způsob, kdy já dojdu za ním a řeknu mu to takhle na rovinu. Štveš mě, už to nedělej, jo. Mu přímo, mu konkrétně, jo třeba já nevím, s tím jako tím dotekem nebo něco.

Já: Jako že z toho úplně vynecháš ty ostatní spolužáky.

Marta: Ty ostatní, ano. Jo, ti ostatní spolužáci z toho mají srandu, mu to přijde taky jako že srandovní. Takže spíš takto no, ale prostě ne vždycky se mi to povede, protože občas už tě jako fakt vytáčí no. Je škoda, že tady nebyla jedna holčička, to by bylo hezké. To je zase taky takový případ sám pro sebe, ale to je jako... Neviděla jsi ji, to je škoda. To je zase, to je alfa samice tady ve třídě.

Já: Takže se projevuje jako taková...

Marta: Vůdčí typ no.

Já: A jak na ni reagují ostatní?

Marta: Tady byly problémy, když jsem nastoupila, tak jsem je přebírala ve druhé třídě. Vůbec jsem netušila, že se tam něco takového děje. A pak to postupně začalo proplouvat na povrch, že se mi začali ozývat sami rodiče, ať nesedí s tou holčičkou, rozesad' je, ať nesedí spolu a začala jsem zjišťovat vlastně proč. Že ona manipuluje ty holky jo, „s ňou se nebav,

bav se se mnou, vem jí to, udělej jí to“ a tímto způsobem. A to je holčička, která má trochu inteligenčně navrch od těch ostatních a dost to dává té třídě jakoby najevo. Nejen třídě, ale i mě. Jo, ona skoro až jako v některých chvílích chce být jakoby nade mnou úplně. Ona to tady jako vede. Ale to je fakt jenom výjimečně, pokud má nějaké stavy, tak ji člověk musí srovnat jakože, tak to má.

Já: A jak na to přesně teda reaguješ?

Marta: Ehm...no, to je prostě typ holky, které to musím jako rázně říct, tam jako reaguju na to asi... Když už je to moc, tak si ji vezmu stranou a řeknu jí to tady bez té třídy. Jo, jakože fakt si ju musím vzít úplně mimo, aby jakoby z očí do očí, bez nějakých diváků a v té třídě je to zase jakože... Ne, tak to nebude, bude to takto, já tady vedu tu hodinu, ne ty. Jo, takže tímto stylem. Takto, ona to snese.

Já: A pak se teda zklidní? Nebo má ještě nějaké...

Marta: Pak se zklidní, pak si ji třeba ještě vezmu a řeknu jí jakoby něco víc, nebo jí řeknu, proč to tak bylo jo, že to tak prostě nechci. Jo když vidím, že je k tomu sdílná nebo když vidím, že fakt nad tím přemýšlí. Jo, že asi teda si uvědomuje, že udělala moc, že to přehnala. Jo tak za ní zajdu a jakoby si to dovyřkáme...no.

Já: Dobře. A má to, má to třeba nějaký efekt, že třeba pár dní by pak jako už byl klid anebo zavřou se dveře a další den vlastně jakoby nová, nová stránka jak kdyby se to vůbec nestalo?

Marta: Konkrétně u této u této vůdčí holky? Asi to má možná efekt, ale fakt krátkodobý no. Takže tak. Tam hodně třeba pomáhají kontakt nebo vlastně spolupráce s těma rodičema. Že já jim předám informace, co se dělo ve škole, a oni si to s ní potom doma zpracují, tak tam je delší jakoby ten efekt toho, že jsme to nějak řešili. Jo, že rodiče jako asi ji doma dokážou zpracovat. Jo takže když je něco takového prostě už nad míru, tak právě o tom informuju ty rodiče a tam ten efekt je jakože. Že jo, občas mám pocit, že se mi stalo, že se mi i omluvila za něco, že přišla a omluvila se. Že to přehnala.

Já: To je hezké. To je hezké, když si to tak uvědomí. Viděla jsem, že hodně... hodně se snažíš dohlížet na to, aby se dodržovala nějaká pravidla? Minimálně zdvihem ruky a tak.

Marta: No, máme tady takové pravidlo, fungovalo dobře na začátku, ale teď už prostě, že, tak jako zdvihnem ruku, tak jsme potichu, dáme si tím jakoby najevo, že jsme potichu, tak už to zase tak moc nefunguje, ale jo. No, nesnažím se, jakoby je to takový ten neverbální

nějaký ten projev toho nějakého upozornění na něco no. Jo. Jako jiné pravidlo nevím, které jsi tam třeba viděla kromě tady té ruky.

Já: Hlavně tady toto no. Hlavně toto. A všimla jsem si, že... N...? Má hodně takové ty průpovídky v průběhu celé výuky a jako docela dost hlasité a dost specifické. A...já jsem jako viděla, že s tím vlastně nijak nepracuješ, že to nijak neřešíš. Je to tvůj cíl nechat to tak?

Marta: Je to cíl, je to záměr. Jo, to je zase kapitola sama pro sebe. To je prostě klučina, který sem přišel v šesti letech z Itálie, neuměl slovo česky. Takže první třída prostě vypadala tak, že já jsem přišla do druhé třídy a ty děti neuměly číst skoro některé nebo protože paní učitelka řešila jenom N.... Prostě s N... chodila za dveře, tam mu domlouvala. Prostě kluk, který když dostal amok, vztek, tak začal se vším třískat, rozhazovat věci a učebnice a házet knížky, aktovku do lavice, věci do dveří. Jo, to bylo prostě docela nebezpečné pro ostatní a v průběhu času jsem zjistila, že je lepší na to nereagovat, nechat ho vyběít se, on si ty věci poskládá. Teď už trošičku dozrál, už je to lepší a já jako poznala jsem, že je ta komunikace s ním lepší jakoby po dobrém než po zlém. Dát mu třeba, nevím, najevo jakože už to i on pozná, že se mi to nelíbilo, ale já mu to jakoby neřeknu, ale prostě, ale prostě ten kontakt oční, aby byl, a on si to uvědomí. A on furt bude mít ty průpovídky, ale když na něj nebudu nijak upozorňovat, a říkat, ať to vlastně neříká, a já nevím, to bylo fakt hnusné, tak on to jako přejde, neukazuje se před těma ostatníma. Prostě zjistí, že mě to nevytáčí. Tak proč bych to dělal, když není žádná sranda. Jo, když bych se přesto rozčilovala, začala to řešit, tak prostě strašný diskutát. On prostě potřebuje o tom mluvit, třeba o tom problému a tak. Takže když nad tím nechcu ztrácet čas, tak to musím přejít.

Já. No asi to funguje dobře.

Marta: Jo, jakože myslím si, že jo. Jako v té třídě ho mám, abych prostě do té třídy chodila s tím, že už su vynervovaná jenom prostě z toho, že tam je, tak prostě dělám to, co funguje. On se nezmění, on jiný nebude, já ho nepředělám. Takže a řešit to jako neustále, nějaké jeho hlasité průpovídky... Jako děcka ví, že se to nedělá. Nechci říct, aby si řekly, že mu to prochází, ale ale prostě tak nějak nám to funguje. No tak si to řekl, ale nějak jako nahodíme ten oční kontakt, že už teda jako ne. Tak ztichne no. Myslím, že už to tak nějak funguje no.

Já: Ani ze začátku s ním neměli teda spolužáci problém. Víš, jako že třeba začal, takže by si řekli, že mu to prochází, tak začneme taky?

Marta: Oni ví, že prostě když cokoliv je, tak píšu rodičům, co se stalo ve třídě. Jo. takže i tomu N... Jo vždycky jsem psala, jo to a to a to udělal, takže oni ví, že když cokoliv bude,

že těm rodičům napíšu. A ti, kteří nechcou, tak samozřejmě to nedělají no. Takže on je za to vlastně potrestaný, že se to jakoby ta maminka doví.

Já: To je super, když takto rodiče spolupracují. U nás to moc nefunguje. Hlavně pořád bojujeme se zapisováním domácích úkolů.

Marta: To byla první věc, když byli bakaláři. Toto jsem jim právě řekla no, že to je jako informační, prostě jakoby pro vás, pro rodiče. Ale jak chceš pak děti teda naučit nějaké zodpovědnosti tím, že si to budou samy psát a nemůžou spoléhat prostě na nějaký server, který může kdykoli vypadnout. Když nejde wifina, nevím, tak jako nebudu mít úkol?

Já: První, druhá třída za mě super. To by se pak měla nějak přehazovat zodpovědnost na ty žáky, ne na rodiče. Protože pak je to pořád o těch rodičích, takže tak asi. Jak fungují vztahy v té třídě mezi těmi žáky? Máš pocit, že je tam nějak problém nebo třeba jako vybočuje třeba z té třídy někdo?

Marta: Nemáme tam jakoby někoho úplně vybočeného, s kým by se nikdo nebavil, kdo by byl prostě sám. Ty vztahy se tak různě vyvíjí, proplétají, že jako jsou tam samozřejmě ty různé typy třeba právě ta P... Tak to je jakoby takový ten opravdu problémový stav, kdy si k sobě vlastně hledá tu kamarádku jakoby tím vynucováním. Ale myslím, že už se to trochu zlepšilo. Že už i ty holky samy dokážou říct, jakože takto ne. No a pak je tam možná takový ještě kluk, který trochu vybočuje, ten A... On seděl sám v lavici, jak sedělas v té řadě ty, on tam seděl sám. Tak to je trošičku kluk, kterého kluci jakoby odsunují, že je sám na koleji a snaží se jim vyrovnat něčím. Tím, že snese to jejich pošťuchování, a bere to, jakože se jim snaží k nim tím přidat do té party klučičí. Tak to jsou takové dva no. A ta L..., ta se do sebe jakoby uzavírá, když má jakoby takový nějaký, ale spíš jenom učební problém. Ona nemá problém být s někým kamarádka nebo tak, ale jakože...ehm...má k sobě kamarádky, ale občas se prostě uzavře do sebe.

Já: Dobře. Před tou hudebkou, ale tys tam zrovna nebyla, tak tam navazovali žáci na tu aktivitu. Někdo si tam dal v češtině ten mozek a oni potom tam ta holčička jedna, ona tam měla deníček. Někdy ten deníček.

Marta: Na stole jako?

Já: Ano. A vevnitř tam bylo něco, že má jako do těch rozdělených částí mozku něco napsat, jako co v tom mozku má. A oni se jí, ta jedna holčička, co seděla úplně vepředu, vedle té L..., tak ona se jí přes celou třídu smála, že „ona má ona má prý v mozku tolik školy a já tam mám jenom tolik.“ A potom ten kluk co seděl před ňou „a ona má v mozku i kluky“. A

tak se jako začali trochu smát, tak jestli je tam i nějaký takový jako vztah k té holčičce té třídy jako trošku jiná nebo...?

Marta: To co měla v tom deníčku? Ale já si teď neuvědomím, která to byla.

Já: Ona seděla úplně vzadu v té lavici.

Marta: A... Jo, jo, jo. Ale A... to tak si myslím, že nebere.

Já: Hmm, ona se tomu tak jako usmívala, ale pak to tak trochu jako i ukazovala.

Marta: Jo, jí je to jedno v celku. Ona si z toho nic jako nedělá jo. Ona je taky tak trošičku jiná než ostatní ty děti jo. Ale že by z toho byla nějaká špatná nebo něco, to ne. Jako nikdy jsme nic neřešili. Ale tak trošičku si to jakoby dělá sama tím svým chování, že ona jakoby říká „miluju toho a toho“ jo? Že prostě pátá třída, u nás už to začíná. Takže.. .děcka jako se jí jako samozřejmě tak trošičku, nechci říct, že posmívají, ale jo. Jako tady to, jakože má v hlavě ty kluky a to... a já bych ti řekla, že jí to tak jako nevadí. Že ona to tak prostě bere. No.

Já: A jak bys popsala, že je jiná? Mě to docela zajímá. Nebo v jakém smyslu jiná?

Marta: Ona je takový přírodní typ, jak bych to řekla...ehm...ona má maminku tady co dělá ty bylinky a masáže, oni bydlí vlastně na kopci, víš která?

Já: Ano, vím která.

Marta: A já si myslím, že ta maminka jí prostě...ehm...dává do toho života to jakoby, že tím životem jenom si tak prostě nepropluje. Že se vždycky v tom životě potká se spoustou trápení a se spoustou překážek a ona jí jakoby učí, se z toho nehroutit. Jo, myslím si, že tam je velký vliv tady té maminky, že ona je vlastně taková ta pohodářka a fakt jí jako vede tu A... tady k tomu, že se s ní nikdo nebude v životě mazlit. A ona to takto prostě jakoby má. Nikdy si mi nestěžovala, že by se jí někdy někdo posmíval, nebo něco dělal. Nebo jako samozřejmě, když to vidím, tak jako si o tom řekneme jo, že to teda jako není moc hezké. Ale v tomto si myslím, že je jiná, ona se jako z ničeho nehroutit. Ví, že, jak to říct... Když je člověk takový... melancholik, tak bych se rozbředla, že mi někdo říká, že ona má ráda kluky a že miluje kluky, a že má ráda toho a toho. Jí ne, jí to možná až lichoťí jo.

Já: Jakože jí lichoťí ta pozornost těch ostatních? Nebo že se jí líbí ta pozornost nehledě na to, jaká je?

Marta: Já nevím, jestli jakože pozornost... No možná spíš to, že to ví, že někoho má ráda. Asi tak.

Já: To docela, podle mě to ukazuje na to, já nevím, já bych si myslela, že to dítě má jako důvěru v ty ostatní děcka. Že jim to jako řekne, něco takového osobního. Nebo jestli si to ještě neuvědomuje?

Marta: Asi spíš si to neuvědomuje.

Já: Dobře.

Marta: No, že to tak asi nevnímá no jako. Že říká něco intimního. No, že je taková spontánní.

Já: Ale to je hezké, jak jí maminka učí. To by měli učit všichni rodiče.

Marta: No myslím si, že jo no. Že i jako se jí hodně věnuje v učivu, že spoustu dělá prostě navíc a jako fakt se učí a jako i maminka je taková, že se mnou komunikuje jako hodně. I ta A... teda jako jo, komunikuje občas až nevhodně. Že si udělá nějaký úkol navíc a pošle mi to fotkou přes WhatsApp, a jestli to má dobře, takže jako...A nebojí se jako jo. Přijde jí to normální.

Já: V životě se neztratí.

Marta: No tak.

Já: Ale to je dobře na jednu stranu. Mě se líbilo, jak jste měli v češtině tu aktivitu s těmi zvířátky, hned na začátku. Jak jste doplňovali to cvičení a byla tam ta hroší kůže. Tys to okomentovala a to bylo hrozně hezké.

Marta: To jsem říkala, že člověk...

Já: Že hroši mají takovou tu tlustou kůži, že jim nic neublíží. A tys dodala, že nejenom fyzicky, ale i psychicky. Jak si myslíš, že se mezi těmi dětmi nebo u těch dětí projevuje... Že jak bys popsala dítě, které je odolné psychicky?

Marta: Tak bych třeba popsala tu A... Nerozbrečí se kvůli tomu, že o ní někdo něco nahlas řekne před třídou, dokáže se s tím jako kdyby sama vyrovnat. Myslím si, nevím, jestli to třeba potom doma nějak rozebírají. Není možná tak upnutá třeba na mě, že by za mnou pořád chodila s něčím, že jí někdo něco dělá, nebo jakoby potřebovala něco se mnou konzultovat. Asi tak.

Já: Dobře. Děkuji. Na závěr by mě zajímalo, co si tím myslíš, že pro děti je největší stres? Ve škole. Co je tak nejvíc stresuje?

Marta: Jako my si myslíme, učitelé, že písemky, že. Ale já si myslím, jakože že možná i ten kolektiv jako. Když už teda písemka, tak ne stres z té písemky, ale stres, že dostanu špatnou známku, kterou musím prezentovat rodiči. Že to není stres ze známky, ale stres z reakce toho rodiče. Takže buď teda je stresuje reakce rodiče, což děcka říkají „mamka mě zabije“, že a takové. A tak spíš si myslím, že toto. Jo ano, ten stres je z té písemky, protože dostanu nějakou známku, za kterou budu já nějak postižen. Buď kladně anebo teda nebo prostě negativně nějakým postihem. Tak si myslím, že spíš toto. A pak si myslím teda, že ten kolektiv. Vztahy v té třídě. Když se v něm necítím dobře, tak se mi tam prostě nechce chodit. A to je případ toho, jak jsme se bavili o té holčičce, o té samici. Jo, že ty děti prostě nechtěly do té třídy chodit. A to jsem takový případ právě měla s tou jednou holčičkou. Že maminka volala, že jí bolí břicho, že s ní nechce sedět v lavici a tak.

Já: Že tam asi hrozí nějaký psychický problém. No to už je velký, velký problém.

Marta: Ale přešlo to.

Já: Když se přesadila?

Marta: Ano. Takže si myslím, že tyhle dvě věci. Jakoby stres jakoby z té reakce toho rodiče na tu školu, co bylo.

Já: Myslíš, že ta holčička, která ten problém měla, že ji bolelo břicho kvůli té spolužačce... Zařadila bys ji mezi ty odolné nebo míň odolné?

Marta: Asi míň odolné. Tam je ještě ten problém, že ona k nám přišla ve třetí třídě, přestěhovala se z jiného města a má rozvedené rodiče. Takže tam se toho asi nakumulovalo víc.

Já: To je pro děti hodně velká zátěž.

Marta: Ale řekla bych, že už je to teďka... Jakože si našla i jinou kamarádku, protože ony byly spolu kamarádky, bavily se spolu, ale najednou prostě byl tam ten problém, že ona se jí snažila jak kdyby manipulovat, a takže si našla jiné kamarádky.

Já: Dobře. A když má rozvedené rodiče, je v péči jenom jednoho, nebo mají střídavou péči?

Marta: Je v péči jednoho a jezdí vlastně jednou za čtrnáct dní za tatínkem.

Já: A maminka má nového partnera?

Marta: To nevím, to netuším.

Já: Ale líbí se mi, jaký máš vztah s těmi rodiči, že to máš nastavené, když je nějaký problém, tak jim prostě napíšeš, a oni to od tebe opravdu vezmou. Že se s tebou vyloženě jakože nehádají.

Marta: Ono je to třeba i tím, že s některými se známe, tykáme si, jsme jakoby přátelé. Můžu říct na rovinu, že jako i mimo bakaláře, jim napíšu, zavolám. No a pak jsou tady zase taková ta rodiče, jakože třeba konkrétně ten N..., to už je takové jakoby, nechci říct, že zbytečné, jo? Ale ta maminka ví, ona mi to i říkala, já prostě vím, že není žádný svatoušek, já to prostě vím, ale je taky jo, že potřebuje o tom problému mluvit. Jako nemůžeme zase všechno házet na něho a tak. A on má hezký vztah s tou svojí maminkou.

Já: Maminka vypadala docela dost rázně.

Marta: Maminka? Maminka je rázná, ano. On zas má... On uznává jakoby tu ženskou autoritu. Tím, že tam je taky takový problém, myslím, že tatínek je Ital, že. Spolu moc nebyli v kontaktu, že i nějaký snad se měli rozvádět nebo jestli jsou spolu. Tatínek asi neměl takovou tu autoritu jako maminka, že. Že tak jako.

Já: Znáš tatínka od vidění.

Marta: Takže on prostě uznával jenom tu ženskou autoritu a tam, když chodili suplovat chlapi do té třídy, tak říkali: „Tak tam nás víckrát neposílejte,“ on si z nich nic nedělal.

Já: To je hezké.

Marta: I když třeba ten N... jako mi kolikrát říkal v té druhé třídě, že jsem blbá, že paní učitelka je blbá, a to i nějakou aktivitu, když jsme si šli sednout na koberec, tak musel být vedle mě, jo. Hnedka vedle mě a prostě hleděl na mě, takže...

Já: To je hezké.

Marta: Takže tak no.

Já. A většinou to bývá naopak. Že pro ty děti je víc autorita učitel než učitelka.

Marta: No tak pro nás vím, že N... to měl opačně no. Teď už to má zas trochu jinak, ale v té druhé třídě to tak bylo no. V první asi teda, první jsem nezažila naštěstí.

Já: Tak moc děkuju.

Marta: Jo, není za co. Taky jsem se spoustu nového dozvěděla.

