

Analýza profesní zkušenosti učitelů/učitelek prvního stupně základní školy se zvládáním krizových situací v edukačním procesu

Nikola Chrbjátová

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: **Nikola Chrbjátová**
Osobní číslo: **H17022**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Analýza profesní zkušenosti učitelů/učitelek prvního stupně základní školy se zvládnutím krizových situací v edukačním procesu**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o profesionalizaci učitelů primárního vzdělávání.
Vymezení teoretických východisek na základě komparace a analýzy odborné literatury.
Příprava empirické části výzkumu, upřesnění metod sběru a analýzy dat.
Realizace kvalitativního výzkumu a zpracování dat.
Analýza a interpretace dat.
Závěry výzkumu, prezentace výsledků, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- Čapek, R., Šmejkal, J., & Příkazská I. (2018). *Učitel a syndrom vyhoření*. Praha: Raabe.
- Jánský, P. (2014). *Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Jenson, J. M., & Bender, K. A. (2014). *Preventing Child and Adolescent Problem Behavior: Evidence-Based Strategies in Schools, Families and Communities*. Oxford: Oxford University Press.
- Miovský, M. et al. (2015). *Prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Karlova univerzita.
- Smetáčková, I., Štech, S. et al. (2020). *Učitelské vyhoření*. Praha: Portál.

Vedoucí diplomové práce: **doc. Mgr. Dušan Klapko, 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 11. října 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

11.4.2022

.....

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

Tato diplomová práce popisuje východiska edukačního procesu a vyobrazuje problematiku krizových situací. Cílem diplomové práce je porozumět zkušenostem učitelů prvního stupně základní školy, kteří se setkali s krizovou situací v edukačním procesu. Realizace kvalitativního výzkumu zahrnuje analýzu příběhů učitelů, kteří sdílí své zkušenosti s krizovými situacemi z edukačního procesu v rámci narativních rozhovorů. Profesní příběhy učitelů jsou analyzovány narativní a kategorizační členskou analýzou doplněnou trajektorií profesního života. Dále jsem jako doplňkovou metodu zvolila anketu k propojení výsledných závěrů narativní analýzy do edukační praxe. Na základě výpovědí participantů bylo zjištěno, že se učitelé z prvního stupně nejčastěji setkávají s krizovými situacemi, které jsou spojovány s násilným chováním, agresivitou a šikanou žáků. Dlouhodobé řešení krizových situací u učitelů způsobuje zhoršený fyzický i psychický zdravotní stav.

Klíčová slova: krizová situace ve škole, profesní zkušenosti učitele, žák s rizikovými projevy, syndrom vyhoření

ABSTRACT

This diploma thesis describes the starting points of the educational process and depicts the issue of crisis situations. The aim of the diploma thesis is to understand the experience of primary school teachers who have encountered a crisis situation in the educational process. The implementation of qualitative research includes an analysis of the stories of teachers who share their experiences with crisis situations from the educational process in narrative interviews. Teachers' professional stories are analyzed by narrative and categorical membership analysis supplemented by the trajectory of professional life. Furthermore, I chose a survey as an additional method to link the resulting conclusions of narrative analysis into educational practice. Based on the testimonies of the participants, it was found that primary school teachers most often encounter crisis situations that are associated with violent behavior, aggression and bullying of students. Long-term resolution of crisis situations in teachers causes worsened physical and mental health.

Keywords: crisis situation at school, professional experience of teacher, pupil with risky behavior, burnout effect

Ráda bych poděkovala doc. Mgr. Dušanu Klapkovi, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, za cenné rady, trpělivost a vstřícnost při konzultacích. Také děkuji mým participantům za ochotu sdílet své profesní příběhy a zkušenosti, které mi dopomohly k vyhotovení diplomové práce.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I.	12
TEORETICKÁ ČÁST	12
1 POJETÍ VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ	13
1.1 MODEL Y TEORIE VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ.....	13
1.2 VÝCHOVNÉ ANTINOMIE	15
1.3 TEORIE KURIKULA	16
1.4 OSOBNOSTNĚ ROZVÍJEJÍCÍ EDUKACE.....	17
1.5 VZTAH DÍTĚTE A VYCHOVATELE.....	18
2 UČITELSKÁ PROFESE	21
2.1 OSOBNOST UČITELE	22
2.2 KOMPETENCE UČITELE.....	23
2.3 SOCIOPROFESNÍ ROLE UČITELE	26
2.4 ÚSKALÍ UČITELSKÉ PROFESE.....	27
2.5 STRES A ZDRAVÍ UČITELE.....	29
2.6 SYNDROM VYHOŘENÍ, JEHO FAKTORY A PREVENCE	32
3 KRIZOVÉ SITUACE UČITELSKÉ PROFESE	36
3.1 KRIZE A KRIZOVÁ SITUACE	36
3.2 KRIZE A JEJÍ PRŮBĚH	37
3.3 KRIZOVÉ SITUACE VE VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍM PROCESU	38
3.4 KRIZOVÁ INTERVENCE	42
3.5 PREVENCE.....	44
II.	46
PRAKTICKÁ ČÁST	46
4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	47
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE VÝZKUMU.....	47
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A VÝZKUMNÝ SOUBOR	47
4.3 VÝZKUMNÉ STRATEGIE A POSTUP	48
4.4 VÝZKUMNÉ METODY	48
4.4.1 <i>Narativní rozhovor</i>	49
4.4.2 <i>Trajektorie života</i>	50
4.5 ANALÝZA ÚDAJŮ A INTERPRETACE	50
4.5.1 <i>Narativní a kategorizační členská analýza</i>	50
4.5.2 <i>Analýza rozhovoru č. 1 – Ludmila</i>	52
4.5.3 <i>Analýza rozhovoru č. 2 - Vojtěch</i>	62
4.5.4 <i>Analýza rozhovoru č. 3 - Klára</i>	70
4.5.5 <i>Anketa</i>	81
4.6 DISKUSE	82
4.7 ZÁVĚREČNÉ SHRUTÍ VÝZKUMU.....	83
ZÁVĚR	85
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	87
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	92

SEZNAM OBRÁZKŮ	93
SEZNAM TABULEK.....	94
SEZNAM PŘÍLOH.....	95
PŘÍLOHA P I: ROZHOVOR – UČITELKA KLÁRA.....	96

ÚVOD

V dnešní době můžeme říct, že učitel jakožto hlavní činitel výchovně vzdělávacího procesu nenesou odpovědnost jen za výchovu a vzdělání žáků, ale také je v průběhu edukačního procesu odpovědný za jejich bezpečnost. Učitel se může setkat s krizovou situací, kterou musí náležitě zvládnout. Když se zamyslíme nad tím, z čeho, jak a proč krizové situace v edukačním procesu vznikají, uvědomíme si, že do nejužšího a nejčastějšího kontaktu ve výchovně vzdělávacím procesu se dostává žák a pedagog.

Je zřejmé, že výskyt krizových situací ovlivňuje mnoho faktorů. Působící společnost, chování učitele, vedení školy, žáci, jejich rodiče a další. Na učitele neustále působí jistý nátlak a stres je jeho každodenní součástí. Ve výchovně vzdělávacím procesu se odehrává mnoho nečekaných událostí, které mohou vést ke krizovým situacím. Na tyto situace by učitelé měli být připraveni, i když je zcela nemožné počítat se všemi faktory a okolnostmi, které se mohou odehrát. I přes to by měli být učitelé schopni předcházet jistým aspektům, které by ke krizové situaci mohly vést, jelikož správné postupy a strategie mohou přispět k úspěšnému zvládnutí krizové situace.

Tato problematika je pro pedagogy velice aktuální a důsledná příprava ulehčuje průběh krizových situací. Pedagog by měl umět situaci správně vyhodnotit, rozhodnout se a poskytnout další řešení. Dlouhodobé působení stresorů a negativních emocí vede ke špatnému životnímu stylu a zhoršení fyzického i psychického zdraví. Při výkonu tohoto povolání je nezbytné disponovat silnou osobností a jistými kompetencemi, aby důsledky stresu byly co nejmenší.

Má diplomová práce se dělí na teoretickou a praktickou část. Cílem teoretické části je vymezit problematiku krizových situací v edukačním procesu a vlastní empirická zjištění propojit s teoretickým ukotvením. Je členěna na tři hlavní kapitoly, kdy první kapitolu tvoří východiska výchovy a vzdělávání, edukačního procesu a kurikula. Uvádím zde také výchovné antinomie a vztah mezi vychovatelem a vychovávaným. Druhá kapitola popisuje učitelskou profesi, osobnost učitele, jeho role, potřebnou gramotnost a kompetence ke zvládnutí krizových situací. Také se zaměřuji na negativní důsledky v oblasti zdraví jako je stres, psychické či fyzické vyčerpání až vyhoření, které učitelská profese přináší. V této kapitole zmiňuji také úskalí učitelské profese, o kterých veřejnost často diskutuje. Ve třetí kapitole pojednávám o krizi a krizových situacích. Krizi nejprve pojmám obecně, jelikož každý jedinec v edukačním procesu může procházet vlastní krizí. Průběh krize u žáka nebo učitele se následně promítá do jejich jednání a chování.

Dále jsem se soustředila na nejčastější a nejrozšířenější krizové situace, které se ve výchovně vzdělávacím procesu mohou vyskytnout. Zmiňuji nejen žáky s rizikovými projevy a žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, ale také jiné časté příčiny krizové situace v edukačním procesu. Další teoretická východiska obsahují krizovou intervenci, odbornou pomoc a také prevenci, která směřuje k primární edukaci. V praktické části popisují metodologii a strategii kvalitativního výzkumu. Cílem praktické části je porozumět zkušenostem učitelů z 1. stupně základní školy, kteří se v edukačním procesu setkali s krizovou situací. K dosažení tohoto cíle jsem v rámci kvalitativní strategie sběru dat zvolila narativní rozhovor, který jsem uskutečnila se třemi učiteli ze Zlínského kraje. K hlubšímu pochopení jejich zkušeností, tito učitelé ztvárnili vlastní trajektorii profesního příběhu. Tyto rozhovory jsem posléze analyzovala narativní a kategorizační členskou analýzou. Po důkladné analýze rozhovorů jsem jako doplňkovou metodu pro ucelený pohled na problematiku vytvořila anketu, která je zároveň aplikační rovinou výzkumu. Ankety se zúčastnilo dalších 6 participantů, kteří odpovídali na stanovené výroky vycházející z tvrzení participantů, kteří byli součástí narativních rozhovorů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 POJETÍ VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ

Koncepce výchovy jsou spojeny především s ideou zlepšování růstu a dospívání. Již Platón nebo Aristoteles pracují s myšlenkou zralosti. Každá teorie výchovy má svá pojetí, jejímž cílem je vychovávat a vést k odvaze a k chuti se učit něčemu novému (Strouhal, 2013). Výchova by měla sloužit nejen k utváření lidských zdrojů prostřednictvím vzdělání, ale také ke kariéernímu růstu osob. Měla by jedince vybavit širokým spektrem gramotností v různých odvětvích. Edukace může být chápána jako jeden z významných činitelů kvality života, kdy si vychovaná a vzdělaná osoba lépe organizuje život, řeší problémy a předchází tak krizovým situacím. Výchovou je také myšlena starost o druhého, aby naplnil svůj smysl života, našel svůj význam a rozvinul svou osobnost a potenciál (Jedlička, 2015).

1.1 Modely teorie výchovy a vzdělávání

Dané teorie nelze chápat jen jako definice, které musíme znát. Je důležité, aby se definice nestala trvalou představou, ale aby byla vnímána jako podstata, která se nějakým způsobem modeluje. Jistá teorie musí být otevřená a poddajná k přizpůsobování myšlenek. Samotný pojem teorie vstupuje do filozofických, společenských a vědních souvislostí, tudíž je náročné vytyčit jednoznačný význam (Strouhal, 2013). V současné pedagogice se často hovoří o duchovním neboli spirituálním rozvoji žáka. Transcendentně nebo metafyzicky uvažující lidé se soustřeďují na hodnoty duchovní a podle nich překračují sebe samého a pozvednou se tak na duchovní úroveň, která je brána za vyšší. Tyto hodnoty se snaží žákům předávat, aby rozvíjeli jejich nitro (Bertrand, 1998). Naopak v rámci výchovy „zevnějšku“ můžeme zmínit multikulturní výchovu, která žákům vytváří pozitivní vnímání odlišných kultur. S touto výchovou souvisí i sociální faktory neboli sociologie výchovy. Vychovávaný jedinec je společníkem ve společnosti a v prostředí. Sociologie se zabývá výchovou v daném prostředí, společnosti, kultuře a také vztahy mezi výchovou a sociální strukturou. Zkoumají se lidé z různého sociálního a etnického prostředí a jejich postoje ke vzdělání nebo angažovanost rodičů v rámci spolupráce se školou. Může se jednat o konkrétní vzdělávací program, který žákům z etnických, rasových nebo náboženských menšin zajišťuje konkrétní prostředí a vzdělávací obsahy, které jim jsou přizpůsobeny. Žákům na běžných školách je multikulturní výchova zařazena jako průřezové téma, které je součástí základního vzdělání (Průcha, 2009). Je potřeba zmínit i vznik inovativních a alternativních škol. Tyto školy se výrazně liší od výchovy

a vzdělávání v běžných základních školách. Je charakterizována svým specifickým obsahem vzdělávání, metodami výuky, hodnocením i celkovou strukturou školy. Zástupci těchto alternativních škol jsou například Montessori školy nebo Waldorfské školy (Průcha, 2012). Co se týče vzdělávání v běžných školách, tak strategii vzdělávání v České republice vydané Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen „MŠMT“) zastává Strategie 2030+. Tento dokument je klíčový pro modernizaci a rozvoj vzdělávání, zájmového a celoživotního učení a měl by řešit problémy českého školství (MŠMT, 2020).

Předávání informací a vzdělávání žáků je primárním cílem pedagogů. Za zásadní objev a model učení můžeme považovat konstruktivistické vzdělání. Jean Piaget, který vycházel z kognitivních žákovských procesů jako je usuzování, analýza, syntéza, vytváření mentálních obrazů, prekonceptů atd. vypracoval konstruktivistické teorie vzdělávání (Bertrand, 1998). Činnosti a úkoly, které jsou ve výuce použity, staví na vhodných podmínkách k tomu, aby žák mohl spojovat jednotlivé informace a skládat je do struktur, na základě kterých vytváří vlastní myšlenky a poznatky. Učitel je pouze v roli průvodce a učební činnost je orientovaná na žáka. Ke konstruktivistickému vzdělání se v České republice například hlásí vzdělávací program „Začít spolu“ nebo Program podpory zdraví ve škole (Korcová, 2006). Také projekt z roku 2015 „Okna vědy dokořán“ je založen na konstruktivistickém učení. Tento projekt byl zaměřen na oblast vědy a výzkumu přírodovědných a technických oborů, v rámci kterých se realizovala badatelsky orientovaná výuka. Aktuální projekt „Co v učebnici nebylo“ obsahuje prozatím devět vzdělávacích programů, které se zabývají rozvojem vzdělávacích potřeb žáků v oblasti informační gramotnosti a podporují schopnost pracovat s informacemi z běžného každodenního života žáků. V širokém významu technologický směr zahrnuje postupy systémově koncipované výuky i didaktické pomůcky, které slouží ke komunikaci a ke zpracování informací. V neposlední řadě tyto teorie směřují k multimédiím a k interaktivním programům, umělé inteligenci či laboratorním experimentům, které využívají velké množství dat, zdrojů a informací (Bertrand, 1998). Pro žáky je inovativní učení prostřednictvím jakékoliv techniky velice atraktivní. Používání interaktivní tabule, tabletů nebo počítačů je samozřejmě pokrokové a zajímavé. Otevírají tak rychlý přístup ke znalostem, k informacím a zábavě. Žáci s touto technikou vyrůstají a jsou ji zcela obklopeni. Veškerá tato zařízení můžeme brát jako moderní a se správným využitím mohou přispět ke zkvalitnění výuky. Například hraní počítačových her rozvíjí logiku, postřeh a řešení problémů. Na druhou stranu ale zpomaluje vývoj řeči, zhoršuje poruchy pozornosti, zvyšuje agresivitu, násilí a snižuje empatii. Čas strávený na počítači nebo

u tabletu či mobilu vede žáky ke špatnému životnímu stylu, který nezahrnuje žádný pohyb a emoční rozvoj. Tyto technologie jsou návykové a žákům tak mohou zaměnit jejich vlastní postoje a osobnost. To se poté odráží v jejich sociálním životě. Chování, jehož důsledkem je částečná nebo úplná ignorace osoby, s kterou se jedinec setkal a kdy upřednostňuje své mobilní zařízení, se nazývá „phubbing“. Ten můžeme považovat za určitou závislost, která vede ke snížení sociální pohody, omezuje vztah s druhým a narušuje morální zásady (Zmeškalová, 2018).

1.2 Výchovné antinomie

Výchovné antinomie vedou k porozumění jistému pedagogickému problému či jevu. Konkrétně jde o to, abychom porozuměli, co se skrývá v pozadí pedagogicky relevantních myšlenek, praxi a zkušenostech. S antinomií souvisí pojem diskurs, který znamená pojetí jak historického pozadí, tak i dané struktury poznání (Strouhal, 2013). Pedagogický diskurs konstruuje a organizuje sociální rozměr, tedy rozměr výchovný, který je tvořen idejemi, různými druhy praxe a mytologiemi, které mají výchovný či vzdělávací efekt. Strouhal, 2013 se zaměřuje na výchovné antinomie z perspektivy Eugena Finka, který popsal šest antinomií výchovy ve svém díle *Bytí, pravda, svět* z roku 1996. Problematika výchovných antinomií dosahuje na samotné základy myšlení o výchově a zpochybňuje jistá fakta, která tvoříme například o cílech a prostředcích ve výchovně vzdělávacím procesu. *První antinomie* vychází z otázky, zda vychovatelé mají právo někomu podsouvat vlastní pojetí života. Jeden pohled považuje výchovu za základní a nutnou, v opačném případě může výchova působit jako jistá manipulace a mučení. *Další antinomie* obsahuje moci a bezmoci výchovy. Vychovatelé na jedné straně pocítují svou bezmocnost, na straně druhé je známé, že výchovou člověka formujeme nebo deformujeme. Jistá deformace ve výchově se může stát nebezpečnou mocí, a tak i velkou hrozbou. *Třetí antinomie* spočívá v osobnosti vychovatele. Zda opravdu vychovatel dodržuje to, co sám předává ostatním, a jaký opravdu je on sám. Na tohle se ptá i Immanuel Kant otázkou, „*kdo vychovává vychovatele*“? Proto vychovává až ten, kdo je vychován. Výchova je ale nekonečným a jedním z nejtěžších úkolů, který je člověkem vykonáván. Ve *Čtvrté antinomii* se jedná o střet s individualitou dítěte a se světem kultury, do kterého dítě vstupuje a osvojuje si ho. Zde můžeme i diskutovat nad tím, zda je pro dítě lepší klasická pedagogika, tedy standartní obsahy vzdělávání, anebo alternativní pedagogické směry zaměřené na žáka a jeho individuální potřeby. *Pátou antinomii* tvoří rozpor mezi výchovou k lidství a výchovou k povolání. V této antinomii se pojednává o problematickém vztahu mezi teorií i praxí,

mezi profesionalitou a skutečnou vzdělaností a také mezi vědou a výzkumem. Výchova jako taková by samozřejmě měla směřovat k lidství. To se však nedá naučit ani zázračně v někom probudit. Vychovatel může pouze nabádat k lidství, ale mít způsobnost k tomu být dobrým člověkem nemá každý. *Poslední antinomie* je tvořena tím, co se dá na člověku formovat, a tím, co je u lidské povahy neovlivnitelné a neformovatelné (Strouhal, 2013).

1.3 Teorie kurikula

Kurikulum pochází z latinského *curre* a *curriculum vitae*, což znamená běžeti a průběh života. Má mnoho definic, které se využívají po celém světě, avšak přesto není jasně definována. V pedagogickém slovníku najdeme kurikulum popisováno jako „*obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení*“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2003 in Průcha, 2009, s. 237).

Kurikulum obsahuje filozofickou linii, která se zabývá rámcem zkušeností získaných ve škole. Yves Bertrand (1993) vytvořil klasifikační koncept edukace: Spirituální koncepce – zajímá se o vztah mezi lidským já a universem, personální koncepce – zakládá na svobodě a autonomii osoby, psychokognitivní koncepce – zaměřená na rozvoj kognitivních dovedností, konstruktivismus, technologické koncepce – využití vhodných technologií, multimédií, sociokognitivní koncepce – opírá se o sociální a kulturní faktor, sociální koncepce – řešení společenských problémů, akademické koncepce – pozornost obrací na obecné znalosti a dovednosti s kritickým myšlením (Bertrand, 1993 in Průcha, 2009, s. 239-240). Další linií kurikula je směr prakticky konstrukční, který se zabývá sestavováním nejvhodnějších podob učebních plánů, vzdělávacích standardů a učebních textů tak, aby byly vhodné přímo pro školní praxi, kdy žáci mohou samostatně konstruovat a prakticky uvažovat (Průcha, 2009).

Pasch (2005) uvádí tři filozofické pojetí kurikula. Progresivistické pojetí kurikula, které spočívá v samostatném myšlení žáků a kteří byli modelem demokratických hodnot s podporou představ, učení a chování. Toto pojetí chápe kurikulum jako soubor vědomostí, dovedností a postojů, které v dospělosti umožňuje řešit problémy, dává důraz na výchovu k občanství, ke zdravému životnímu stylu, přípravu na budoucí povolání, prevenci negativních společenských jevů a na morálku a charakter žáka. Esencialismus, podle jehož má žák pochopit vnější svět, který zahrnuje věcné i abstraktní skutečnosti k tomu, aby dosáhl zralosti. Dle této filozofie má škola předat žákovi znalosti, dovednosti a postoje, aby dosáhl komplexní zralé lidské bytosti. Poslední filozofické pojetí se nazývá rekonstrukcionismus, který je charakterizován myšlením, že by školy měly připravovat

dospělé členy společnosti k tomu, aby zvládli iniciovat společenské změny, kde jedinci spolupracují a tyto změny realizují (Pasch, 2005).

1.4 Osobnostně rozvíjející edukace

Záměrem této edukace je cíleně rozvíjet jedince k porozumění světa, svého životního působení a zodpovědnosti. Je nezbytné žáky vychovávat k tomu, aby byli považováni za lidské bytosti, které mají právo být důstojné a respektované (Gueguenová, 2014). Tato edukace vede k uvědomění si škod a chyb, které žák může svým jednáním zapříčinit. Zdůrazňuje dobro a respekt k druhým, ohleduplnost k lidem i přírodě. Vychovávaný by se měl aktivně podílet na rozvoji své komplexní osobnosti. Pokud učitel či rodič vychovává, musí brát v úvahu temperament, vlastnosti a charakter dítěte. Jeho sebepojetí a autoregulaci, která slouží k jisté zpětné vazbě, k posilování vlastního výkonu a k poznávání. Je potřeba brát zřetel i k začleňování žáka, jelikož je součástí skupin, ujímá se různého postavení a porovnává se. Dále brát v úvahu jeho potenciál a záměr. Žáci se postupně vyvíjí a o něco usilují. Důležité je všimnout si toho, o co dítě usiluje a pokusit se ho navést tím správným směrem. Díky edukaci si žáci své schopnosti zdokonalují a upevňují svůj charakter (Jedlička, 2015). Velkým úskalím může být nedostatek podpory v citovém prožívání. To může vést k tomu, že žáci nejsou schopni žádné empatie. Dítě už od narození vnímá emoce od svého okolí. Jsou schopni tzv. kognitivní empatie, což znamená přisuzování falešných přesvědčení, přání nebo mentální představy druhým lidem. Bez sebevyjádření, naslouchání a sdílení citový život dítěte odumírá a projevují se obavy a pochybení (Gueguenová, 2014). Můžeme hovořit o tom, že se výchova neboli edukace skládá ze dvou hlavních složek. Komponentu vzdělávání, který zahrnuje vědomosti, znalosti, zkrátka kognitivní procesy, a komponentu výchovy, který zdůrazňuje morální postoje a cnosti. Oba tyto komponenty se vzájemně prolínají a do sebe přesahují (Jedlička, 2015). Myslím, že je důležité zmínit, že pro každé dítě v životě je ve výchově důležitý smích a zábava. Gueguenová (2014) se zabývala zkoumáním oxytocinu a hormonů lásky, které se uvolňují při vřelých a důvěrných vztazích. Účinky těchto hormonů budí touhu ve spokojených vztazích setrvávat a pocity štěstí jedince sblížovat. Zejména oxytocin vstupuje do popředí, jelikož vzbuzuje zájem, úžas, pocit důvěry a náklonnost. Také podporuje empatii a působí antistresově. Oproti tomu stres, ponižující situace, autoritativní učitel, křik a tresty ve škole oxytocin blokuje. Není pak možné, aby dítě bylo veselé a usměvavé (Gueguenová, 2014).

Správný rozvoj osobnosti dítěte může předcházet vzniku rizikového chování nebo nějakých jiných nepříznivých vlivů, s kterými se žák v průběhu vývoje setkává. Pojem osobnost značíme člověka se všemi psychickými procesy a vlastnostmi spolu s biologickými, psychickými a sociálními znaky. Osobnost žáka je ovlivněna různými činnostmi a podmínkami, které ovlivňují žakovu osobnost, a jeho konání se rozděluje na vnitřní prožívání a vnější chování. Biologické předpoklady řadíme mezi vnitřní faktory a rodinu, prostředí, vztahy s vrstevníky a klima třídy zařazujeme do vnějších faktorů. Existují i jisté rizikové faktory, které osobnost žáka mohou výrazně ovlivnit. Takovými faktory mohou být nejen poruchy chování a učení, postižení žáka nebo nějaké vývojové poruchy, temperament žáka, ale i média a sociální sítě, kde se běžně vyskytuje násilí, agrese i návykové látky (Čáp, Mareš, 2007).

Výchova je komplexní formování člověka. V užším slova smyslu se jedná o výchovu k občanství, k estetické výchově apod. Výchova také představuje určité záměrné působení, které dosahuje jistého celku v podobě lidské osobnosti (Strouhal, 2011). Dle mého názoru právě rodina je značným ovlivňujícím faktorem. Pokud v rodině schází důsledná výchova nebo se v rodině vyskytují rozdílné výchovné styly, může to na dítě mít negativní vliv. Taktéž dítě z neúplné rodiny často strádá. Rodiny, ve kterých se vyskytují různé závislosti například na alkoholu nebo drogách, se většinou potýkají se špatnými sociálními podmínkami, kde rodiče nepracují, jsou vulgární a agresivní. Dítě vyrůstající v takovýchto podmínkách si jednoduše nesprávné návyky osvojí. Velký negativní vliv na osobnost žáka mohou mít i jeho vrstevníci, se kterými přichází denně do kontaktu, celkové klima školy, ve kterém se žák socializuje nebo učitel jako působící činitel v žakovském rozvoji. Žáci na základní škole (dále jen „ZŠ“) prochází různými etapami vývoje a zároveň se jim utváří jejich individuální osobnost, v rámci které zrají a vypořádávají se s okolním prostředím, na které vzájemně působí.

1.5 Vztah dítěte a vychovatele

Už v momentě, kdy dítě přijde na svět, se snaží vytvořit si vztah s další osobou. Dítě i beze slov dokáže vyjádřit své potřeby (pláč, mimika, gesta, ...). Dospělý jedinec, který s dítětem žije, má intuitivní schopnosti rozpoznat a porozumět jeho komunikaci (Guegenová, 2014). Rodina tedy primárně ovlivňuje výchovný proces a je tak základem pro utváření prvotních vztahů. Pozitivní vztahy v rodině zajišťují dítěti bezpečí a jistotu. Vychovatel přejímá vychovatelskou odpovědnost vést člověka jistým směrem. Má jistou duchovní vášeň, kterou rozvíjí vzděláváním a vychováváním ostatních (Strouhal, 2013).

Dítě se neustále učí a objevuje vše, co ho obklopuje, proto nejprve matka a později také učitel jsou pro dítě vzory, ke kterým vzhlíží. Když vychovatel ve vztahu k dítěti je uzavřený, dává mu jen příkazy, výčitky a bije ho, tak si dítě většinou tohle chování osvojí. Následně se pak ve školním prostředí může projevovat jako žák s krizovými projevy, který je jedním z faktorů přispívajících ke krizovým situacím ve škole. Vztah založený na síle spousta rodičů uplatňuje. Používá výhrůžky, křik, plácnutí nebo vydírání (Gueguenová, 2014). V horších případech může rodič uplatňovat tělesné tresty, které mohou vyústit až v týrání. Naopak funkční vztah zahrnuje kázeň, respekt, vzdělání, lásku, zábavu a přátelství. Co se týče vychovávání učitelem, tak všichni učitelé ví, že výuka je zábavnější a efektivnější, pokud ve třídě panují dobré vztahy. Správný vztah učitele a žáka by měl zahrnovat otevřenost, upřímnost, zájem, vzájemnou prospěšnost, spokojenost a samostatnost, která oběma zaručí rozvoj své osobitosti, individuality a tvořivosti (Gordon, 2015). Dobrý vztah mezi učitelem a žákem je založen zejména na vzájemném respektu. Učitel vnímá individualitu žáků a jejich úsilí. Žák by zas měl brát v potaz učitelovy znalosti, schopnosti a osobnostní kvality. Vztahy se nevytváří hned. V první fázi z hlediska formální autority, pokud chce učitel z počátku žáky něco naučit, je nezbytné apelovat na uplatňování své autority. Učitel má právo na to, aby žáci byli poslušní a je ve třídě proto, aby učil, což bez stanoveného pořádku nelze. Naopak druhá fáze umožňuje plynulý přechod od formální autority k autoritě osobní. Ta v rámci měsíců vzejde z akceptování formální autority a schopností pedagoga. Může k tomu přispět projevovaný zájem o žáky, spravedlivá pravidla, projevení zdvořilosti, trpělivost, aktivní zapojování žáků a klidný sebejistý styl (Petty, 2014). Každý rodič nebo učitel má jinou míru tolerance. Podle toho, jaké vychovatel preferuje hodnoty a postoje, tak stanovuje hranice a je schopen tolerovat chování dítěte jen do určité míry. Stanovení hranic však není jednoduchý úkol. Vychovatel, který stanovuje hranice, musí být silnou osobností. Děti nebo žáci se potřebují potýkat s pevnou osobností a potřebují ji cítit. Tam, kde vládne nejistota a pochybení může dojít k selhání, jelikož děti vždy pokoušejí nastavené limity. Výchovní vztah se shoduje s postojem, který předává vychovatel. Respektování dítěte a úcta k němu v důsledku vyústí v symetrický postoj dítěte (Rogge, 2007).

Shrnutí kapitoly:

Tato první kapitola zahrnuje vybraná východiska edukace a výchovně vzdělávacího procesu, která pro mou diplomovou práci považuji za podstatná. Uvedla jsem jisté modely teorie výchovy, výchovné antinomie, teorie kurikula a vztah mezi vychovatelem

a žákem/dítětem, na kterém se domnívám, že celý výchovný proces stojí. Ačkoliv se to na první pohled nemusí zdát, tato kapitola je úzce spjata s krizovými situacemi, jelikož se nám v této práci jedná o krizové situace v edukačním procesu. Učitel je hlavním činitelem edukačního procesu a s žáky vstupuje do každodenního kontaktu. Jejich vzájemná interakce vede k navazování jistých vztahů. Osobnost učitele, jeho chování a preferovaný koncept výchovy a vzdělávání, může ovlivnit žákovy postoje, hodnoty i jednání. Považujeme tedy za potřebné v této práci uvést daná východiska edukace. Tyto východiska a jejich užití v praxi mohou odpovědět na jisté otázky jednající o výchově a vzdělávání žáků. Samotná výchova žáka, podpora, jeho vedení a vzdělávání může předcházet rizikovému chování nebo poskytnout jistá preventivní opatření k tomu, aby celkové jeho jednání a chování v primární edukaci nevedlo ke krizovým situacím.

2 UČITELSKÁ PROFESE

Abychom si specifikovali krizové situace, do kterých učitel běžně vstupuje a s kterými se setkává, je potřeba si objasnit, co učitelská profese obnáší, kdo učitel je, jaké zastupuje role, jakou má osobnost a čím by vlastně učitel měl disponovat, aby případné krizové situace zvládl.

Učitelská profese neboli povolání vyžaduje odbornou přípravu, znalosti, dovednosti a jisté kompetence. Tuto profesi řada pedagogů z osobních zkušeností pojmají spíše jako poslání nežli profesi. Prostřednictvím tohoto poslání člověk přejímá veškeré přesvědčení a získává tak smysl své existence (Vališová, Kasíková, 2011). Učitel neboli pedagog má rozhodující úlohu ve vyučovací a výchovné práci. Kladný předpoklad pro úspěšnost s žáky je učitelova autorita a jeho osobnost. Charakter učitele, řídicí schopnosti, morální a řídicí vlastnosti, odborná a společenská pověst je závislá na samotné autoritě učitele. Učitel žáky nejprve motivuje spravedlivým a vlídným přístupem k nim a pak teprve svými znalosti, pracovními schopnostmi, objektivností a klidem (Kohoutek, 1996). Učitele můžeme definovat jako jednoho z působících činitelů ve výchovně-vzdělávacím procesu. Učitelem je osoba, která je pověřena danou institucí či jednotlivcem a v jeho zájmu je svědomitě a spravedlivě řídit a organizovat výchovně-vzdělávací proces působící na děti, mládež či dospělé tak, aby vystupoval profesionálně a dosáhl předem stanovených cílů (Vorlíček, 2000). Učitel nese jen společenskou odpovědnost. Slouží také jako zprostředkovatel vědomostí, dovedností a návyků, řídí činnost žáků, podílí se na výchově a rozvoji jejich osobnosti, hodnotí jejich dosažené výsledky, volí vhodné formy a metody ve výuce, aby podpořil individuální rozvíjení osobnosti. Vytváří výchovně-vzdělávací obsah, provádí diagnostiku (vstupní, průběžnou, výstupní) a pečuje o tělesný, rozumový, citový, volní i morální vývoj vychovávaných (Kantorová, 2008). Vystupuje také jako hlavní zprostředkovatel systematicky daných a zorganizovaných poznatků z nejrůznějších oborů, který je zároveň vedle rodičů dalším hlavním činitelem výchovy (Průcha, 2009). Děti a žáci učitele potřebují jako celou osobnost a člověka s empatií, porozuměním a se snahou vyřešit problémy třídy i žáků. Učitel může někdy nahrazovat chybějící model otce či matky (Čáp, Mareš, 2007). Ačkoliv má učitel nezastupitelnou funkci, pohledy a představy o nich jsou různé. Gordon (2015, s. 34-35) ve své knize uvádí jisté mýty ideálního učitele, které jsou v podvědomí většiny lidí i pedagogů. Uvedu jen několik z nich: „*Dobry učitel je klidný, vyrovnaný a nic ho nevyvede z míry; dobrý učitel je nezaujatý a nemá žádné předsudky; dobrý učitel dokáže před studenty skrývat vše; dobrý učitel přijímá všechny*

žáky za své ve stejné míře“. Při počátečním čtení jsem si uvědomila, že na učitele také tak pohlížíme a uvést do mé práce tyto „mýty“, mi přišlo v rozporu s tím, co jsem již o učiteli napsala. Po delším zamyšlení jsem ale dospěla k názoru, že s Gordonem částečně souhlasím. Nemůžeme přece tvrdit, že učitel je dokonalejší a lepší než normální člověk pracující v obchodě nebo ve firmě. Učitel by se neměl vzdát své humánnosti. Nároky na něj kladené jsou ohromné a neustálé porovnávání s tímto ideálem může mít negativní dopady jak na psychiku učitele, tak i na jeho výkon. Na druhou stranu se učitelé s tímto ideálem nemusí srovnávat, ale naopak je může motivovat.

2.1 Osobnost učitele

Osobnost učitele je potřeba chápat jako určitý model člověka. Jedná se o systém svérázné individuality. Samotné utváření učitelské osobnosti je složitý proces, jelikož individuální různorodé psychické vlastnosti jsou u každého učitele jiné. Mezi nejkomplicovanější rozvoj se jeví vztah struktury a dynamiky (Dytrtová, Krhutová, 2009). Velký důraz je kladen na pedagogický optimismus, který propagoval zejména J. A. Komenský. „*Hovoří se o pozitivním přijetí vzdělávaného vzdělavatelem*“. Tato věta je chápána „*jako empatické přijetí jedince s rozmanitostí jeho projevů v jeho autentické svébytnosti*“ (Dytrtová & Krhutová, 2009, s. 16). Učitel by měl jít příkladem a stát se tak vzorem správného chování, vystupování a jednání. Každý pedagog by měl mít dostatek vědomostí a dovedností, aby je žákům mohl přesvědčivě a efektivně předat. Měl by brát v potaz i to, jak se projevuje mimo vyučování, jak se s žáky baví, vystupuje a jak se chová. Jednou z nejdůležitějších věcí u učitele je důvěra, kterou si u žáků pěstuje dlouhodobě. Učitel se v rámci své profese neustále rozvíjí. S osobnostním rozvojem souvisí také profesní vývoj. Existuje mnoho výzkumů a studií, které se zabývají profesním vývojem učitelů. Je tomu tak zejména proto, že na učitelích závisí úspěch výchovně vzdělávacího procesu a učitelé jsou nezbytnou součástí fungování výchovně vzdělávacích zařízení. Jedinci, kteří se zabývají vývojem učitelské profese, mají větší pravděpodobnost úspěchu ve výuce a lepší včasnější reakce na krizové situace. Vývoj učitele nelze však jednoznačně vyčlenit. Obecně můžeme vývoj učitele chápat jako jisté změny v čase, které mohou být pozitivní i negativní, které se v průběhu kariéry mohou vyskytovat. V literatuře můžeme převážně nacházet užší pojetí vývoje učitele, který je zaměřeno na profesní vývoj učitele. Širší pojetí se však zabývá i učitelem jako člověkem a jeho faktory, které ho ovlivňují i mimo profesní život. Lucas (2011) ve své práci uvádí, že je poměrně obtížné stanovit etapy vývoje učitele či nějaké fáze, jelikož „*učitel není automat na výuku*“ (Lukas, 2011, s.

19). Zmiňuje také, že chování nebo způsob výuky učitele se nemůže opírat o stanovené modely období, ve kterých by jisté změny měly probíhat, jelikož se učitelé mění stále a na základě různých okolností. Průcha (2009) však stanovil typické životní dráhy učitelů a vývojové etapy, které jsou dány tradicí učitelské profese. Tyto etapy jsou stanoveny k výkonnosti neboli ke kvalitě učitelského povolání: volba učitelské profese (motivace ke studiu), profesní start (učitel – začátečník), profesní adaptace (první roky vykonávání profese), profesní stabilizace (zkušený učitel) a profesní vyhasínání – vyhoření.

Osobnost učitele, má vždy obecné, typologické a individuální vlastnosti. Poznání osobnosti je nejsnazším sledováním v akčním prostředí, tedy v reálných situacích, kde se osobnost učitele může nejlépe projevit. Významné jsou zejména tyto uvedené komponenty, které je možné ve výchovně-vzdělávacím prostředí odhalit: *Psychická odolnost*, která je nezbytná k operativnímu myšlení, potýkání se s negativními vlivy a rozpoznávání problémových situací. *Schopnost osvojovat si nové poznatky* s ohledem na aktuální situaci, účinně regulovat své vnitřní a vnější aktivity, učit se novým věcem i rozvíjet své dosavadní znalosti. *Sociální empatie a komunikativnost a adaptabilita/adjustabilita*, která se potýká s alternativním řešením situací a psychickou flexibilitou (Mikšík, 2007).

Věda, zkoumající osobnost učitele se nazývá Pedeutologie. Tato věda při zkoumání uplatňuje dva přístupy – normativní a analytický. Cílem normativního přístupu je stanovit, jaký má být učitel, pokud chce dosáhnout úspěchu. Tento přístup je spojen s deduktivní metodou, kterou se určuje ideál učitele. Cílem analytického přístupu je zjistit, jací jsou konkrétní učitelé a jakými vlastnostmi disponují. Zde se využívá metoda indukce, která analyzuje sebereflexe učitelů a výpovědi žáků (Dytrtová, Krhutová, 2009).

2.2 Kompetence učitele

Při výkonu učitelské profese nestačí disponovat jen silnou osobností, ale učitel by měl být i vysoce kvalifikovaný odborník, jehož profesionální jednání je založeno na teorii a praxi. V českém prostředí je učitelská profese prezentována evaluačními kritérii tzv. profesními standardy. Tento profesní standard definuje nezbytné kompetence a gramotnosti, které mohou být vnímány jako způsobilosti učitele pro dané činnosti. Standard je souhrn požadovaných kompetencí, které by učitel měl obsahovat (Vašutová, 2004). Také se pro výkon učitelské profese vyžaduje souhrn specifických schopností, dovedností a vědomostí, což představuje pedagogickou způsobilost. Její součástí je pedagogická kompetence, která umožňuje úspěšné plnění úkolů (Lazarová, 2005). Kvalita

učitele zahrnuje zpravidla pět následujících oblastí: vědomosti v oblasti kurikula daného předmětu; schopnost sebekritiky, sebereflexe jako projev učitelské profesionality; pedagogické dovednosti; empatie a angažovanost ve vztahu k druhým, uznání a respekt; řídicí dovednosti, které zahrnují manažerské schopnosti. Tyto kompetence by měly být chápány jako kvality učitele, které jsou rozvíjeny nezávisle na sobě (Nezvalová, 2003, s. 11). V následujících řádcích si uvedeme definici k pojmu kompetence a vysvětlíme rozdíl oproti termínu gramotnost.

Spilková (2001) považuje kompetence za komplexní práci učitele, která je provázána jednotlivými komponenty. Profesní kompetenci chápe jako „*komplexní schopnost či způsobilost k úspěšnému vykonávání profese. Zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje a osobní charakteristiky*“ (Spilková, 2001 in Nezvalová, 2003, s. 12). Existuje rozsáhlý souhrn kompetencí a není možné sepsat jedny základní či vybrat ty, které vše vystihují. Uvedeme si jednu z verzí potřebných kompetencí učitele ve třech skupinách dle Švece (1999): první skupinou jsou *Kompetence k vyučování a výchově* – tyto kompetence jsou zaměřeny na vhodné postupy podněcující učení a výchovu žáků, na vyučování, zahrnuje také komunikativní kompetenci, kdy pedagog umožňuje komunikovat s žáky v různých situacích, a diagnostickou kompetenci, která dovede diagnostikovat styly učení, pojetí, vztahy mezi žáky, jejich potenciál a také vědomosti a dovednosti žáků. *Osobnostní kompetence* je založena na úspěšném pedagogickém působení, což znamená jistou odpovědnost za svá rozhodnutí. Zahrnuje flexibilitu pedagoga, jeho tvořivost, empatii, schopnost akceptovat druhého, sebe, kolegy, žáky i rodiče. Posledním souborem je *kompetence rozvíjející*, která je tvořena z adaptivní kompetence, což učiteli umožňuje orientaci mezi žáky a ve společenských změnách, výzkumné kompetence, kdy učitel využívá vědecké metody k řešení pedagogických problémů a zkoumá svou vlastní pedagogickou činnost. Dále také autoregulační kompetence, která spočívá v autoregulaci pedagogických činností, ve vyučovacím stylu a zdokonalování pedagogických dovedností. Poslední kompetencí v tomto výčtu je kompetence seberefektivní, která učiteli umožňuje zhodnotit své pedagogické činnosti a případně podniknout jisté změny (Švec, 1999 in Lazarová, 2005). Musíme zde opomenout ještě jednu významnou kompetenci, bez které by učitel nebyl schopen řešit různé nepříjemnosti a možné problémy, s kterými se ve výchovně vzdělávacím procesu může setkat. Tato kompetence se nazývá *krizově intervenční kompetence*. Učitel využívá své ucelené, speciální znalosti a dovednosti v nezvyklých a nestandardních situacích. Do této skupiny spadají takové dovednosti, které

poskytují sociální oporu, poradenství a empatii, které jsou potřebné ke zvládnutí krizí. Tyto kompetence učitelovi umožní profesionálně řešit následující činnosti: rychlou orientaci v situaci; zvažování možností, práv, povinností ve vztahu ke klientovi či problému; rychlý zásah nebo vypracování plánu o dalších postupech; poskytnutí první pomoci; poskytnutí základní poradenské či sociální podpory; spolupráci s odborníky ve škole i mimo ni. Tyto kompetence je nutné podložit určitými znalostmi jako jsou: znalosti z oboru psychologie; základní znalost z oblasti poradenství a krizové intervence; základní znalost z oblasti práva; znalost školského poradenského systému, sociálně právního systému, policie, zdravotnictví. Základem krizově intervenční kompetence jsou speciální komunikační a sociální dovednosti: zvládat dialog, pomáhající rozhovor; umět vyjednávat, komunikovat s odborníky z jiných oborů a formulovat objednávky, požadavky a závěry; umět se správně dotazovat. Krizově intervenční kompetence nelze oddělit od osobnostních kompetencí a sociálních dovedností. Důležité je také řízení vlastních emocí, empatie a schopnost sebereflexe. Určité skryté vědomosti ovlivňují učitelovu komunikaci. Tyto vědomosti jsou „tiché“ a učitel o nich často ani neví. Objevit je může až při vlastní reflexi (Lazarová, 2005).

S připraveností učitele a se zmíněnými kompetencemi souvisí i pojem gramotnost. Ve Valentově pojetí gramotnosti se jedná o soubor znalostí, schopností a dovedností postavených na základě potřeb společnosti. V širším pojetí lze tento pojem definovat jako funkční gramotnost, který nejedná jen o znalostech a dovednostech, ale také o chování a myšlení pro praktický život (Valenta, 2015). Gramotnost má rozmanité klasifikace v návaznosti na sociální kontext, kde se různé typy vzájemně prolínají. Funkční gramotnost tedy může mít různé složky a celou řadu pojetí. V rámci edukačního kontextu se jedná např. o školní gramotnost, která je jen jednou ze součástí funkční gramotnosti (Kovaříková, 2017). Dále také gramotnost související se základními lidskými dovednostmi, zprostředkovanými vzdělávacími institucemi, která tedy zahrnuje čtení a psaní. Gramotnost související s oblastmi lidského poznávání přetvořenými do vzdělávacích oblastí, oborů či předmětů souvisejících s mezipředmětovými vztahy. Také gramotnosti určené k pobývání ve společenském životě, která částečně souvisí se sociálními rolami jako je gramotnost sociální, kulturní, právní, politická, finanční a další. Gramotnost směřující k osobnímu životu – gramotnost sociální, morální a např. zdravotní. Valenta (2015) uvádí i další gramotnosti, nicméně jsem však vypsala všechny, které považuji za důležité, a které by pedagog měl mít osvojené. V kontextu učitele

a krizových situacích se to netýká jen výše uvedených gramotností, ale také je zapotřebí uvědomění pedagoga ve svou vlastní odpovědnost za bezpečnost žáka, za jeho výchovu a vzdělávání. Tuto odpovědnost zahrnuje tzv. bezpečnostní gramotnost, kterou učitel uplatňuje během možných krizových situací, s kterými ve výchovně vzdělávacím procesu přichází běžně do styku. Učitel se snaží vyhýbat přímému nebezpečí a žákům tak zajistit jejich úplné bezpečí. Učitel pak musí v různých situacích přizpůsobit své chování a v konkrétní krizové situaci flexibilně reagovat a jednat. Tato gramotnost umožňuje prostřednictvím znalostí, dovedností a postojů, zvládnutí a předcházení krizovým situacím ve školním prostředí a bezpečný pohyb ve společnosti (Kovaříková, 2017). Rozdíl mezi gramotností a kompetencí vymezuje i Strategie 2030+, která gramotnost považuje za schopnost praktického uplatnění v životních situacích. Čím vyšší dovednost v různých oblastech gramotnosti, tím větší úspěch ve škole i v budoucí profesi. Gramotnost také vztahuje k vyučovacím předmětům, kdy hovoří například o čtenářské nebo přírodovědné gramotnosti. Kompetence Strategie 2030+ vymezuje jako soubor dovedností, znalostí a postojů, které po osvojení umožní jedinci zvládat různorodé situace.

2.3 Socioprofesionální role učitele

Všichni se můžeme shodnout na staré dobré frázi, že školu dělá učitel a pokud není dobrý učitel, tak děti do školy nechtějí chodit, nechtějí se vzdělávat a nechtějí rozvíjet svou osobnost. Tento fakt je pravdivý a jedním z důležitých aspektů učitelské profese je jeho měnící se socioprofesionální role. Nejčastěji se spojení pro *učitele* vysvětluje jako sociální pozice, chování nebo očekávání. V literatuře se vyskytuje v mnoha kontextech i významech. Například sociální role jsou ustálené způsoby jednání očekávané od držitelů jistých pozic. Vymezuje individuální prostor chování jedince a je spojena se statutem. Představuje tak jeho vlastní dynamický aspekt, individualitu a chování (Vašutová, 2004).

K socioprofesionální roli učitele se přistupuje dvojím způsobem. Pro výchozí určení sociální role učitele *jsou požadavky a očekávání společnosti*. Například, když je osobě přidělena pozice profesionálního vychovatele. Veřejnost má určité očekávání a normy. Tato očekávání určují, jak chování ve společenských situacích, tak ve výchovně vzdělávacích činnostech. Chování člověka se stává vzorcem v souladu s jeho postavením v sociální komunitě. Druhé hledisko vymezení rolí je prvnímu podřízeno a je specifitější. „*V očekáváních a normách určujících sociální roli učitele se pod vlivem rozvoje vědy a snah o její využití v praktických činnostech, výrazněji uplatňuje kritérium odbornosti a specifického vzdělání*“ (Vašutová, 2004, s. 70). Můžeme říct, že tato skutečnost vyplývá

z očekávání veřejnosti, kdy se např. učitel snaží angažovat nad rámec školy a ujme se role veřejného a kulturního pracovníka. Další spojovanou rolí s učitelem je přednášková činnost pro veřejnost nebo sociálně práce. Dle průzkumů je jasné, že tyto role spojované s učitelem vyplývají z historického vývoje. Definování rolí učitelů ve škole vychází z profesních a zaměstnaneckých povinností, organizačních a provozních potřeb školy. Co se týče pedagogické role, tak učitelé automaticky přejímají nové specifické role, jejichž pojetí mohou být dle autorů různá. Učitel si tyto role nevolí, ale vyplývají z charakteru a cílů vzdělávání. Učitel má jisté profesní povinnosti a zodpovědnost, které reagují na zájmy a potřeby žáků (Vašutová, 2004). V rámci krizových situací se učitel ocitá například v roli ochránce, jelikož má zodpovědnost za bezpečí žáků. Také se ujímá role vedoucího a organizátora, který musí v případě nečekané krizové události umět pracovat s krizovým plánem, učinit rozhodnutí a zorganizovat celý průběh situace. Zastávání role pozorovatele a diagnostika dokáže včasným vyzpozorováním šikany, špatných sociálních vztahů ve třídě nebo poruchy chování či učení u jedinců, předejít krizovým situacím. Učitel musí být spravedlivý v případě konfliktu mezi žáky rozhodnout komu dát za pravdu a kdo bude součástí případného postihu. Zde můžeme učiteli přiřadit identitu soudce nebo rozhodčího. Také učitel často bývá v roli rádce a podporovatele, kdy s žáky řeší různé výchovné situace, jejich osobní problémy a buduje si v nich důvěru. Učitel vystupuje také jako vzor, který žáky vede k morálním zásadám a ke kultivovanému jednání. Vede žáky k jistým hodnotám a etickému chování.

2.4 Úskalí učitelské profese

Tak jako každá profese má i učitelská profese svá úskalí. Široká veřejnost vnímá mnoho problémů, s kterými se učitelé denně setkávají, a to proto, že škola a učitelé jsou v neustálém kontaktu s veřejností a jsou neustále nějak monitorovány a posuzovány. Jisté rizika a problémy jsou jevem každé profese a na určitou akci je přirozená daná reakce. Tento přirozený jev pak bývá odsuzován nebo kritizován. Tím, že učitelská profese se zabývá výchovou a vzděláváním budoucí generace, má společnost určitá očekávání a požadavky. Tato společnost je tvořena státem, žáky a jejich rodiči, kteří se v průběhu času vyvíjí a neustále požadavky mění. To na učitelé tvoří permanentní nátlak. Učitelé proto musí disponovat určitými vlastnostmi jako je flexibilní a stálé rozhodování, dobrá sebereflexe, sebeovládání, zodpovědnost, profesní sebevědomí a psychická odolnost (Vašutová, 2004).

Učitelská profese je feminizovanou profesí. Proč tomu tak vlastně je? Dle studií muži nechtějí vykonávat profesi, která má nižší společenský status, učitelské platy považují za nedostačující pro zabezpečení rodiny a většinou nemají předpoklady pro práci s mladšími věkovými kategoriemi. Naopak ženy projektují své mateřské pudy do role učitelky a mají jistotu jako státní zaměstnanci. Feminizace se projevuje na pedagogickém rozhodování i chování. Někdy ovšem negativně, kdy jsou ženy velmi nejisté v rozhodování, jsou citlivé, úzkostlivé, což může vést k nerespektování a žáci nebo rodiče těchto vlastností mohou lehce zneužít. Proto více mužského elementu v pedagogickém sboru by měl rozhodně dobré uplatnění (Vašutová, 2004).

Důsledkem zátěžové situace, do které se učitel dostává běžně, je zejména stres. Se stresem se učitelé mohou setkávat v pracovním prostředí, v osobním životě, ve vyučování apod. Příčiny stresu lze samozřejmě eliminovat, ale většina vztahových problémů vyplývá z feminizace učitelských sborů a výchovných a vzdělávacích problémů, které jsou zakořeněny v hodnotách společnosti, jejich způsobu života a nátlaku na učitele. Tito učitelé nedokážou ovlivnit zdroje jejich problémů. Musí je přijmout jako neoddelitelný fakt spojený s touto profesí. Typickým jevem učitelské profese je psychická pracovní zátěž. Ta má dopady na pozornost a koncentraci, depresi, sníženou motivaci, může se dostavit i únava, bolest hlavy či nespavost (Vašutová, 2004).

Co se týče aktuálních problémů, můžeme mluvit o nedostatku učitelů a také o absenci kvalitních uchazečích o studium učitelství. Průměrný věk učitelů tím pádem stoupá a nedaří se tak generační výměna ve školství. Výrazně roste i počet odchodů z profese, zejména u začínajících učitelů. Přetížení a stres vede k syndromu vyhoření nebo možnému odchodu z profese. Problémem je i silné podfinancování za odvedenou práci, která neodpovídá dostatečnému finančnímu ohodnocení (Spilková, 2020). Učitelé často hovoří o prestiži jejich povolání. Centrum pro výzkum veřejného mínění v roce 2019 provedl výzkumné šetření vybraných povolání mezi veřejností. Respondentům (1024 občanů ČR nad 15 let) byl předložen seznam s šestadvaceti profesí, kde měli vybrat prestiž povolání dle jejich uvážení pomocí bodů (nejvíce prestižní 99 bodů, nejméně prestižní 1 bod). Ve výsledku učitel na základní škole dopadl na pátém místě hned za učitelem na vysoké škole viz. tabulka 1, což předčilo mé očekávání. I další výzkumy hovoří o tom, že učitelská prestiž je relativně vysoce hodnocena. Domněnky učitelů, že jsou ve společnosti nedocenenými jsou patrně mylné a učitelé mají jen nízké sebehodnocení ke své profesi.

Tabulka 1.1*Prestiž povolání*

Profese	2019	
	Průměr	pořadí
Lékař	88,6	1.
Vědec	77,3	2.
Zdravotní sestra	77,0	3.
Učitel na vysoké škole	72,2	4.
Učitel na základní škole	70,1	5.
Soudce	67,5	6.
Projektant	61,4	7.

Tuček, M. (2019, 17. června). *Centrum pro výzkum přejného mínění*.

https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a4986/f9/eu190724.pdf

2.5 Stres a zdraví učitele

Základy pro zdravý život vzniká již od narození. Zahrnuje pravidelný pohyb, rodinné zázemí, vztahy, pobyt na čerstvém vzduchu a vyvážená strava. Každý má položku zdraví ve svém hodnotovém systému. Někdo chápe zdraví jako cílovou hodnotu, kdy usiluje o to, aby byl zdravý a někdo vnímá zdraví jako instrumentální hodnotu, kdy je zdraví pro nás prostředkem k dosažení jistých cílů – schopnost sportovat či vykonávat jistou práci (Šauerová, 2018). Učitel by pro své zdraví měl dělat maximum a vnímat ho jako jednu ze svých základních priorit. Starat se o své zdraví, je pro učitele velice důležité a to jak o fyzické, tak i to duševní, jelikož jeho absence ve školní třídě, může ovlivnit jak znalosti žáků, tak například i klima třídy či sociální vztahy. Dle Průchy (2009) není zdravotní stav učitelů uspokojivý. Uvádí, že je zjištěn např. vysoký výskyt kardiovaskulárního onemocnění. To je většinou důsledek psychické zátěže. Také hovoří o tom, že nová generace učitelů není tak psychicky odolná a připravená na stres, který v rámci edukace mohou zažít, jak generace předchozích učitelů.

Seedhouse (1995) jako autor teorií zdraví, rozděluje zdraví do základních čtyř skupin: zdraví ve smyslu wellbeing – „cítím se dobře“; zdraví v pojetí fitness – „dobře funguji“; zdraví jako produkt/zboží a zdraví jako druh síly (Seedhouse, 1995 in Šauerová, 2018, s. 27). Zdraví je ovlivněno vnitřními a vnějšími faktory, které působí buď vzájemně nebo samostatně. Společně zajišťují zdravotní stav, pocit spokojenosti a pohody. Některé

faktory člověk zdědí nebo získá výchovným procesem. Na základě komplexního propojení složitých vzájemných vztahů jsou za determinanty zdraví považovány: *biologické základy*, které předurčují dispozice ke vzniku nemocí nebo k intelektuálním schopnostem. *Životní styl*, který označuje způsob života a můžeme ho ovlivnit stravováním, pohybem, stresem, úrovní vzdělání, svou péčí apod. Dále pak *životní a pracovní prostředí*, které zahrnuje kvalitu ovzduší, práci, bydlení, dopravu, klima, každodenní potřeby nebo potraviny a posledním determinantem je *péče o zdraví a zdravotnictví*, jež odráží zdravotní systém, dostupnou zdravotní péči, zdravotnická zařízení nebo lékařské techniky (Šauerová, 2017).

Učitelská profese je velice náročná jak fyzicky, tak i psychicky. O stresu hovoříme tehdy, když se člověk dostává do zátěžové situace nebo je vystavován určitému tlaku. Také můžeme uvést, že se jedná o negativní zážitek, který je doprovázen biochemickými, fyziologickými, kognitivními a behaviorálními změnami, jež se zaměřují na změnu situace, která může ohrozit člověka. Naopak někteří autoři hovoří o tom, že člověk určitou hladinu stresu potřebuje k tomu, aby vykonali neobvyklé činnosti nebo rozhodnutí efektivně a mělo to na ně pozitivní účinky (Křivohlavý, 2009).

V častých případech dané negativní aspekty a psychická zátěž působí na učitelovo zdraví a na jeho zdravotní stav. Jistou pracovní fyzickou zátěž učitelé nehodnotí jako nadměrně fyzicky náročnou, ale spousta učitelů pociťuje bolest nohou, zad, hlavy a očí. Učitelé se denně vystavují velkému vypětí hlasivek, tudíž častým problémem je hlasová zátěž. Velké množství výzkumů ukazuje to, že nadměrnou psychickou zátěž způsobují stresové situace. Ty se mohou prolinout do různých zdravotních potíží (atopický ekzém, astma, kardiovaskulární onemocnění, hypertenze, revma aj.). Může docházet i k trvalejším poruchám díky dlouhodobému působení jistého faktoru, a to například v oblasti duševního zdraví, burnout efektu nebo neurotické poruchy (Řehulka, Řehulková, 1998).

Stres ve škole je jeden z nejnebezpečnějších, jelikož se zde střetává dlouhodobý, chronický stres se stresem aktuálním. Stres u učitelů může vyvolávat infekční onemocnění, jelikož je prokázáno, že stres ovlivňuje imunitu jedince. Zvýšená nemocnost je však v učitelské profesi dalším stresovým faktorem, tudíž se učitel dostává do nekonečného koloběhu (Šauerová, 2017). Psychické zátěži předchází řada příčin jako například rozpor mezi rozsahem učiva a množstvím času, který je pro žáky vymezen, povinnost učitelů pracovat po vyučování (administrativa, přípravy, rozhovory s rodiči), agresivnější chování žáků, nekázeň v hodině, snížená autorita učitelů apod. Některá zjištěná fakta potvrzují, že učitel pracuje déle, než je normovaný počet hodin týdně. M. Kurelová (1996) uvádí

profesiografii učitele, kdy si učitel zapisuje po nějakou dobu vše, co ve své profesi vykonává. Tato metoda se nazývá autosnímkování pracovníka dne (Průcha, 2009).

Do psychické zátěže můžeme zařadit senzorickou zátěž, kdy musí učitelé pracovat při plném vědomí s ostrým zrakem a sluchem. Dále mentální zátěž, jež je spojena s žáky, jejich hodnocením, motivováním a utvářením osobnosti a emocionální zátěž, která je v tomto případě nejzákladnější, jelikož na emocích učitele často stojí všechny sociální vztahy ve třídě, jeho hodnocení a vystupování (Řehulka & Řehulková, 1998).

Čapek, Příkazská & Šmejkal (2018) uvádí inventář hodnocení spokojenosti učitelů, který slouží k zjištění spokojenosti učitelů, vnímání jejich pracovní zátěže, sebehodnocení vlastních osobnostních rysů nebo důležitost profese. V první části dotazníku je sedm otázek, kdy respondent odpovídá v rámci pěti stupňové škály, které se bodují (velice nespokojen 1 bod až po velice spokojen 5 bodů). Stejným způsobem respondent odpovídá na další část otázek. Při následné interpretaci je důležitý celkový součet bodů a analýza dílčích odpovědi, jelikož je rozdílný vztah s kolegy jako s jednotlivci a vztah s celým pedagogickým sborem jako kolektivem. V neposlední řadě respondent vyplní své sebehodnocení na 10 osobnostních znaků.

Pracovní spokojenost můžeme chápat jako individuální stav jednotlivce, který je popisován radostí, optimismem, štěstím a sebedůvěrou k vlastním výsledkům a k prostředí, ve kterém je profese vykonávána (Paulík, 1999). Můžeme také rozlišit dva rozdílné pojmy, a to spokojenost v práci a spokojenost s prací. Za spokojenost v práci považujeme veškeré znaky, které působí v pracovní činnosti (pracovní podmínky, hodnoty zaměstnance, osobnostní složky). Spokojenost v práci zahrnuje užší obsahové pojetí, a to spokojenost s prací, která označuje výkon konkrétní činnosti s její charakteristikou (Kollárik, 2002). Učitelé, kteří tuto profesi chtějí vykonávat si ji většinou vybírají zejména proto, že je to pro ně jisté naplnění, uspokojení a za vidinou toho, že budou jen spokojeni. Mnohdy ale velká očekávání způsobí nespokojenost například z důvodu, že jim nevyhovuje prostředí, žáci nebo pedagogický kolektiv. Vzniklé konflikty, řešení problémů a krizových situací.

Pojem self-efficacy spadá pod pracovní spokojenost a pod celkovou spokojenost učitele. Ztotožňuje se s důvěrou člověka ve své schopnosti. Pro dlouhodobý pocit osobní pohody, je učitelská self-efficacy primární výzbrojí, proto je důležité ji posilovat. Člověk, který má přijatelnou self-efficacy působí jako ten, kdo má veškerou práci ve svých rukou a ví o tom. Tento člověk má respekt k sobě samému, lépe snáší kritiku, působí věrohodně a lépe zvládá krizové situace. Jako výhodou můžeme vidět i velkou schopnost sebereflexe a nadměrnou vnímavost dětí (Smetáčková, & Štech, 2020).

2.6 Syndrom vyhoření, jeho faktory a prevence

Po nahlédnutí do Mezinárodní klasifikace nemocí Světové zdravotnické organizace (WHO) je syndrom vyhoření v doplňkové kategorii diagnóz a není klasifikován jako nemoc. Můžeme tam ale objevit jiný název a to *neurastenie*, která je konkretizována únavou a vyčerpáním. Musíme však podotknout, že vyhoření se s neurastenií neztotožňuje. K vyhoření dochází v důsledku neustálého až chronického stresu. Jinak řečeno pro rozlišení, stres je příčina a vyhoření důsledek. Zásadní roli zde hrají jisté faktory, které jsou spouštěči vzniku syndromu vyhoření. Stres způsobuje mnoho stresorů, mezi které řadíme fyzické, psychické a sociální stresory. Tyto stresory na sebe vzájemně působí a je na daném jedinci, jak zhodnotí danou situaci, jaké má schopnosti pro zvládání situací a jak dlouho a intenzivně stresové faktory působí. Od tohoto se odvíjí, zda se u osoby projeví chronický stres (Stock, 2010). Stresory můžeme také dělit na fyziologické (bolest, úraz, nemoc, toxiny, hluk), psychické (negativní emoce, strach, obava ze selhání, úzkost, přetížení) a sociální (tlak společnosti, úmrtí v rodině, onemocnění, rozvod, konflikty) (Šauerová, 2017).

Tošner (2002) popisuje syndrom vyhoření jako vnitřní psychický stav, který se vyskytuje u lidí pracujících s jinými lidmi a jejich zaměstnání je závislé na komunikaci.

Cary Cherniss (1985, s. 47) už v 19. století definoval syndrom vyhoření následovně: „*Burnout je reakcí na práci, která člověka mimořádně zatěžuje. Burnout je situací totálního vyčerpání sil. Burnout je pocit, kdy člověk dojde k závěru, že už dál nemůže.*“

Syndrom vyhoření byl poprvé vymezen psychiatrem Freudenbergem v roce 1974, který vyznamenal vyčerpání, nechuť a úbytek energie u svých kolegů na klinice pro drogově závislé. Posléze sociální psycholožka Christina Maslach pozorovala pracovníky pomáhajících profesí, u kterých vyzkoumala profesní krizi, vyčerpání a negativní přístup ke klientům. Tyto profese se snaží pomoci řešit problémy druhých a k dosažení jistých cílů používají speciální metody a techniky. Jedná se zejména o lékaře, o doktory psychiatrie a psychologie, o sociální pracovníky, speciální pedagogy a pracovníky ve školství (Čapek, Příkazská & Šmejkal, 2018).

Od jisté doby se vyhoření vyskytuje ve všech možných profesích. Někteří odborníci tuto metaforu „vyhoření“ považují za velice výstižnou, jelikož hoří-li oheň v člověku, je pro danou věc zapálený a vnitřně vyrovnaný. Pokud oheň vyhoří a už více nedoutná, člověk je prázdný, chladný a vyhaslý. Vyhoření je velice komplikovaný jev, který je jistým psychickým stavem charakterizovaným vyčerpáním a celkovou únavou. Vyhořelý člověk

prožívá negativní stavy a těžké myšlenky. Cítí se emocionálně vyčerpaný a unavený. Je uzavřený, pesimistický, v napětí a stresu. Vyskytuje se zejména u profesí, kde je zapotřebí neustálý kontakt s lidmi. Obsahuje psychické, fyzické i sociální symptomy. Nejčastěji k tomuto syndromu vedou různé konflikty, velká očekávání, rostoucí odpovědnost, časová tíseň, nedostatečná podpora od vedení a neuspokojivá autonomie (Stock, 2010).

Jako základním projevem syndromu vyhoření sledujeme tělesné a emocionální vyčerpání. Velkou únavu, která se pojí s pocitem selhání a negativní až bezohledný postoj k lidem či dětem. Sledováním těchto projevů ale nemusí být hned syndrom vyhoření. Pokud člověk prochází složitou nebo traumatickou situací, může se jednat například o depresi. Únava také může souviset s velkou fyzickou či psychickou námahou (Kebza & Šolcová, 2003). Co se týče vyhoření u učitelské profese, tak pokud je u učitele syndrom vyhoření již rozvinutý, nedokáže dostatečně reagovat na veškeré požadavky své profese. Ke svým žákům je lhostejný, žáci ho rozčilují, ztrácí veškerou motivaci a neodkáže střízlivě komunikovat (Viktorová, 2020).

Syndrom vyhoření nepřichází hned, ale má své fáze. Úplně na počátku vyhoření hovoříme o iniciační fázi, která obsahuje jisté nadšení a zápal pro věc. Následující fázi je prozření, kdy člověk zjistí, jak nerealizovatelné má ideály. Mohli bychom zde zařadit i šok z reality pedagogické profese. Po této fázi nastává první frustrace. Jedná se o různá zklamání, které jsou spojeny s negací a nepříjemnými pocity. Pro začínající učitele může jít o první konflikty a neshody s žáky, rodiči nebo s kolegy. Předposlední fázi je apatie, kdy člověk cítí nepřátelství a odpor k věcem a k činnostem, které s profesí souvisí. Fáze vyčerpání je poslední, konečnou fázi, kde dochází k sociálnímu uzavření, vyhoření a ztrátě lidskosti (Čapek, Příkazská & Šmejkal, 2018). Šauerová (2018) uvádí pět fází vyhoření, které charakterizovali Edelwiche & Brodsky (1980): nadšení, stagnace, frustrace, apatie a vyhoření. Můžeme také rozlišit tři typy syndromu vyhoření. A to „worn-out“ burnout – tento výraz lze přeložit jako unavený a opotřebovaný, kdy jednotlivec pracuje ledabyle a neúplně a je vystaven velkému stresu s malou radostí. Dále pak „classic“ („frenetic“) burnout – při tomto typu se daný člověk žene za neustálým uspokojením, takže pracuje více a více tvrději a vynakládá větší a větší námahu, až do té doby, než dosáhne bodu vyčerpání a v neposlední řadě „underchallenged“ burnout – jedinec neprochází nadměrným stresem, má ale jednotvárné pracovní podmínky, které nepřinášejí uspokojení (Čapek, Příkazská & Šmejkal, 2018, s. 12).

Syndrom vyhoření je podmíněn souhrou popisujících vlastností jednotlivce a podmínek, které ho obklopují. Každého člověka vnitřní a vnější podmínky ovlivňují

jinak. Najdeme lidi, kteří vnější podmínky snášejí špatně, ale i takové lidi, kterým vnější podmínky nevadí a svou pílí a choleričností si syndrom vyhoření do určité míry způsobí sami (Stock, 2010). Do vnějších faktorů řadíme například zvýšenou pracovní zátěž, nedostatek uznání, špatný pracovní kolektiv, nespravedlnost, neustálé řešení problémů za ostatní, nedostatek času, špatné finanční podmínky. Mezi vnitřní rizikové faktory řadíme velké nadšení pro práci, špatné vnitřní sebehodnocení, špatný fyzický stav, snaha si vše udělat sám, emocionální vyčerpanost, potřeba mít vše pod kontrolou, neustálá odpovědnost a péče, kladení velkých nároků (Kebzy, Šolcová, 2003). Dle mého názoru také záleží na věku a zkušenostech jedince. Začínající učitel, který nemá dostatečné zkušenosti, může být v dlouhodobém stresu z věcí, které zkušeného staršího pedagoga nevykolejí a už si s danou situací umí poradit. Proto je i důležitá sdílnost mezi pedagogy a dobrý kolektiv, který např. začínajícího učitele dokáže povzbudit a pomoci nalézt vhodná řešení k překonání stávajících problémů. Oproti tomu pedagogové, kteří nejeví zájem o potřeby svého kolegy, nechtějí si ho vyslechnout a nepodají mu pomocnou ruku, může učitelům, kteří mají blízko k vyhoření jen proces zhoršit.

Díky jistým činnostem a faktorům můžeme ale syndromu vyhoření předcházet. Již zmiňovaný stres je jedním z ovlivnitelných faktorů. Pokud aktivujeme všechny síly a následně si dopřejeme dostatečný odpočinek spolu s tím, že si zkusíme přeorganizovat práci, požádáme někoho o pomoc, opřeme se o blízkou osobu nebo využijeme nějakou pomůcku, můžeme stresový faktor eliminovat (Bartošíková, 2006).

Pracovní zátěž nebo nedostatek uznání můžeme koordinovat prostřednictvím kondičního cvičení, využitím okolní podpory, promluvou s nadřízeným, změnou nebo reorganizací pracovní náplně, podanou výpovědí nebo relaxací. Ve špatném kolektivu je dobré si pohovořit s kolegy nebo iniciovat nějakou změnu v pracovní skupině (Stock, 2010). Mezi hlavní faktory prevence zařazujeme nalezení smysluplné práce nebo činnosti, získání profesionální autonomie a opory a vytvoření bezprostředního vztahu k práci a k aktivitám, které v životě vykonáváme. Je nutné vyhýbat se rutině a stereotypu. Můžeme např. ve výuce zkoušet nové věci, postupy a nebát se změn (Bartošíková, 2006). Vhodné vyžití k tomu, abychom eliminovali stres, jsou například i (pro některé osoby) adrenalinové sporty. Zde můžeme mluvit o *eustresu*. V této variantě stresu nejde o negativní emocii, ale o adrenalinový zážitek, který ve finále vyústí v příjemné pocity (Křivohlavý, 2001).

Shrnutí kapitoly:

Tato kapitola pojednává o učiteli a učitelské profesi. Vymezila jsem zde také osobnost učitele, jeho role, kompetence a možná úskalí, která se v této profesi mohou nacházet. Učitelská profese je nepostradatelnou součástí mé diplomové práce, jelikož se v této práci budu následně zabývat jejich zkušenostmi s krizovými situacemi. Učitel běžně do krizových situací vstupuje a musí disponovat jistými kompetencemi k zodpovědnému rozhodování a jednání. To většinou po delší době doprovází stres, strach nebo frustrace. Tyto aspekty mohou na pedagogovi v edukačním procesu zanechat jisté následky. Učitelskou profesi mohou doprovázet nepříznivé zdravotní problémy, které můžou dojít až k syndromu vyhoření, který jsem v této kapitole taktéž charakterizovala.

3 KRIZOVÉ SITUACE UČITELSKÉ PROFESE

Do krize nebo krizové situace se může dostat každý z nás. Přichází nečekaně a pro každého člověka má jiný význam. Tyto pojmy jsou širokým významem pro negativní události či situace. V této kapitole se budu věnovat definicím těchto pojmů a zaměřím se na krizové situace, které mohou být spojené s učitelem, se školstvím a s výchovně vzdělávacím procesem.

3.1 Krize a krizová situace

Slovo krize pochází z řeckého *krisis*, což znamená volbu, hledání, nějaký rozsudek, výklad či řešení. Tyto slova vedou k aktivitě, k zaujímání nových postojů a k rozhodování (Záborcová, 2017). Krizí můžeme rozumět jistý nezládnutelný problém, který je nutný změnit. Psychickou krizí se naruší psychická rovnováha, která díky dlouhodobému narůstajícímu problému vyústí ve vyhrocenou situaci (Vágnerová, 2014).

Vodáčková (2007, s. 28) ve své knize uvádí, že krizi lze chápat jako subjektivně ohrožující situaci s velkým nábojem a potenciálem změny, bez které by nebylo možné dosáhnout životního posunu a zrání. Krize se také používá k popisu událostí, které se dramaticky změny, a negativní emoce tuto změnu doprovází. Jedinec situaci vnímá jako nebezpečnou a neví, jak se s danou situací vyrovnat (Špatenková, 2017). Krize je jistou zátěží, nečekaným momentem a náročnou životní etapou. Tím, že krize setrvává, dostává nás do stresu, jelikož se děj nevyvíjí tak, jak bychom chtěli. Je charakteristická svou neovlivnitelností. Je sice důležité, jaký zaujmeme postoj a jak krizi budeme řešit, ale existují faktory, které ovlivnit ani změnit nemůžeme (Záborcová, 2017).

Jistá krizová situace je obrovskou psychickou zátěží, která může až ohrozit existenci jedince (Lazarová, 2005). Může být také synonymem pro nebezpečnou situaci, což je pro nás ohrožení. Člověk často musí umět přijmout jistou zátěž a učinit daná rozhodnutí, abychom se v životě posunuli někam dál. Během krize člověk potřebuje tři nezbytné faktory. Tyto faktory souvisí s naší motivací, s emocemi nebo s duševní pohodou. Synonymem pro tyto důležité faktory jsou potřeby, mezi které řadíme: potřebu bezpečí, kdy potřebujeme prožívat pocit jistoty a musíme rozumět tomu, co se děje. Potřebu uznání – člověk potřebuje slyšet, že jsme se správně rozhodli a že děláme věci správně. Poslední potřebou je být milován. Asi všichni potřebují jistou lásku ve svém životě a rozvíjet lásku s lidmi, které máme rádi a kteří jsou nám nejbližší (Zábrocká, 2017).

Krize obvykle přispívá ke změně regulačního vzorce, k jinému způsobu chování, může být pro nás jak nebezpečím, tak i příležitostí (Vodáčková, 2007). Člověk netuší, jak se jeho regulační vzorce mohou změnit a jak se může v dané situaci působením různých vlivů zachovat. Učitel tak v případném odolávání a s pozitivní reakcí, může krizi úspěšně zvládnout a objevit nové možnosti, které mu situace otevřela nebo naopak se také může vyskytnout negativní reakce, která způsobí nebezpečí, a tak se s krizovou situací učitel nemusí vypořádat. Krizí může procházet jedinec dospělý i mladistvý. V našem případě se bude jednat o žáka anebo učitele. Pokud učitel prochází vlastní krizí, jeho přesvědčení by mělo být takové, že na sobě nenechá nic znát, jelikož je profesionál. Musí umět sám vyhodnotit, kdy je lepší zůstat doma, aby své vnitřní pocity a emoce nepřenášel na žáky. Naopak pokud žáci procházejí určitou krizí, je zapotřebí ji včasné odhalit a podniknout jistá opatření. Špatenková (2017, s. 17) uvádí rozlišení krizí dle povahy spouštěče krizové události: krize pramenící z očekávaných životních změn (vývojové), krize situační, traumatické a krize chronické (neschopnost se vyrovnat s krizí, rezignace, vyhýbání se řešení).

3.2 Krize a její průběh

Caplan, jeden z hlavních teoretiků, rozdělil průběh krize na následující čtyři fáze, které ve své knize uvádí Vodáčková (2007, s. 39-40). V první fázi se člověku aktivují vyrovnávací strategie, člověk vnímá dané ohrožení a jeho důsledkem je větší úzkost. Druhou fází člověk prochází velkou zranitelností a nemá nad situací dostatek kontroly. Člověk se může pokusit sám s krizí vyrovnat nebo kontaktovat linku důvěry. Ve třetí fázi jedinec doufá, že budou úspěšné známé vyrovnávací prostředky. V této fázi je člověk nejprístupnější k pomoci. Může tak dojít k návratu na předkrizovou úroveň. Za dostačující pomoc můžeme považovat krizovou intervenci. Poslední, čtvrtou, fází je závažná psychologická dezorganizovanost, což představuje úzkost a reakce jedince se ztotožňují se stavem paniky. Nastávají hluboké kognitivní, emocionální i psychologické změny. V tomto případě je krizová intervence nezbytností, po níž často navazuje psychoterapie. Hovor na linku důvěry klientovi přinese jen prvotní nasměrování a úlevu, ale měla by následovat návštěva krizového centra.

Průběh krize je doprovázen různými okolnostmi. Následuje výčet okolností dle Špatenkové (2004), které ovlivňují průběh daných situací: Věk jedince – určuje psychologickou problematiku typickou pro dané vývojové období. Pohlaví – ženy častěji vyhledávají pomoc než muži a nebojí se tolik projevovat emoce. Životní situace – soubor

různých faktorů působící na danou životní situaci (práce, bydliště, rodina, majetek). Zdravotní stav – fyzický i psychický stav osoby. Nemocný či zesláblý člověk je méně odolný vůči krizovým situacím. Osobnostní faktory – charakter, emoční stabilita a temperament jedince. Dřívější nevyřešené krize – krize, které nebyly překonány, přechází do chronického oslabování jedince a do neschopnosti řešit další krize. Spolupůsobící krize – další krize, která se u jedince vyskytuje spolu s prvotní krizí, která narušila psychickou, fyzickou i sociální pohodu. Toto spolupůsobení krizí může projevy krize prohlubovat nebo prodlužovat. Schopnost zvládat krizové situace – obranné mechanismy a zvládání krizových situací je snadnější, pokud jedinec má dostatečnou schopnost tyto mechanismy objevit a efektivně využít. Naděje – spočívá v nalezení smyslu něčeho pozitivního na dané krizi. Sociální opora – zahrnuje oporu hodnotící, emocionální a instrumentální. Emocionální a informační opora posiluje jedince. Informační opora poskytuje danému člověku zpětnou vazbu a opora instrumentální případnou praktickou pomoc (Špatenková, 2004 in Špatenková, 2017, s. 36-41).

Mezi vyrovnávací strategie, které nám dopomáhají se vyrovnat s krizí, patří přirozené vyrovnávací mechanismy, které zahrnují svépomoc, jisté reakce na zátěž a účinné postupy odborníka, které jsou jedinci dostupné. Dosavadní vrozené vyrovnávací strategie nám zajišťují přežití. Jedná se o reakci typu útok a útěk nebo o paniku, kdy velký stres vyústí do utlumení či omdlení. Dále existují přirozené mechanismy chránící před fyzickou i psychickou bolestí. Do těchto mechanismů spadá *regrese* – ochranný proces v situaci ohrožení, *disociace* – potlačení neúnosných prožitků pro dlouhodobé nepříznivé podmínky; dva psychické procesy se oddělí a společně působí bez propojení a *skotomizace* – jedinec nevnímá bolest z daného prostředí ani ze sebe samotného. Jedná se o důsledek jistého prožitku, s kterým se nedokáže smířit (Vodáčková, 2007).

3.3 Krizové situace ve výchovně vzdělávacím procesu

Co se týče krizových situací ve škole a ve výchovně vzdělávacím procesu, tak učitelé a žáci zde vystupují jako hlavní činitelé. Krizové situace ve škole se odehrávají dnes a denně a učitel by měl mít jisté kompetence k tomu, aby na dané situace náležitě reagoval a učinil vhodná rozhodnutí. Pedagogičtí pracovníci jsou v neustálém pracovním vypětí, jsou frustrovaní a ke vzniku krizových situací mohou přispívat jak žáci, kteří mají specifické poruchy učení často spojované s hyperaktivitou, poruchy pozornosti s hyperaktivitou, tak i žáci se speciálně vzdělávacími potřebami, kteří mohou narušit plynulý chod výuky nebo klima celé třídy. Krizová situace ve školní třídě může vyústit

z běžného konfliktu. I přes to, že učitelé absolvují výcvik úspěšného vyučování, tak běžně narážejí na konfliktní situace. Žák může mít motiv nepřiměřeného chování tak silný, že ho nechce nebo nedokáže změnit anebo zakládá na špatném vztahu k učiteli, který nejeví zájem a potřeby učitele nevnímá. V tomto vztahu tak dochází ke střetu potřeb (Gordon, 2015). Tyto konflikty se mohou stát velmi závažnými, až tedy vyústí v krizovou situaci. Ta může samozřejmě nastat i mimo konfliktní situace, a to například v rámci školního výletu, při přepravě, evakuaci, požáru či nějaké ohrožující situaci. V současném nevyzpytatelném světě se učitelé setkávají s různými problémy, kterým se musí přizpůsobit. V průběhu pandemie Covid-19 byli učitelé postaveni před distanční výuku. Učitelé se potýkali s velkou technologickou změnou, s jinou komunikací s žáky, s rodiči, s jiným materiálem, formou výuky a museli se zabývat tím, jak a co hlavního vyučovat. Zaběhlá výuka nebyla nadále možná a někteří učitelé tento chaos a změnu mohli snášet špatně (Krátká & Zemanová, 2020). Učitelé se potýkají s rizikovým chováním žáků, s kázeňskými problémy, dále ke krizovým situacím mohou přispět také úrazy, žáci, kteří jsou obětí šikany nebo sami někoho šikanují, žáci neposlušní a s asociálním chováním. Zdrojem krizové situace mohou být také stresory jako jsou vztahy s těmito žáky, s kolegy, vedením školy nebo konflikt s rodiči. Jejich často přehnané nároky a neustálý nátlak je významným zdrojem profesní zátěže. Mnoho výzkumů dokazuje, že komunikace s rodiči a konflikty s nimi, je zdrojem nespokojenosti, stresu, nemocí, a dokonce i odchodu z profese (Viktorová, 2020). Z tohoto výčtu můžeme usoudit, že krizová situace v edukaci se může působením okolních vlivů vyskytnout téměř kdykoliv a za jakýchkoliv okolností. Můžeme narazit na problém, který spočívá v tom, že krizová témata a bezpečnostní problematika se v přípravě studentů učitelství téměř nevyskytuje. Požadavky na tuto problematiku jsou rámcově navržené na jednotlivé cílové skupiny. Tato problematika se netýká jen studentů bakalářských a magisterských studijních oborů, ale také celoživotního vzdělávání. Didaktika mimořádných událostí se v klasických oborových didaktikách nevyskytují. Učitel je ve školním prostředí vystaven nelehké situaci, jelikož není v této oblasti odborně vzdělán (Kovaříková, 2017). V roce 2015 proběhl výzkum zabývající se právě začleňováním bezpečnostních témat do výuky při učitelské přípravě. Respondenti v počtu 1957, kterými byli učitelé z praxe, se z 69 % v průběhu své učitelské profese s krizovou situací ve škole setkali. Zbylých 31 % nemá s krizovou situací zkušenost. Jako příklad krizové situace byla uvedena havárie, ohrožení žáka nebo jeho úraz. Z dalších otázek týkajících se vlastní připravenosti vyplývá, že jen 7 % respondentů bylo na krizové situace připraveno v rámci vysokoškolské přípravy, 27 % učitelů se připravilo díky

materiálům od zaměstnavatele, 35 % respondentů se vzdělávalo samostudiem, 26 % respondentů vyřešili krizovou situaci v rámci předchozí zkušenosti a 5 % pedagogů nebylo absolutně profesně vybaveno. Poslední část otázek se zabývala zhodnocením rizik pro školu, kterou respondenti určovali škálově (0 oblast nepovažovali za hrozbu, 5 oblast považují za vážnou hrozbu). Nejčastější vyskytovanou hrozbou bylo rizikové chování žáků, dále bezpečnost při požáru, profesní selhání pedagoga, nedostatečná krizová komunikace a také náhle zhoršený zdravotní stav žáka (Kovaříková, 2017). Z výzkumu můžeme usoudit, že v rámci vysokoškolské přípravy je tato oblast relativně málo zdůrazňována.

V dnešní primární edukaci rizikového chování stále přibývá. Žáci jsou už od raného věku vystavováni antisociálním vlivům (Jenson & Bender, 2014). Žák s rizikovými projevy jinak řečeno problémový žák, je takový žák, který se liší od jisté požadované normy, která ale není nějak specifikována, takže vyplývá z požadovaných vlastností a rysů žáka. Termín „problémový“ je již nevhodný, tudíž je nahrazen termínem „žák s rizikovými projevy“. Chování takového žáka je abnormální, narušuje školní edukaci a práce s těmito žáky se zakládá na odlišném přístupu i péči. Často tito žáci mají neurotické projevy s výchovnou zanedbatelností spojenou s možným mentálním defektem. U těchto žáků jde o větší komplex příčin a projevů, které jsou vzájemně propojeny (Jánský, 2014). Ne vždy žák s rizikovými projevy musí být problémový. Velkou roli zde hraje temperament žáka. Obecně rozlišujeme, jestli je žák extrovertní nebo introvertní. Extrovertní žák může jevit známky žáka problémového, jelikož jeho extrovertní povaha se neubrání neustálému vyrušování, komentování a živostí. Naopak introvert bývá skromný, pečlivý, soustředěný a bez projevu agrese. Z toho můžeme usoudit, že rizikové projevy pozorujeme spíše u žáků s živým, extrovertním temperamentem (Kohoutek, 2006). Dlouhodobé rizikové projevy mohou vyústit v jisté rizikové chování. Při tomto chování dochází k nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro společnost nebo pro jednotlivce. Do konceptu nejčastějších projevů rizikového chování patří: šikana (fyzická i psychická podoba, kyberšikana), agrese a násilí ve škole, záškoláctví, návykové látky, kriminální jednání, sexuální rizikové chování a vandalismus. Při dlouhodobém výskytu rizikového chování u žáka hovoříme o syndromu problémového chování, kdy jedinec promítá své rizikové chování do každodenního života (Miovský, 2015).

Za podstatné stresory učitelů řadíme také nejistotu učitelů, jak pracovat se žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Těmito žáky se myslí jednak žáci, kteří jsou nadaní a disponují jistým talentem, ale také žáci s určitým handicapem, ať už tělesným, duševním,

smyslovým, řečovým nebo sociálním. Tito žáci se začleňují do klasických škol a tříd v rámci inkluze (Průcha, 2009). Nadaní žáci vykazují jistý potenciál, jsou viditelní a oproti svým vrstevníkům v dané třídě pracují kvalitněji. Mají dobrou paměť, rozvinuté verbální schopnosti, radost z práce, jsou schopni rychle zpracovávat informace a vynikají vlastními názory a emocemi (Pasch, 2005).

Od nadaných žáků se přesuneme k vymezení žáků, kteří mohou mít tzv. poruchu komplikující vzdělání, která již od svého názvu napovídá, že průběh jejich výukových činností naruší či zkomplikuje. Porucha je jistý stav, kdy dochází ke snížení schopnosti provádět zadaný úkol nebo činnost. Může postihovat tělesnou, citovou nebo intelektuální oblast. Jedinci z celé společnosti mají jisté problémy, které jim zabraňují provádět standartní věci v optimální úrovni. Mnoho lidí má špatný zrak, jsou barvoslepí, nemají hudební sluch nebo jsou negramotní ve sportu a pohybu. Tím, že tyto poruchy jsou velice mírné, tak dokážeme korigovat a redukovat jejich účinek (Pasch, 2005). Náročnější žáci, už ne zcela s redukovatelnou poruchou, jsou žáci se specifickou poruchou učení, která se projevuje sníženou schopností naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod. U těchto žáků je potřeba využít ve výuce jiné metody, speciální pomůcky nebo vytvořit takové situace, ve kterých je žák schopen uplatnit své schopnosti a dovednosti. Tyto poruchy bývají buďto vrozené nebo získané v raném dětství. Mezi základní typy poruchy učení řadíme: dyslexii – poruchu čtení, dysortografii – poruchu pravopisu, dysgrafii – poruchu grafického projevu, dyskalkulii – poruchu matematických schopností (Jucovičová, 2014). Poslední skupinou, o které budeme hovořit, jsou žáci, kteří často nedodržují kázeň a jsou dalším zdrojem pro vznik krizové situace. Tito žáci trpí specifickou poruchou chování a mají zcela mimořádně odlišné projevy. Následovat bude výčet těch nejznámějších a nejvíce vyskytovaných specifických poruch na základních školách, s kterými učitelé přicházejí do styku: Syndrom poruchy pozornosti (ADD), syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) – poruchy pozornosti jsou charakterizované nesoustředivostí, nepozorností, neschopností udržet koncentraci, netrpělivostí dítěte a neschopností dokončit práci. S hyperaktivitou u dítěte převládá zvýšená aktivita, neklid, skákání do řeči/komentování, hlasitá řeč a neustálé pobíhání a poskakování (Jucovičová, 2014). Asociální chování a neposlušnost se projevuje agresí, ničením majetku, podváděním a krádeží. Dětským autismem trpí děti, které mají problémy ve společenských vztazích a v komunikaci. Nesdílejí svou radost nebo zájem, mají rádi ustálené aktivity a vyhledávají činnosti, které mohou vykonávat samostatně. Aspergerův syndrom se projevuje taktéž problémovým navázáním sociálních vztahů a komunikací.

Liší se ale v tom, že se dítě tolik nestrání sociálnímu kontaktu a nemá tak vážné symptomy. Poruchy vyvolané úzkostí a stresem (deprese, schizofrenie) – častokrát úzkost u dítěte jasnou příčinu, dítě může být stydlivé a plaché, může se spousty věcí obávat a působit stále unaveně. Poruchy chování jsou popisovány jako opakující se obraz disociálního agresivního chování a vzdoru. Poruchy chování můžeme také charakterizovat nerespektováním sociálních norem, neschopností navazovat a udržovat sociální vztahy a agresí. Tato porucha často doprovází děti z nepříznivého psychosociálního prostředí spolu se špatnými vztahy v rodině, včetně špatného prospěchu ve škole. Mezi tyto poruchy patří porucha opozičního vzdoru, která se vyznačuje vzdorovitým, neposlušným, provokativním, nepřátelským a rušivým chováním. Antisociální poruchy chování jsou nejvyšším stupněm poruch chování. Zahrnují všechna protispolečenská jednání a poškozují tak jedince i společnost. Jedná se o přestupky nebo trestné činy (Train, 2001).

3.4 Krizová intervence

Pojmem krizová intervence můžeme označit specializovanou pomoc osobám, které se ocitly v krizi. Intervenci tvoří různé formy pomoci, jejichž úkolem je vrátit jedinci zpět psychickou rovnováhu. Zahrnuje především pomoc lékařskou, psychologickou, sociální a právní (Špatenková, 2004). Cílem není vyřešit situaci za jedince, ale podpořit ho, nasměrovat správným směrem a pozitivně ovlivnit průběh i dopad krize. Profesionálové, kteří poskytují pomoc lidem v krizi, by měli umět naslouchat, akceptovat druhé a měli by projít příslušným výcvikem. Základy krizové intervence by však měli umět poskytnout všechny pomáhající profese (Špatenková, 2017).

Existuje mnoho postupů a řešení krizových situací, záleží ale na tom, o jakou krizi se jedná. Lidé, kteří prožívají „lehkou“ krizi a s kterou se dokáží popasovat sami, si vystačí svépomocí. Vypořádání se s krizí, zahrnuje využití vlastních možností, schopností a dovedností jedince, kdy aktivizuje přirozené obranné mechanismy. Vzájemná pomoc je sociální interakcí, kde se mohou zapojovat příbuzní, členové rodiny, sousedé, známí nebo přátelé. Tato pomoc je založena na důvěře a vstřícné atmosféře. Pro jedince v krizi je důležité povzbuzení a to, že je někdo vyslechne. Tuto pomoc by měl poskytnout každý, od kterého se to vyžaduje, takže jak profesionál, tak i laik. Cílem této pomoci je ustálit jedince, než vyhledá pomoc odborníka (Špatenková, 2017).

Co se týče intervence ve školách a ve výchovně vzdělávacích zařízeních, přebírají pedagogičtí pracovníci nelehkou roli. Jako první zodpovědnou osobou při výskytu krizové situace ve škole je učitel. Spousta pedagogických pracovníků není však primárně

proškolená k tomu, aby poskytovali odbornou pomoc. Jsou určeni k tomu, aby vzdělávali a vychovávali, takže jsou v tomto odvětví bráni jako laici. Učitel by proto měl být důvěryhodnou osobou, z které žáci cítí bezpečí, a v náročné, krizové situaci žáky i rodiče přesvědčí, že je profesionálně připraven tyto situace zvládat. V rámci intervence by pedagog jako laik měl při pomoci naplňovat tyto cíle: měl by uklidnit žáka v krizi, stabilizovat jeho stav, zaopatřit mu bezpečí a nasměrovat ho k možnostem řešení krize. Pokud je učitel vyzván k tomu, aby některému z žáků poskytl pomoc, měl by jedince vyslechnout, být empatický a dát mu prostor k vyjádření svých emocí. V dalších krocích je potřeba událost oznámit zákonnému zástupci (Růžička, 2013). Žáci a studenti potřebují být seznámeni se znalostmi, dovednostmi a podporou, která jim je v současné době k dispozici (Jenson & Bender, 2014).

Učitel, aby disponoval silnou osobností a uměl reagovat na vzniklé situace, se musí náležitě rozvíjet a sebevzdělávat. Základem pro úspěšnou seberealizaci je vlastní osobnostní a sociální rozvoj. V této oblasti se záměrně apeluje na rozvoj dílčích složek, které utváří osobnostní a sociální kompetence jednotlivce, aby mohl plnohodnotně žít a orientovat se v mezilidských vztazích. Osobnostní a sociální rozvoj zakládá zejména na sebepoznání jedince, kdy zkoumá sebe samého, svou povahu, nedostatky, vlastnosti a motivy svého konání v různých situacích. Také klade důraz na rozvoj učitele, jehož zkoumání se zaměřuje na své dispozice a vývoj osobnosti (Svoboda, 2010). Autoři Kolář, Nehyba a Lazarová (2011) zpracovali příspěvek, který se zabývá různým pojetím osobnostně sociálního rozvoje. Pohlíží na něj jako na proces duševního vývoje, podporu profesní kultivace nebo jako na přípravu kvalitního života. Existují různé programy a kurzy, do kterých se učitelé v rámci osobnostně sociálního rozvoje mohou zapojit. Obsah programů může spočívat ve spolupráci a kooperaci, sebepoznávání, komunikaci, předcházení syndromu vyhoření a další. Tyto kurzy probíhají v malých skupinách a postupným poznáváním, budováním si důvěry a bezpečí, se otevírá prostor pro hluboké poznání sebe i druhých (Soják, 2018). Další možností efektivního rozvoje pedagogů jsou tzv. teambuildingy. Teambuilding se zaměřuje na budování týmu, spolupráci, efektivní práci a komunikaci, zvládání neobvyklých či náročných situací a umožňuje socializaci jedince. Činnosti v rámci teambuildingu podporují dovednosti, které jsou spojeny se společným plánováním činností, pomocí, vzájemnou kontrolou nebo rozdělováním rolí. Výsledkem je pak dosažení úspěchu či neúspěchu. Neúspěch je zde považován za pozitivní složku, jelikož může taktéž rozvinout osobnost a mít pozitivní vliv na další společné činnosti (Šauerová, 2018).

3.5 Prevence

Prevence a praxe se za posledních pět desetiletí výrazně změnila. Dnes se různé výzkumy zabývají faktory, které ovlivňují dětské rizikové chování, aby se mohly vyvíjet a navrhovat systematické preventivní programy. Prevence však nebyla vždy tak organizovanou oblastí (Jenson & Bender, 2014). Do prevence rizikového chování se zařazují veškeré výchovné, vzdělávací zdravotní i sociální intervence směřující k předcházení tomuto chování (Miovský, 2015). Děti z každé generace se setkávají s významnými vývojovými problémy a krizemi, které doprovází proces dospívání. Rozdíl nynějších dětí oproti jiné generaci spočívá v tom, že jsou součástí závratného množství sociálních a environmentálních faktorů, které brání jejich cestě k pozitivnímu chování a zdravému životnímu stylu (Jenson & Bender, 2014). Důležitost je potřeba klást na cílené a efektivní postupy zohledňující individualitu a stáří jedinců. Za úspěch prevence považujeme předcházení rizikového chování a poskytnutí efektivní pomoci tomu, kdo již rizikové chování vykonává.

Učitelé, školní metodici prevence, výchovní poradci a další pracovníci ve školství mají vypracované Minimální preventivní programy, krizové plány a metodiky doporučené MŠMT, kterými se v případě krizové situace řídí. Tento rámec preventivních opatření je garantovaný legislativou MŠMT a měl by tvořit cílené a na sebe navazující programy, které respektují potřeby cílové skupiny. V tomto případě cílovou skupinu tvoří děti, mládež a mladí dospělí. Každá škola má svobodnou volbu v tom, z jaké oblasti krizové plány vypracuje. MŠMT udává metodická doporučení pro tvorbu krizových plánů, kdy výjimkou je jen oblast šikanování ve škole. Všechny školy dle MŠMT mají povinnost vypracovat krizový plán z této oblasti. Společnost vytváří jisté normy a postoje žáků, které by měly rizikové chování ovlivňovat. Prevenci dělíme na primární, sekundární a terciální. Primární prevence se snaží vzniku rizikového chování přecházet, sekundární prevence se snaží předcházet rozvoji a přetrvávání rizikového chování a terciální prevence se snaží předcházet zdravotním nebo sociálním potížím (Miovský, 2015).

Primární prevence by měla pramenit z plnohodnotné a fungující rodiny. Úkolem rodiny je dítě vést k zdravému životnímu stylu a plně ho rozvíjet k zodpovědné osobě. Právě rodina by měla považovat za důležité komunikovat se školou, kdy vzájemná spolupráce může přispět k prevenci rizikového chování. Taktéž komunikace ze strany pedagoga může mít na žáky i rodiče obrovský vliv. Tím, že vystupuje jako vzor a jeho osobnost by měla jít příkladem, musí zvažovat metody informování o prevenci rizikového

chování. Na školách existují různé programy a nízkoprahová centra, s kterými školy spolupracují, různé lekce a přednášky o rizikovém a delikventním chování, kdy ředitel školy rozhoduje a vybírá daný program. Na stránkách Národního ústavu pro vzdělávání můžeme najít databázi certifikovaných poskytovatelů programů primární prevence k rizikovému chování. Ředitel základní školy si ve vyhledávači vybere cílovou skupinu, pro kterou chce využít jistý program, a z desítek nabídek může vybírat pro jeho potřeby ten nejvhodnější.

Shrnutí kapitoly:

V této kapitole jsem nejprve na krizi nahlížela obecně. Brala jsem v úvahu to, že krizí může procházet jedinec sám nebo se může do krizové situace dostat působením různých aspektů. Proto jsem se následně soustředila na nejčastější a nejrozšířenější krizové situace, které se ve výchovně vzdělávacím procesu mohou vyskytnout. Dále jsem se zabývala krizovou intervencí a osobami, které mohou průběh krize zmírnit nebo dopomoci se z krize dostat. Nastínila jsem možnosti osobnostního a sociálního rozvoje pro snadnější zvládnání krizových situací. Také jsem se zde zabývala prevencí, která je nezbytná pro žáky i rodiče. Nastínila jsem krizové plány a metodické programy, s kterými je potřeba žáky i rodiče dobře seznámit.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Výzkumné šetření bylo prováděno v rámci kvalitativního výzkumu, kdy jsem prováděla rozhovory se třemi učiteli z 1. stupně základní školy. Tito participanti byli ze Zlínského kraje, okresu Vsetín. Všechny rozhovory jsem zaznamenala na diktafon a poté je doslovně přepsala. Následně jsem tyto rozhovory trvající přibližně 45 min zanalyzovala narativní a kategorizační členskou analýzou.

4.1 Výzkumný problém a cíle výzkumu

Výzkumné šetření se bude zabývat zkušenostmi učitelů s krizovými situacemi z edukačního procesu. Hlavním cílem výzkumu je porozumět vyprávěnému příběhu učitelů, kteří se v edukačním procesu setkali s krizovou situací.

Díličími cíli jsou:

- Vysvětlit přístupy učitelů ke krizovým situacím.
- Porovnat zkušenosti vybraných učitelů s rizikovým chováním žáků.
- Analyzovat působení krizových situací na učitelovo zdraví.

V rámci propojení do edukační praxe jsem zvolila anketu, která vychází z výroků participantů na základě narativních rozhovorů. Cílem aplikační roviny je napojit výsledné závěry narativní analýzy v podobě výroků na edukační praxi učitelů ve smyslu jejich posouzení na škále ano/ne.

4.2 Výzkumné otázky a výzkumný soubor

Hlavní výzkumná otázka zní: S jakými krizovými situacemi se vybraní učitelé v edukačním procesu setkali?

Díličí otázky:

- Jak vybraní učitelé řeší krizové situace?
- Jaké mají učitelé zkušenosti s rizikovým chováním žáků?
- Jak krizové situace působí na učitelovo zdraví?

Výzkumným souborem jsou tři učitelé z prvního stupně ZŠ, kteří vypovídají o svých profesních zkušenostech s krizovými situacemi z edukačního procesu. Každý z učitelů vyučuje na odlišné ZŠ. Paní Ludmila (59 let), která vyučuje již 30 let v malotřídní škole, oplývá bohatými zkušenostmi ze školní praxe. Pan Vojtěch (43 let) na základní škole zastává pozici metodika prevence a slečna Klára (35 let), která je v učitelské profesi zhruba

8 let. Její primární specializací byla výuka na speciální škole, kde se věnovala dětem s handicapem. Nyní sbírá zkušenosti na běžné základní škole. Všechny tyto participanty jsem informovala o změně jejich identifikačních údajů a seznámila jsem je s tím, že získané informace budou sloužit čistě pro mou potřebu diplomové práce. Dále pro mou anketu jsem vybrala šest dalších participantů, kteří se skládali z pěti žen a jednoho muže. Tito učitelé byli ze tří různých škol z 1. stupně ze Zlínského kraje, okresu Vsetín. Všechny tyto participanty jsem informovala o změně jejich identity a následně jsem je seznámila s mým tématem diplomové práce.

4.3 Výzkumné strategie a postup

Do mé praktické části jsem zvolila kvalitativní výzkumný přístup. Kvalitativní přístup má již mnoho definic. Každá z těchto definic vyzdvihuje odlišný znak kvalitativního přístupu. Creswell (2018) vymezuje kvalitativní výzkum jako proces nalezení souladu, který je založen na zkoumání jistého sociálního nebo lidského problému. Jedinec, který výzkum provádí, stanovuje komplexní pohled, kdy zanalyzuje určité texty, seznámí s daty účastníky výzkumu a pracuje na zkoumání. Existující tradice a metodologické postupy se výrazně liší. Můžeme ale říci, že je potřeba stanovit takové postupy, které je zapotřebí dodržet tak, aby byla zajištěna korektnost výzkumného šetření. Výzkumník se snaží tyto postupy stanovovat způsobem odpovídajícím výzkumnému problému a nashromážděným datům (Šedřová & Švaříček, 2013). Také je pro tento přístup typické nestanovovat si předpoklady výsledků a vytvářet inovativní přístup k získaným informacím, která jsou předmětem zkoumání (Hendl, 2005). Jako výzkumnou metodu volím narativní rozhovor, který následně budu analyzovat narativní a kategorizační členskou analýzou. Narativní rozhovor doplním trajektorií života a anketou, která bude vycházet ze zkušeností učitelů podílejících se na narativním rozhovoru.

4.4 Výzkumné metody

Jako metodu k získání potřebných dat jsem zvolila narativní rozhovor. Tuto metodu jsem zvolila z toho důvodu, že jsem chtěla pochopit a porozumět zkušenostem učitelů, kteří v edukačním procesu zažili krizovou situaci. Jako doplňkovou metodou ke sběru dat jsem zvolila trajektorii profesních zkušeností, kterou mi participanti vyobrazili po skončení rozhovoru. Dále jsem v rámci evaluace zvolila metodu ankety, které ztvárňuje aplikační rovinu výzkumu, abych získala ucelený pohled na problematiku.

4.4.1 Narativní rozhovor

Pro získání nepostradatelných dat jsem zvolila jako výzkumnou metodu narativní rozhovor. Rozhovor jako takový je ve výzkumu častým nástrojem. Cílem výzkumníka je dotazovat se na dané otázky, aby zjistil potřebné informace k dosažení svých cílů. Narativní rozhovor však nespočívá v klasickém modelu otázka – odpověď, ale ve zcela volném vyprávění respondenta (Říháček, Čermák & Hytych, 2013). Mnoho odborníků vyprávění zařazuje do svých výzkumů, jelikož věří, že jsou schopni následně vidět různé protichůdné významové vrstvy. Struktura, způsob a prostředky vyprávění nám mohou dopomoci k pochopení podstatných aspektů (Andrews, Squire & Tamboukou, 2008). Pro seznámení se s pojmem narativní je vhodné použití synonyma vyprávěcí. Jedná se o širokou škálu významů související s kontextem, které za definicie narativu považují například životní příběhy, zkušenosti nebo nemoci jedinců (Riessmanová, 1993). Můj zájem o příběh učitelů a jejich osobní prožitky mě k této metodě přímo vybízel, jelikož narativní přístup umožňuje respondentům popsat události jako celistvou formu obsahující mnoho částí jak z profesního, tak z osobního života. Vybraní jedinci vyprávějí podstaty jejich příběhů a poskytují tak svou zkušenost. Prostřednictvím vyprávění se prohlubují a propojují dané události, jež jsou charakterizovány smysluplnými strukturami (Říháček, Čermák & Hytych, 2013). Riessmanová (1993) rozlišuje tři úrovně vyprávění, které se navzájem prolínají. Jedná se tedy o příběhy vyprávěné participanty, o interpretaci výzkumníka a o konečný příběh, který je konstruován čtenářem na základě participanta i výzkumníka. V tomto rámci je narativní přístup chápán jako produkt participanta, výzkumníka i čtenáře. Z tohoto můžeme usoudit, že narativní přístup není o ověřování předpokladů, ale o přepracování smyslu zkoumaného jevu. Hendl (2005) popisuje čtyři podstatné fáze narativního rozhovoru, a to stimulaci, kdy se danému subjektu snažíme prezentovat význam tématu. V této fázi probíhá žádost výzkumníka, aby participant mohl volně o svých zkušenostech vyprávět a výzkumníkovi důvěřovat. V druhé fázi probíhá samotné vyprávění jedince. Třetí část následuje po ukončení vyprávění. V této části se výzkumník snaží vyjasnit určité nejasnosti a spory. No a v poslední čtvrté fázi se projevuje snaha tazatele využít schopnosti participanta vysvětlovat a pokládá zobecňující otázky, které objasní neodhalené významy.

4.4.2 Trajektorie života

Participanty jsem pro hlubší pochopení jejich profesních zkušeností požádala o vyobrazení své křivky profesního života. Tato metoda byla použita k rozšíření narativního rozhovoru. Jedná se o metodu projektivní, díky které dokáže jedinec vyznačit zásadní životní aspekty. Nejvýznamnější jsou události, které ovlivnili příběh participanta. Ten si tyto klíčové momenty určí sám, což vede k vlastnímu uvědomění si jistých životních obrátů (Chrastina & Ivanová, 2010). Všechny tři učitele jsem požádala o zaznamenání trajektorie na mnou poskytnutou osu, kterou jsem participantům popsala. Křivka byla vytvořena po skončení narativního rozhovoru.

4.5 Analýza údajů a interpretace

Pro zanalyzování vyprávěného příběhu učitelů, využijeme čtyři provázané kroky dle Řiháčka, Čermáka & Hytycha (2013) spolu s prvky komplexního přístupu od autorek Lieblich, Tuval–Mashiach & Zilber (1998). Konkrétně se zaměřím na kategoriálně-formální perspektivu. Následně provedu i členskou kategorizační analýzu, kde se soustředím na sociální identity participantů.

4.5.1 Narativní a kategorizační členská analýza

Na narativní analýzu Alleyne (2015) nahlíží dvěma pohledy: První pohled označuje narativní analýzu jako analyzování rozličných způsobů vyprávění, kde se tyto způsoby vyprávění porovnávají. Druhý pohled narativní analýzy vykazuje hloubkovou analýzu dat s konkrétními popisy příběhů. Předmětem této analýzy je příběh a je nástrojem k převzetí hodnot, postojů a tradic (Čermák & Miovský, 2002). Můžeme také říci, že se jedná o zkoumání vyprávěného příběhu s vlastním konstruovaným pohledem. Takový příběh je osobním vyprávěním, jelikož popisuje individuální zkušenosti. Pozornost se také upíná na přepsaný materiál, který vznikl na základě rozhovoru (Holstein & Gubrium, 2012). Je zapotřebí, aby si výzkumník všiml vlastních pocitů a názorů, které se v průběhu analýzy objevují. Narativní analýza využívá mnoho modelů a vyskytuje se zejména v kvalitativní metodologii. Franzosi (2010) popisuje však zajímavou narativní analýzu, která má uplatnění i v kvantitativním výzkumu. Je tedy možné využít narativní analýzu i v rámci kvantitativní metodologie.

V této diplomové práci se bude jednat o model narativní analýzy, který obsahuje čtyři provázané kroky dle Řiháčka, Čermáka & Hytycha (2013). Konkrétně tedy:

Rozdělení textu na fabuli – syžet, identifikace klíčových mezníků v příběhu, identifikace bodů obratu a identifikace žánrové konfigurace vyprávění.

Dále se budu nechávat inspirovat také od autorek Lieblich, Tuval-Mashiach & Tamara Zilber (1998), které ve své práci uvádí Čermák (2006), a jejich komplexního přístupu dle dimenzí, který zahrnuje čtyři perspektivy: Holisticko-obsahovou perspektivu, holisticko-formální, kategoriálně-obsahovou a kategoriálně-formální perspektivu. Ve své empirické části uplatním poslední zmiňovanou kategoriálně-formální perspektivu. Ta se zabývá stylistickými nebo lingvistickými prostředky.

Členská kategorizační analýza vychází z etnometodologie založené H. Sacksem (1992), který je autorem konverzační analýzy. Českými představiteli této analýzy jsou například J. Nekvapil, J. Homoláč nebo M. Havlík. Principem této analýzy je rozlišit kategorie účastníků komunikace či členů společnosti. Kategorizaci provádíme pojmenováním osob, skupin nebo činností (Schneiderová, 2015). V mé empirické části se zaměříme na kategorizaci určování identit jedince a na kategoriálně vázané rysy. Participant nám představuje svou sociální identitu a výzkumník výběrem kategorie naznačuje, za koho považuje sebe i druhou osobu (Nekvapil, 2000/2001).

Co se týče postupu, tak nejprve jsem přepis nahraného textu opakovaně pročítala, abych si získala představu o daném příběhu. Příběhy, které mi učitelé sdělily, jsou jak cílem, tak i prostředkem mého výzkumu. Narativní rozhovory byly vykonané v měsících listopad–prosinec 2021, zhruba týden po sobě, dle možností participantů. Všechny tři oslovené zúčastněné jsem poprosila o sdělení jejich zkušenosti s krizovými situacemi. Rozhovory jsem nahrávala na diktafon, kdy jsem poté záznam doslovně přepsala. Po utvoření tabulky pro stručný přehled analyzovaného rozhovoru (fabule – syžet) jsem si stanovila klíčové mezníky, body obratu a žánrové konfigurace. Každý zanalyzovaný rozhovor jsem doplnila trajektorií profesní zkušenosti, kterou mi učitelé ztvárnili po skončení rozhovoru. Následně jsem provedla sociální kategorizaci, kde jsem se soustředila na: kategorizaci identit učitelů, na identity žáků s rizikovými projevy a na kategoriálně vázané rysy žáků s rizikovými projevy. Po každém zanalyzovaném rozhovoru následuje shrnutí pro jasný přehled analýzy. Dále jsem vytvořila tabulku s výroky, které z rozhovorů vyplynuly. Tyto výroky jsem sumarizovala do tabulky, které slouží, jako anketa pro další učitele z 1. stupně v rámci aplikační roviny. Díky této aplikační rovině se můj přehled o zkušenostech učitelů s krizovými situacemi více prohloubil a dokázala jsem tak komparovat výroky učitelů s dalšími participanty.

4.5.2 Analýza rozhovoru č. 1 – Ludmila

1. Fabule – syžet

První bod analýzy se zabývá fabulí a syžetem tedy obsahem a formou textu. Fabule vymezuje, co bylo vyprávěno a syžet popisuje, jak to bylo vyprávěno. Pro uvedení do příběhu jsem vytvořila tabulku, která slouží jako obsah toho, co je v příběhu analyzováno.

Tabulka 3.1

Fabule – syžet paní Ludmila

1.	Identifikace klíčových mezníků	a) Mé dřívější učení trojtřídky, rok: 2016–2020 b) Učení dvojtřídky, rok: 2020–2021 c) Absolvování družiny, rok: 2020–2021 d) Učení pátáků, rok: 2021
2.	Body obratu	a) Trojtřídky b) Covid 19 c) Práce vychovatelky d) Řešení šikany e) Žáci z pěstounské péče
3.	Žánr	Komedie, tragédie, ironie, romance
4.	Identity učitele	Učitelka, sestra, rozvedená žena, rozhodčí, vychovatelka, důvěrník
5.	Lingvistické prostředky	Metafora: neměli tam svoje spojky, sekat dobrotu Expresivní pojmy: v presu, děcka, fičák, borka, školička, prvňáčky, tatínek, na prd, blbka, ségra, berličkami Parazitní slova: joo, teda, no, jakoby, vlastně, ukazovací zájmena
6.	Identity žáka s rizikovými projevy	Dítě, prvňáci, druháci, chlapec, hrubián, kumpáni, zloději, šikanátor
7.	Prostředí	Školní třída
8.	Časté gesta	Široká mimika, máchání rukama, pohyb nohy přes nohu, vlasy za ucho

2. Vyprávění paní učitelky jsem rozdělila do 4 částí – mezníků.

a) Mé dřívější učení trojtřídky (2016–2020)

Paní učitelka počátek svého vyprávění uvedla učením trojtřídky. Nikdy dříve ještě trojtřídku naučila. Tato událost pro ni byla zásadní zkušeností. Třidu učila před 6 lety a zdůrazňovala, že v této třídě měla žáky s poruchou učení a problémové žáky. Cítila smutek a při vzpomínání působila nešťastně „*v jedné té třídě jsem měla dokonce 4 děti poruchové.*“ Uvádí také problémy, které byly součástí třídy složené ze tří ročníků – naléhavost rodičů, větší domácí práce, krátký čas vyučovací hodiny. Ta situace, že na každou třídu měla v hodině jen 15 minut a musela se snažit těm žákům předat co nejvíc, byla pro ni krizová. Uvědomovala si, jak náročné období zažívala a nyní ho dokázala patričně reflektovat. Vyjádřit obdiv sama nad sebou „*byla jsem fakt v presu; byl to prostě fičák; jsem borka, že jsem to zvládla!*“

b) Učení dvojtřídky (2020–2021)

Tento mezník popisuje souhrn událostí, které se dějí v její aktuální třídě. Líčí zde i problémy týkající se malé školy. Popisuje krizové situace se zvládáním chlapce s ADHD, jeho výkyvy nálad a špatné chování „*začal být hrubý a agresivní k dětem.*“ Nad žákem paní učitelka různě polemizovala a snažila se zjistit příčinu jeho chování. Domnívala se, že problém klíčí v tom, že si jeho matka našla nového přítele a rodiče se rozváděli. Žák byl hrubý i na svou matku a dával dostatečně najevo, když s něčím nebo někým nesouhlasil „*Každého, jak kdyby vyplatil.*“ Následně paní učitelka začala situaci řešit doporučením na vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny. Snažila se být empatická a chlapce se zastávala, jelikož má také zkušenost s rozvodem a moc dobře ví, jak je to pro děti náročné. Paní učitelka se domnívala, že si žák procházel jistou vlastní krizí, se kterou se zatím nedokázal vyrovnat. Paní Ludmilu to mrzelo a vyjadřovala lítost. Také se v průběhu tohoto období potýkala s problémy v rámci distanční výuky spojené se situací Covid 19 – nesoustředěnost žáků, špatné školní návyky, nesamostatnost, problémy s její sestrou, úmrtnost lidí na Covid 19 atd. Paní učitelka si procházela vlastní krizí, se kterou se však vypořádala sama „*Hlavně jsem já blbka všechno v sobě dusila... nechtěla jsem nikoho otravovat.*“

c) Absolvování družiny (2020–2021)

Tímto mezníkem se paní učitelka dostává k pozici paní vychovatelky, která působí v družině. Dopoledne stále vedla výuku ve třídách, ale odpoledne vykonávala pracovní činnost v družině. Jelikož družinu nenavštěvovala jen její primární třída, ale i ostatní třídy,

setkala se s většinou žáků ze školy (jen 1. stupeň). Musela teda řešit zejména nekázeň a problémy čtyř žáků – vulgarita, krádež, agrese, násilné chování „*Nejhorší to opravdu bylo, jak oni byli všichni spolu ti „kumpáni“ když to tak řeknu*“. V rámci družiny za dobré chování navštěvovali i různá volnočasová zařízení a dětská centra. Veškeré situace se snažila řešit a zkoušela na žáky i strategii odměny a trestu, že „*pokud nebudou sekat dobrotu, tak s náma jezdit nebudou*“. Úleva u paní učitelky nastala až tehdy, kdy tito žáci družinu opustili „*Úplně to bylo o něčem jiném. A ti, co tu zůstali, už tam neměli právě ty spojky svoje*.“ Stalo se tak následkem komunikace s rodiči. Následovaly úvahy o jejich jednání a opět paní učitelka vyzdvihuje, jak je důležitý vliv rodiny. „*Jako doma se nad tím musí zamyslet, že to zázemí prostě je potřeba pro to dítě vytvářet*“. Paní učitelka se těmito žáky opravdu trápila. Z vyprávění jsem cítila smutek, bezmoc, úzkost, strach, utrpěla psychické i fyzické újmy „*To neustále vypětí, zvýšený tlak, vždycky jsem cítila, jak mi tluče srdce a dlouho po tom, co jsem přišla domů, mi bylo špatně. Navíc jsem ekzematik a astmatik, takže ekzém se mi šíleně rozjel tím stresem jo*“. Stresové události spojené s žáky – nechtěla chodit do práce, byla nevyrovnaná a dost o sobě pochybovala. Polemizovala také nad vyhořením. Její záchrana byla to, že myslí optimisticky a své povolání miluje „*prostě já tu profesi mám fakt ráda a vím, že jakoukoliv krizi, jakýkoliv problém ... že to vždycky nějak přeždu, že vždycky se najde nějaké řešení*“. Nad vyhořením paní učitelka nahlas uvažovala a mluvila čistým plynulým, rozněžněným hlasem jako by vyhoření pro ni neexistovalo a absolutně nepřipadalo v úvahu. „*A když to baví toho učitele, tak to baví ty děti. Opravdu se snažit to dělat zábavně, hrou, anebo vždycky hledat něco, at to není pořád stejné*.“ Na tohle období nerada vzpomíná a je ráda, že „*kluci šli dál a já taky*“. V procesu překonávání krizové situace si paní učitelka také uvědomila svou autoritu a začala k žákům přistupovat opravdu přísně. Jelikož paní učitelka opravdu působila mile, nenásilně, tak autoritativní přístup jí nevyhovuje a nemá to ráda. V družině také zaznamenala projev šikany. Ukázalo se, že se jedná o jednoho z žáků, kterého paní učitelka již zmiňovala. O šikanovaném žákovi mluvila s lítostí, ale sama pozorovala akty, dle kterých ho ostatní mohli odsuzovat, jelikož si o prázdninách chlapec zlomil nohu a měl dlouhou dobu sádru. „*byl s těma berličkama, tak trošku i přibral, prostě z pohodlněl, pak vlastně mu děcka říkaly, že chodí jako kačena, ještě napadal na tu nohu*“. S hrůzou a pomalu se slzami v očích nevěřicně mluvila o tom, jak se postupně k žákovi, který šikanoval, přidávali ostatní žáci. Paní učitelka incident řešila s rodiči a následně s žáky. Podobou situaci zažila ještě dříve, ale s děvčaty. Jedna žákyně manipulovala kolektiv a snažila se tak vystrnadit jednu spolužačku. Paní Ludmila zde uvedla, jak jsou dívčí

neshody náročné a komplikované. Ze své zkušenosti povídala o tom, jak také občas vedly dívčí války a nad situací se snažila povznést a zpětně tu situaci vidí spíše humorně. Také to považuje za jakousi životní etapu, která vede k dospívání „*no jsme my ženské jakési komplikované v těch vztazích jako (smích). Myslím, že ale každý tím nějak projde no, aby mohl dospět*“.

d) Učení pátáků (2021)

V tomto mezníku se paní učitelka setkala s žáky z pěstounské rodiny, kdy jeden z nich trpěl Aspergerovým syndromem a také s dívkou, která měla fyzické i mentální postižení. Uvádí, že žáci z pěstounské péče byli často problémoví. Žák s Aspergerovým syndromem docházel i k psychologovi a navštěvoval spolupracující školská zařízení. Vybuřoval si však s paní učitelkou důvěrný vztah, který pro ni hodně znamenal. „*měl nějaké problémy, které svěřoval i mě. Tohle mu hodně pomohlo si myslím, snažila jsem se ho vyslechnout, i když měl problém vyjádřit, co cítí.*“. Dívka, která byla postižená, měla ve třídě asistentku, jelikož nezvládala základní samoobslužné činnosti. Na druhou stranu paní učitelka dívku chválila, že i když výuku zvládala pomaleji, tak ji zvládala „*Ale byla jako jinak výborná*“ (nadšení). Dále paní učitelka hovořila o krizových opatřeních, které se u nich na škole poskytují, aby předcházeli psychopatologickým jevům, šikaně a dalšímu nepříznivému jednání. Paní učitelka s radostí jmenovala využívané programy, které byly vhodné jak pro nižší, tak poté i pro vyšší ročníky. Navštěvují také dopravní hřiště, pro učitelé se pořádají různé webináře, školení a přednášky. Celý rozhovor paní učitelka zakončila s úsměvem na tváři, se spokojeností se školou i s kolegy „*jsem tady spokojená, je to opravdu taková rodinná školička*“.

3. Co se týče identifikování bodů obratu, tak za uzlové body vyprávění můžeme považovat:

- a) Trojtřídka – zde se paní učitelka poprvé setkala s malotřídkou tvořenou ze tří tříd a s problémovými žáky. „*Jeden žák tam měl dysgrafii, dysortografii, poruchy chování nějaké, takže tím, že to byla trojtřídka, to bylo o hodně náročnější, protože vlastně jsem musela učit tři ročníky.*“ Byla to první zkušenost, kdy musela učit tři třídy zároveň spolu s problémovými žáky a díky tomu věřila, že už pak zvládne jakoukoliv jinou třídu. Paní učitelka se na tu situaci s odstupem času dívá úsměvně, ale s respektem.
- b) Covid 19 – Tento bod obratu můžeme zařadit do období učení dvojtřídky. Při začátku online výuky paní učitelka začala pociťovat náhlou změnu. Musela se více učit s technologií, výuku připravovat zcela odlišným způsobem. Bylo toho na ni moc

a uvědomovala si náročnost situace. Žáci byli nemocní, její sestru také postihl covid 19 „*ségra, ta to snášela špatně.*“ Následně začala procházet jakousi osobní krizí, kterou nechtěla ventilovat, a prala se s tím sama. Také ji tížila práce s žáky, která byla jiná, náročnější. „*Na ten podzim, to byla opravdu hrůza. To i ti rodiče u nich museli opravdu sedět a všechno jim podávat. To ještě nevěděli, co je skládací abeceda, písmenka a tady to no; prostě to bylo na prd.*“ Nyní ale už chválí, jelikož už samostatně pracují, orientují se a nepotřebují už tolik své rodiče.

- c) Práce vychovatelky – Paní učitelka začala působit ve školní družině. Tento obrat můžeme přiřadit k mezníku absolvování družiny. Paní učitelka začala vykonávat práci v družině a řešila situace, které pro ni byly nové a opravdu krizové. Vyskytovala se ve družině partička žáků, kteří byli nezvladatelní. Jeden dokonce párkrát smrděl i kouřem. „*Jeden ten, nejproblémovější, ale on má opravdu poruchu chování*“; *Nejhorší to opravdu bylo, jak oni byli všichni spolu ti „kumpáni“ když to tak řeknu.*“ Paní učitelka neustále musela řešit kázeňské problémy, vulgarismus, jejich agresivní chování nebo také krádeže. Po následném řešení situací s rodiči někteří z nich družinu přestali navštěvovat a paní učitelce se opravdu ulevilo, jelikož stálý stres se na ni psychicky i fyzicky podepisoval. „*To neustále vypětí, zvýšený tlak, vždycky jsem cítila, jak mi tluče srdce a dlouho po tom, co jsem přišla domů, mi bylo špatně. Navíc jsem ekzematik a astmatik, takže ekzém se mi šíleně rozjel tím stresem jo, fakt jsem se tím trápila. No... to bych asi nechtěla vrátit. Protože já jsem do té družiny šla jako nerada, vynervovaná, špatně mi bylo joo.*“
- d) Řešení šikany – Paní učitelka ve školní družině zaznamenala šikanu. Tento bod obratu přisuzujeme k období, kdy paní Ludmila působila ve školní družině. Žák se druhému žákovi posmíval, vozil se po něm, dával mu příkazy, poté už ho i žduchl. Paní učitelka vyprávěla o tom, jak se situace řešila „*Už se mi to nelíbilo a už to právě zavánělo tím násilím, a to jsem nechtěla, aby to tu přerostlo takhle.*“ Z následného vyprávění můžeme usoudit, že se problém s rodiči vyřešil. Tento bod je důležitý zejména proto, že neovlivňuje až tak podstatu tohoto konkrétního vyprávění, ale podstatu postoje učitelky k této problematice do budoucna. Paní učitelka vypráví, jak je důležité se zaměřovat na oba jedince, porovnat to, jakou roli tam hraje provokace a jakou ten nátlak z druhé strany. Myslím si, že od tohoto okamžiku paní učitelka ví, jak lépe se příště v takovéto situaci zachovat, a že se bude snažit vypořádat se s sebemenší náznak šikany v její budoucí praxi.

- e) Žáci z pěstounské péče – V době, kdy paní učitelka učila pátáky, setkala se s žáky, kteří byli z pěstounské péče. Vyprávěla zkušenosti, které ji zasáhly a které musela patřičně řešit. Za její učitelskou kariéru učila téměř všechny sourozence z pěstounské rodiny. Prohlásila, že všichni měli jisté problémy, které s nimi musela průběžně řešit. Chlapec s Aspergerovým syndromem se často svěřoval i paní učitelce, když si procházel krizovým obdobím. *„Musel chvíli docházet k psychologovi a měl nějaké problémy, které svěřoval i mě.“* Myslím, že se paní učitelka může pyšnit tím, že si dokázala získat důvěru chlapce, který se k ní chodil svěřovat. Přiznala také, že to s ním někdy v hodinách bylo náročné, ale do jisté míry to tolerovala. *„V hodinách měl s sebou takového „ochránce“ plyšáka, s kterým v průběhu hodiny komunikoval no.“* Kromě těchto sourozenců se také setkala s dívkou, která byla taktéž z pěstounské péče a měla tělesné i mentální postižení. Práci s ní zvládala spolu s asistentem, jelikož byla pomalejší v rámci samoobsluhy a organizace. Paní učitelka k ní vzhlížela, jelikož si dívka prošla leukémií a kómatem. Následkem toho bylo i lehké mentální postižení. *„Jako na to, čím si prošla, tak klobouk dolů.“*

4. Identifikace žánrové konfigurace vyprávění

Pro přehled jsem vypracovala tabulku žánrů, která identifikuje jednotlivé mezníky paní Ludmily. Znak „fajfky“ identifikuje daný žánr, který se v pasáži objevuje. Níže jsem tyto body rozepsala a uvedla konkrétní příklady. Přehled typologie žánrů (Murray, 1985).

Tabulka 3.2

Žánrové konfigurace paní Ludmila

	Hlavní mezníky	Komedie	Ironie	Tragédie	Romance
1.	Mé dřívější učení trojtřídky	✓	✓	✓	
2.	Učení dvojtřídky			✓	
3.	Absolvování družiny	✓		✓	✓
4.	Učení pátáků			✓	✓

Paní učitelka se po celou dobu vyprávění snažila i nad nepříjemnými situacemi nebo problémy povznést a určité situace nebo události brala s humorem. Z jejího výrazu šly hodně vyčíst emoce, s kterými příběh vyprávěla.

1. Mé dřívější učení trojtřídky (2016–2020)

Paní učitelka cítila beznaděj, kterou bych zařadila do **tragédie**, když byla sama a učila trojtřídku, kde měla i mnoho poruchových dětí. *Takže jsem na to byla sama a ta práce byla opravdu náročná; Jeden tam měl dysgrafii, dysortografii, poruchy chování nějaké, takže tím, že to byla trojtřídka.*“ Také byla dost nešťastná ze samotné výuky *„Takže já jsem většinou musela to volit tak, že jsem jednu třeba učila novou látku, ty další třídy procvičovaly něco, co měly naučené že, pak když to ti rychle pochopili, tak už mohli pracovat zas na nějakém jiném cvičení třeba v pracovním sešitu“*. Paní učitelce to bylo líto a cítila smutek. Vysvětlování a vyprávění té náročné výuky přešlo do **ironie**, kdy se paní učitelka už sama nad tím ironicky zasmála. *Vyučovací hodina má 45 minut že a když si rozpočítám těch 45 minut na tři třídy, tak mám čtvrt hodiny jakoby na každou třídu (smích)*. Problémy zmiňované kvůli nedostatku místa ve škole vyústilo v **komedii**. *Ten rozvrh prostě musí být daný tak, abychom se všichni mýjeli jo, takže člověk někdy musel improvizovat, když se náhodou stalo, že jsme měli být v tělocvičně a ono tam bylo plno (smích)*.

2. Učení dvojtřídky (2020–2021)

Paní učitelka vyprávěla o chlapci, který má ADHD velmi klidným hlasem, ze kterého jsem ale cítila lítost a smutek. Při vyprávění o jeho životě, kdy se mu rozvedli rodiče, byla paní učitelka až zoufalá – **tragédie**. *„Rodiče se rozvedli a přišlo mi, že mu hodně scházel ten tatínek, ten se totiž odstěhoval. Zůstali tady s maminkou a maminka si našla nového přítele; Všechno chlapec řešil násilím a boucháním“*. Byla z té situace opravdu vykolejená. Několikrát se k tomu vracela a snažila se mi situaci objasnit. *„Přišlo mi, že to byl takový jakoby... jak se to řekne, spouštěč, jako by to víc v tom dítěti začalo gradovat.“* Následně chlapce obhajovala. *„Prostě taky nerozuměl té situaci, neví, co se v takové situaci dělá a nedokázal se s tím vyrovnat.“* Posléze nastoupily problémy spojené s Covidem 19. Začátek online výuky způsobil chaos, žáci ztratili školní návyky, její sestra onemocněla, distanční výuka ji dělala potíže a žáci nezvládali práci přes počítač. *„Na ten podzim, to byla opravdu hrůza.“* To ji způsobilo prožívání osobní krize, s kterou se vypořádávala sama. Tato část vyprávění ale nakonec končí **romancí**, jelikož paní učitelka své děti chválí. *„Můžu říct, že mám ale hodné děti, i prvňáčci se dobře zadaptovali; teď už mnohem více samostatně pracují, už ví, co si mají vzít, už se orientují a už jde vidět, že už tam nepotřebují tolik ty rodiče“*.

3. Absolvování družiny (2020–2021)

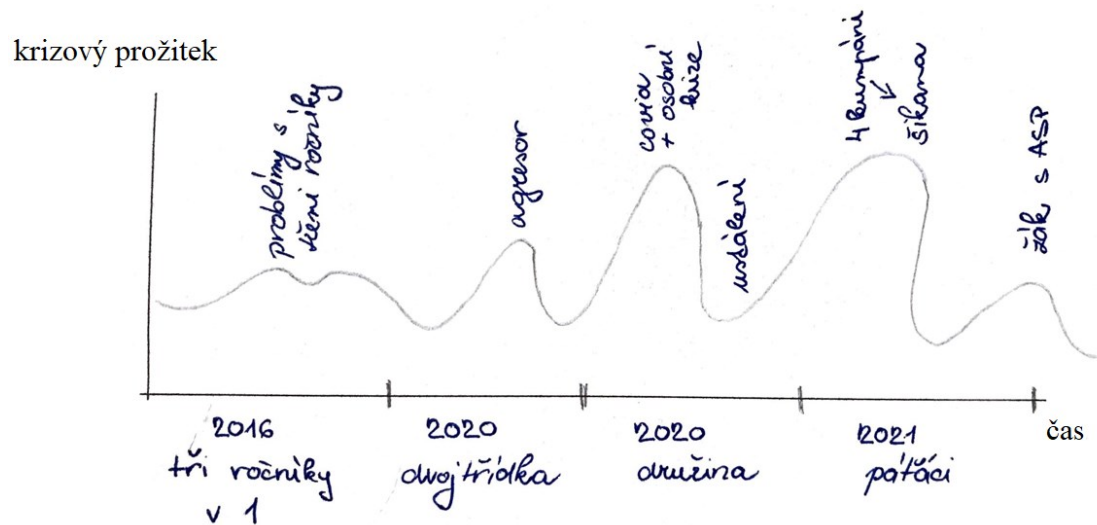
Vyprávění této epizody je převážně **tragédií**. Paní učitelka si procházela vlastní krizí, která byla pro ni díky problémovým žákům dost náročná. Objevila jsem však i náznak **ironie**, která se týká právě obávaných chlapců, o kterých se mi paní učitelka chystala vyprávět. „*No, a to jsem teda s nimi absolvovala.*“ Chováním chlapců byla opravdu nešťastná až znechucena „*No ti kluci přišli do té třídy tady a hned jsme věděli, že tu jsou třetí kluci; začali všichni kopat s plyšákama, věčně házeli tady téma polštářema, věčně na skříních byli vylezení.*“ Obdivuji paní učitelku, jak to sama psychicky ustála, a i když měla špatné období a mohla se v tom utápět, dokázala mít pozitivní myšlenky, vůli a odhodlání, jelikož má učitelskou profesi moc ráda – **romance** „*ale prostě já tu profesi mám fakt ráda.*“ Odhodlání paní učitelky mě až dojímalo. Vyzařoval z ní ten chtíč a sounáležitost k učitelství. Dále, když paní učitelka popisovala příběh žáka, který šikanoval a následně také nepříjemnou situaci, kdy se ostatní spolužáci k němu přidávali. Byla lítostivá a smutná – **tragédie**. Přišlo mi, že sama tomu stále nemůže uvěřit, že by děti byly tak kruté. „*Eeeh nechápala jsem a fakt jsem si říkala, jak jsou i ostatní děcka zlé kolikrát, že se přidaly. To mě strašně mrzelo.*“ Podobnou už ne tak vážnou situaci zažila i s dívkami. Tuto situaci však paní učitelka brala s nadhledem, jelikož zná dívčí kolektiv a sama ví, jak to chodí. Vyprávění o dívkách vyústilo v **komedii**, která se vyskytuje běžně. „*Ale u holek je to vždycky známé, že ony jsou takové hašteřilky a jednou kamarádí s tou ta a pak se pomluví, a tak brečí, v tom jsou kluci lepší, že oni se třeba zbijí, když to tak řeknu, ale pak se hned zase spolu kamarádí.*“

4. Učení pátáků (2021)

Paní učitelka učila téměř všechny sourozence z pěstounské péče, kteří měli jistý věkový rozdíl. Setkala se tedy se třemi z nich a tvrdí, že všichni měli bohužel nějaké problémy – **tragédie**. Jeden z nich trpěl Aspergerovým syndromem a pochází ze špatné rodiny, kde byly návykové látky aj. Chlapec docházel ke školnímu psychologovi, ale velkou oporu měl v paní učitelce. Ta si dokázala k němu vybudovat důvěryhodný vztah. „*Měl nějaké problémy, které svěřoval i mě. Tohle mu hodně pomohlo si myslím, snažila jsem se ho vyslechnout, i když měl problém vyjádřit, co cítí.* Při vyprávění o další dívce z pěstounské rodiny byla paní učitelka velice zarmoucena. Věděla, že dívku potkal špatný osud, a mrzelo ji to, ale vyjádřila jí respekt a obdiv – **romance**. „*Jako na to, čím si prošla, tak klobouk dolů; Ale byla jako jinak výborná.*“

Obrázek 1

Trajektorie profesního života paní Ludmily



Paní Ludmila zpočátku nevěděla, co přesně po ní požadují. Snažila jsem se ji seznámit s mým požadavkem tak, aby pochopila důležitost jejího vyjádření. Následně se ujala předtištěné osy a přemýšlela. Nedávala jsem paní Ludmile žádné další pokyny. Dala jsem jí k dispozici obyčejnou tužku, pero a červené pero. Paní učitelka si vzala modré pero a začala se zaznamenávat. Nejprve si rozdělila časovou osu a vyznačila pro ni důležité mezníky. Mohla jsem vyzorovat, že si paní učitelka ke každému roku sumarizuje jisté události. Následně poměrně rychle táhla svou křivku. Ke každému vychýlení vypsala krizové prožitky. Z uvedené křivky můžeme vyzorovat, že nejsilnější krizové situace prožívala v průběhu pandemie Covid 19, kdy si paní Ludmila procházela i osobní krizí, a v roce 2021, kdy zažila 4 žáky, kteří se projevovali agresivně, šikanovali a vykazovali známky vandalizmu. Její zaznamenaná křivka se shoduje s vyprávěným příběhem, který byl však podrobnější. Vyznačila tedy jen body, které považovala za nejkritičtější.

5. Sociální kategorizace

Zde využiji výzkumný nástroj kategorizační členské analýzy, kterým budu kategorizovat a analyzovat vyplynulé kategorie z vyprávěného profesního příběhu paní Ludmily. Konkrétně se soustředím na: kategorizaci identit paní Ludmily, na identity žáků s rizikovými projevy a na kategoriálně vázané rysy žáků s rizikovými projevy.

Paní Ludmila vyučuje na základní škole, tudíž se ujímá identity učitelky „*Takže já jsem učila*“. Při popisu jedné ze situací o žákovi, jehož rodiče se rozváděli, paní učitelka uvedla, že rozvod taktéž zažila. Přiřadila jsem jí tedy identitu rozvedené ženy „*já se taky rozváděla a děti to nikdy nenesou dobře*“. V krizové situaci spojenou s Covidem 19, ji onemocněla sestra – identita sestry „*U nás v rodině byl covid, ségra, ta to snášela špatně, byla i v nemocnici*“. Poté, co nastoupila do školní družiny, se stala vychovatelkou v družině „*Co se týče družiny, tak tam jsem s těmi žáky bývala odpoledne*“. Dále se ocitá v identitě rozhodčího, jelikož musela posuzovat dva žáky, kteří měli mezi sebou konflikt. Žáky paní Ludmila vyslýchala a snažila se dopátrat pravdy, aby učinila spravedlivé rozhodnutí „*už vím, že se musím zaměřit opravdu na oba, ať vím, jestli teda provokuje jeden nebo druhý, kdo je spíš jako na té vině*“. Také se ujímá identity důvěrníka, kdy se jí chlapec svěřoval se svými problémy „*měl nějaké problémy, které svěřoval i mě*“.

Z vyplynulých identit paní Ludmily můžeme vytvořit inventář sociálních kategorií, který obsahuje soubor identit k sobě vázaných. Inventář kategorií: učitelská profese (učitelka, vychovatelka, rozhodčí, důvěrník); rodina (sestra, rozvedená žena).

Identita žáků s rizikovými projevy: žáci mají identitu dětí „*děcka byly jako samostatné*“. Paní učitelka je označovala ve zdrobnělině dle jejich třídy i jako „*prvňáčky a druháčky*“. Dále byl jeden z nich označován identitou chlapcem „*Chlapec opravdu začal zlobit*“ a také synem „*A předtím na něj ten tatínek platil doma víc*“. Vše žák řešil „*hrubiánstvím*“, tudíž přejímá identitu hrubiána. Paní učitelka měla v družině 4 žáky, které označila za kumpány „*Nejhorší to opravdu bylo, jak oni byli všichni spolu ti kumpáni*“. Za jejich krádeže mají identitu zlodějů „*Stalo se taky, že žákům zmizeli různé drobnosti*“. Identita šikanátora se vyskytla u chlapce, který spolužáka šikanoval „*Momentálně jsem ještě řešila šikanu*“. Žáky s rizikovými projevy paní Ludmila charakterizovala jako zlobivé a neposlušné. „*začal zlobit, přestal úplně poslouchat, nic, co jsem mu řekla neudělal, začal být hrubý a agresivní k dětem*“. Také o nich uvedla, že jsou netrpěliví, vulgární, agresivní a ve třídě dělali hrozný nepořádek „*začali kopat s plyšákama, věčně házeli tady těma polštářema, věčně na skříních byli vylezení*“

Celkové shrnutí rozhovoru:

Paní učitelka se učitelské profesi věnuje více než 30 let. Její vyprávění ale započalo až rokem 2014, kdy začala vyučovat trojtřídku. Z toho mohu usoudit, že do této doby nezažívala krizové situace, které by chtěla zmínit. Samotná výuka ve trojtřídce je vyčerpávající a věnování se navíc žákům se speciálně vzdělávacími potřebami ještě situaci zhoršilo. Pod neustálým stresem, aby vše potřebné stihla a zavděčila se žákům i rodičům, musela činit potřebná rozhodnutí k plynulému chodu třídy. Setkala se také s šikanou a agresivitou jednoho žáka, jehož rodiče byli rozvedení. Potýkala se s nepříjemnostmi spojenými s distanční výukou a řešila problémy s žáky z pěstounské péče, mezi kterými byl i chlapec s Aspergerovým syndromem. Zároveň si procházela i svou vlastní krizí, se kterou se chtěla vypořádat sama. Krizové situace se snažila řešit věcně a okamžitě. Při vypořádání šikany zasáhla, kontaktovala rodiče a konzultovala to i se samotnými žáky. Spolupracovala s psychologem a výchovným poradcem. K problémovým žákům přistupovala věcně a vždy daný problém chtěla vyřešit domluvou. Nechtěla být přísná a často se stávalo, že žáky s rizikovými projevy, s kterými se potýkala, nezvládala a ti jí následně zapříčinili zhoršený zdravotní stav a nechuť k její práci. Tito žáci se projevovali vandalismem, byli agresivní a měli násilné sklony. Působení těchto negativních událostí mělo na paní učitelku velký vliv, jehož následkem bylo zhoršené astma a atopický ekzém. Při náročných událostech déle trvajících, pociťovala žaludeční nevolnosti, nechuť a bolesti hlavy.

4.5.3 Analýza rozhovoru č. 2 - Vojtěch**1. Fabule-syžet**

Prvním krokem analýzy je fabule a syžet. Stejně tak, jak v předchozím rozhovoru, jsem vytvořila přehlednou tabulku, která reprezentuje obsah a formu analyzovaného rozhovoru.

Tabulka 3.3

Fabule – syžet pan Vojtěch

1.	Identifikace klíčových mezníků	a) Začínající učitel, rok: 2010–2012 b) Nová škola, rok: 2016–2021 c) Aktuální třída, rok: 2020–2021
----	--------------------------------	--

2.	Body obratu	a) Preference angličtiny b) Prvňáci c) Legrace bez legrace d) Pravidla e) Druhý otec
3.	Žánr	Komedie, tragédie, ironie, romance
4.	Identity učitele	Student, učitel, nováček, metodik prevence, muž, důvěrník, otec, manžel, druhý otec
5.	Lingvistické prostředky	Metafora: potřebuje trošku utáhnout opasek, vytrhnout trn z paty, nemáš páky, hroší kůži, má něco v rukávu Přírovnání: otřepat jako fénix, rozpadlo jak domeček z karet, semlelo je to jako mlýnské kameny Expresivní pojmy: děcka, střelec, masakr, nasere, ogar, zadek, cigán Parazitní slova: eeh, joo, prostě, ukazovací zájmena, jakoby
6.	Identity žáka s rizikovými projevy	Třetáci, děti, kluk, stěžovatel, lhář, hromotluk, nevychovanec
7.	Prostředí	Dům pana učitele
8.	Časté gesta	Ruce v klíně, plynulá řeč, povzdechy, úšklebky

2. Vyprávění pana učitele jsem rozdělila do 3 časových mezníků.

a) Začínající učitel (2010–2012)

Pan učitel vyprávění započal rovným přístupem, kdy si se mnou chtěl ihned tykat. Působil suverénně a nebyl vůbec nervózní. Jeho učitelství začíná výukou španělštiny, kterou vedl v odpoledních kurzech pro dospělé. Poté jeho první zaměstnání bylo na základní škole, do které byl hozen „*jakoby do vody*“. Byl stále studentem na kombinovaném studiu, ale ve škole nutně potřebovali náhradu za učitelku, která šla na mateřskou dovolenou. Uvádí, že vyučoval anglický jazyk ve třetí třídě a pár let na to, co si dodělal aprobaci, působil na malotřídní škole, kde měl spojený 3. a 4. ročník. Naskytla se mu však nabídka na větší základní škole, kde „*potřebovali vytrhnout trn z paty*“, když postrádali angličtináře. Pan Vojtěch nabídku ihned přijal, protože se chtěl více věnovat výuce anglického jazyka.

c) Aktuální třída (2020–2021)

Tento mezník začíná vyprávěním o své 5. třídě, kterou pan učitel má. Vypráví o sourozencích z pěstounské péči, kteří zažili hrozné věci a prošli si různými traumaty. Tito žáci k němu vzhlíželi a měli v něm oporu. Na druhou stranu pan učitel popisuje problémy, které s tím souvisí jako množství času, myšlenky, které si nosí domů a také vliv na rodinný život. Dále hovoří o žáčkách, které jsou ze sociálně slabších poměrů a které pravidelně smrděly kouřem. Pan Vojtěch věděl, že žákyně mají špatné rodinné zázemí a spoustu věcí jim toleroval, polemizoval nad tím, co vše jim může povolit „*kde je ta hranice, kdy to děcko potřebuje trošku utáhnout opasek v přeneseném slova smyslu a kdy ho zas pustit*“. Následně navázal na to, že pravidelně aktualizuje preventivní plán, jelikož je metodik prevence. Jakožto metodik prevence také ručí za to, aby každá třída měla dostatek přednášek na různá témata. Uvádí ale, že při výskytu krizové situace ještě tento plán neotevíral, protože vždy řeší situace selským rozumem. Popisuje také informace spojené s preventivním plánem a postup při výskytu nějakého konfliktu mezi žáky. Následně vyzdvihuje bezmoc učitelů „*Dnešní doba je taková, že ty vlastně nic velice nemůžeš, když to řeknu na plnou hubu, podle školní bezpečnosti bychom ke všemu měli volat policii, abychom vyhověli liteře zákona*.“ Dále pan učitel vypráví o situacích, které se u nich na škole nejčastěji vyskytují (psychické ubližování, krádeže, mobily). Rozčiluje se nad zavedením inkluze, na kterou mají různá školení, a popisuje událost spojenou se žačkou, která trpí epilepsií. Pan učitel polemizoval nad situací, z které by měl opravdu hrůzu, jelikož jako učitel nesmí podávat žádný lék. Žačce trpící epilepsií v případě epileptického záchvatu je nutné zavést čípek. Uvedl, že si nedokáže představit nepřítomnost asistentky „*já chlap učitel, bych měl v inkriminované situaci něco strkat do zadku, kdyby se ona vzpamatovala a uvědomí si, že ji chlap něco strčil do zadku, vždyť to je trauma panebože jako blázen*.“ Naštěstí zatím toto opatření nebylo nutné a pan učitel se tohoto okamžiku opravdu obává. Je však zvyklý na nevolnosti žáků, mdloby nebo jejich omdlení.

3. Body obratu jsem zvolila následovně

- a) Preference angličtiny – díky tomu, že pan učitel preferoval jazyky a chtěl více vyučovat anglický jazyk, ihned sáhl po nabídce, která mu nová škola poskytla, a tak vyměnil malotřídni školu za velkou základní školu ve městě, ve které působí do teď už 11 let.

- b) Prvňáci – Učení první třídy bylo novou zkušeností pro pana učitele, kdy se z počátku cítil beznadějný. Dříve první třídu ještě neučil, protože stále s výukou prvního stupně začínal. Tuto novou zkušenost mu přinesla nová škola, na které začal působit a ve které je dodnes. Uvádí, že to pro něj bylo fyzicky i psychicky náročné „*Chodil jsem z tama opravdu zpocený, ale jako opravdu vyřízený*“. Pan učitel se na žáky pečlivě připravoval, ale usoudil, že se častokrát musel přizpůsobit a svou přípravu změnit „*můžeš mít plánů kolik chceš a musíš reagovat na dané jevy a hodně, ale hodně improvizovat*“. Zdůrazňuje ale, že si díky této zkušenosti uvědomil, že má k mladším žákům blíže a že ho více nabíjejí energií. Díky tomuto bodu obratu se pan učitel věnuje zejména prvnímu stupni. Na druhém stupni působí jen v rámci výuky anglického jazyka.
- c) Legrace bez legrace – tento bod obratu se vyskytuje na nové škole, kde pan učitel působil. Má rád legraci a v příjemné, srandovní atmosféře si dovilil plácnout žáka, kterého chtěl na něco upozornit „*prostě dotek ze srandy, sice výchovný, ale takový ve vsí srandě*“. Pan učitel takto k žákům běžně přistupoval „*bylo to prostě ve srandě, ve smíchu a vždycky jsem ještě dlouho po tom třeba sledoval jejich reakce*“. Právě skrze jedno ze srandy plácnutí se dostal do krizové situace, kdy žák po nějaké době využil učitelovo plácnutí proti němu. Žák měl problém se známky a pan učitel se najednou od pana ředitele dozvěděl, že žáky kope, ponižuje je apod. Vše se vysvětlilo, tudíž pan učitel neměl žádný postih, ale psychicky náročné to pro něj bylo. Už si řekl, že legrácky ano, ale že už se takto tedy projevovat nebude „*Když to děláš po svém, prostě nemůžeš jakoby jooo...*“.
- d) Pravidla – tento bod obratu přiřazuji taktéž k nové škole, ve které učitel působí. Nastavení pravidel souvisí s tím, aby žáci dokázali být ukázněni a aby soužití s učitelem ve třídě fungovalo. Pan učitel pravidla zmiňuje v souvislosti s tím, že nastavením pravidel dokáže učitel „*předejít spoustě krizovkám*“ a od okamžiku, kdy si s žáky nastavil smysluplná pravidla dokázal jistým konfliktům předcházet.
- e) Druhý otec – Pan učitel byl osloven jedním z žáků druhým otcem. Tento žák si prošel traumaty a pocházel ze špatné rodiny. Žák měl pana učitele hodně rád a dokázal za ním s čímkoliv přijít. Pan učitel ho vždy vyslechnul, byl empatický, uměl mu naslouchat a poradit. Tento bod obratu přiřazujeme k aktuální výuce třídy. Moment, kdy žák nazval pana učitele druhým otcem byl opravdu silný „*uvědomil jsem si, že k těm děčkám asi přistupuju správně*“.

4. Identifikace žánrové konfigurace vyprávění

V příběhu identifikuji tyto žánrové konfigurace dle Murraye (1985). Tabulka je tvořena stejným způsobem jako u předchozích rozhovorů, tudíž žánry budu identifikovat v hlavních meznících příběhu.

Tabulka 3.4

Žánrové konfigurace pan Vojtěch

	Hlavní mezníky	Komedie	Ironie	Tragédie	Romance
1.	Začínající učitel		✓		✓
2.	Nová škola		✓	✓	✓
3.	Aktuální třída	✓	✓	✓	✓

1. Začínající učitel (2010–2012)

V tomto mezníku zaznamenávám jistou **ironii**, jelikož pan učitel ještě neměl dodělanou školu, ale už šel učit, protože ho potřebovali na záskok. Nebyl si ještě jistý, ale musel se chovat a vystupovat jako vystudovaný, plnohodnotný učitel. Také zde pan učitel zažívá **romanci**, kdy nastoupil na školu, na které mohl uplatnit více výuky anglického jazyka.

2. Nová škola (2016–2021)

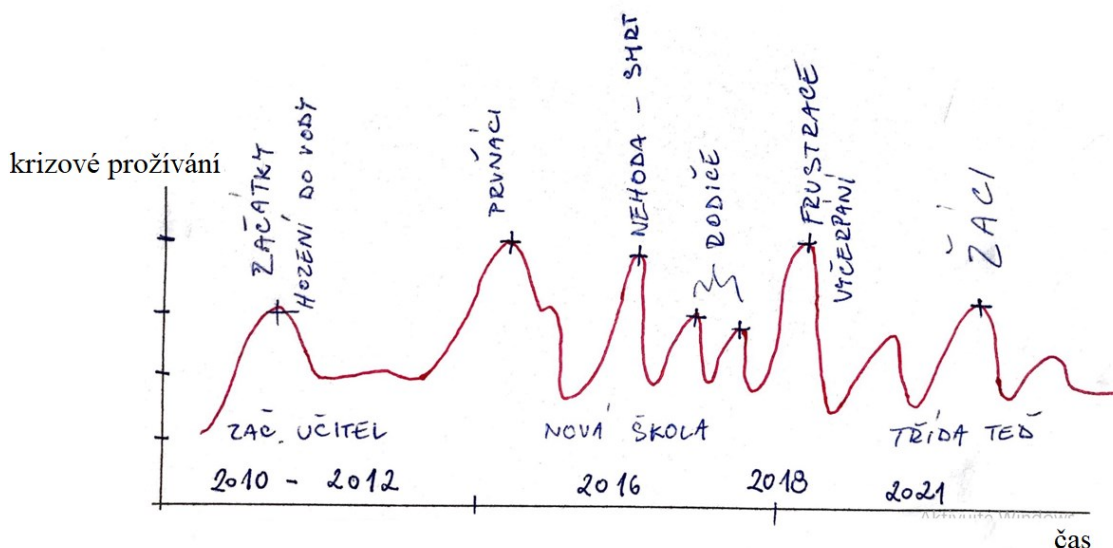
Tento mezník obsahuje díky událostem, které se staly, převážně **tragédii**. Náročné nové učení prvňáků, smrt jednoho z žáků, krize spojené s obviněním učitele za ubližování, nešťastné kolegyně, které díky žákům odešly nebo přestaly učit, problémy na poradách. Také za tragédii považuji přemýšlení nad vlastním vyhořením „*ted' prostě někam přijdeš a abychom se dále vzdělávali, nesmyslné příkazy inkluze, plno dotazníků, instituce mezi sebou to nemají srovnané a v důsledku máš tam nějakého cigána, který ti nechodí do školy a OSPOD ti řekne: omluva jedině od lékaře, na konci roku kontaktuješ OSPOD s tím, že má 60 neomluvených hodin a oni řeknou: nechte to být*“. Následně také pan učitel zavtipkoval a zasmál se nad těmi povinnostmi, které má, a uvedl, že při opravdu náročném období, kdy má třeba nějakou krizi, spoustu papírování a dalších věcí, si do vyučování chodí odpočinout – **ironie**. Ve vyprávění ale nacházím i **romanci**, kdy se učitel považuje za učitele kamaráda, k žákům má kladný vztah a při krizových situacích se snaží jednat lidsky „*tak se pojd' me domluvit, vždyť nám jde o stejnou věc jako jo*.“

3. Aktuální třída (2020–2021)

Tento mezník začíná opět **tragédií**, kdy učitel popisuje ukrutný život dvou sourozenců. Z druhého pohledu je to však **romance**, kdy tito chlapci u pana učitele našli osobu, které se mohou svěřit, a pouto měli opravdu velké „Řekl mi dokonce, že jsem jak jeho druhý otec, což pro mě byla velká čest a pochvala, že ten lidský přístup byl velký.“ Pan učitel v tomto mezníku nazval učitelství srandou (**ironie**) v souvislosti s řešením konfliktů, jelikož dle něj nikdy nelze dopátrat viníka a úplnou pravdu. Po vyprávění různých konfliktů a událostí se pan učitel začal smát a tvrdil, že „Doufám, že tě neodradím od té práce (smích).“ – **komedie**.

Obrázek 2

Trajektorie profesního života pana Vojtěcha



Pan Vojtěch se ihned ujal nachystané osy. Chvilí se zamýšlel a následně si vyznačil jisté body na ose času i na ose krizového prožívání. Poté, co si osy rozdělil na mezníky, vyznačil si roky. Pan učitel byl v naprostém soustředění a neřekl jediné slovo. Poté, co ztvárnil celou křivku, mi následně zásadní body popsal a okomentoval. Křivka je v souladu s jeho vyprávěním a oceňuji vyznačené stupně krizového prožívání, které si jako jediný vyznačil. Z dostupných psacích potřeb zvolil červenou na vyznačení křivky a modré pero k podrobnému popisu. Na ose můžeme vidět rok 2018, který lehce vyčnívá z časových mezníků. V tomto roce pan Vojtěch popisoval své vyčerpání a uvažoval o učitelském vyhoření.

5. Sociální kategorizace

Zde využiji výzkumný nástroj kategorizační členské analýzy, kterým budu kategorizovat a analyzovat vyplynulé kategorie z vyprávěného profesního příběhu pana Vojtěcha. Konkrétně se soustředím na: kategorizaci identit pana Vojtěcha, na identity žáků s rizikovými projevy a na kategoriálně vázané rysy žáků s rizikovými projevy.

Profesní dráha pana Vojtěcha začíná učitelstvím španělštiny – identita učitele a začátečníka „*Začínal jsem jako učitel španělštiny*“. Při své profesi pan Vojtěch byl stále studentem „*Pak jsem si dodělal specializaci, takže při své profesi jsem pořád studoval*“. Také zaujímá identitu metodika prevence „*Díky tomu, že jsem ten metodik, tak jsme pořádali různá sezení*“. Ve svém vyprávění také uvádí výhody spojené s učitelem jako mužem – identita muže „*Myslím, že ten učitel jako chlap má v tomhle výhodu*“. Dále byl také považován za důvěrníka a druhého otce „*Ten a jeho brácha mě měl hodně rád. Řekl mi dokonce, že jsem jak jeho druhý otec*“. Také má identitu manžela a otce „*Když manželka byla doma na mateřské...*“. Ve svém vyprávění uvádí identity učitelů obecně, do kterých zahrnuje i sebe jako odborníky a specialisty „*Tak sakra jsme vystudovaní, jsme odborníci, jsme specialisté*“.

Z vyplynulých identit pana Vojtěcha můžeme vytvořit inventář sociálních kategorií, který obsahuje soubor identit k sobě vázaných. Inventář kategorií učitele Vojtěcha: učitelská profese (učitel, student, metodik prevence, důvěrník, odborník, specialista, druhý otec); rodina (manžel, otec, muž).

Co se týče identit žáků s rizikovými projevy, tak v tomto profesním příběhu žáci vystupují jako třetíci, druháci, páťáci. Jeden z žáků má identitu kluka „*ten kluk nefunguje ani doma*“. Dále se žák ujímá identity stěžovatele a lháře, když si šel na pana Vojtěcha stěžovat a vymýšlel si různé věci „*se to obrátilo proti mně a zneužili toho; jsem se od ředitele dozvěděl, že do dětí kopu a ponižuju je a tak*“. Žák, který fyzicky napadl kolegyni pana učitele „*byl takový hromotluk na svůj věk*“ – identita hromotluk. Nevychovanému žákovi pan učitel přiřadil identitu nevychovanec „*když je to nějaký nevychovanec*“.

Žáky pan Vojtěch charakterizuje jako zlobivé a nevychované „*Byl šíleně zlobivý, živý a nevychovaný*“. Dále je popisuje, že „*jsou drzí, mají nějaké blbé řeči a neposlouchají; dělají někdy nějaké naschvály učitelům; Dělají si naschvály mezi s sebou, sprostárny, podpásovky*“. Uvádí, že často tito žáci často trpí nějakou poruchou „*To jsou často ti, co mají nějakou hyperaktivitu nebo Aspergerův syndrom*“ a že pochází buď ze sociálně slabších poměrů nebo z rozvedených rodin.

Celkové shrnutí rozhovoru:

Pan učitel vypráví o zkušenostech, které zažil zejména s žáky. Náročnost prvního ročníku, který vyučoval, byl pro něj kritický. Také smrt žáka ze školy, kterou jako metodik prevence musel řešit s žáky v rámci intervence, byla pro něj náročná. Vypráví o žácích, kteří si prošli traumaty a s kterými řešil jejich problémy. Dále měl pan Vojtěch zkušenost s neukázněným a nevhodným chováním žáků. Při výskytu krizové situace do preventivního krizového plánu nenahlíží a řeší situace na základě svého uvážení, znalostí a zkušeností. K žákům přistupuje lidsky a problémy řeší domlouváním a rozhovory. V dalším kroku kontaktuje rodiče a poté událost projednávají společně v přítomnosti daného žáka. Co se týče zkušeností s žáky s rizikovým chováním, tak zmiňuje krádeže, psychické ubližování, fyzické napadení učitele, agrese žáků, úmyslné vyčleňování žáků z kolektivu, cigarety a kouření u školy. Se všemi těmito negativními událostmi jsou spojené také negativní emoce, které si pan učitel nosil domů a které ovlivňují jeho soukromý rodinný život. Jeho zdravotní stav se vždy zhoršil. Trpěl neurózou, vysokým tlakem a často užíval prášky na spaní. Před osmi lety zvažoval, zda není zcela vyhořen.

4.5.4 Analýza rozhovoru č. 3 - Klára**1. Fabule – syžet**

První bod analýzy se zabývá fabulí a syžetem, tedy obsahem a formou textu. Následuje tabulka, která reprezentuje obsah analyzovaného rozhovoru.

Tabulka 3.5

Fabule – syžet slečna Klára

1.	Identifikace klíčových mezníků	<ul style="list-style-type: none"> a) Dřívější pracovní zkušenosti, rok: 2014–2017 b) Začínající učitelka, rok: 2017–2019 c) Bývalá třída, rok: 2019–2020 d) Učení třetáků, rok: 2020–2021
2.	Body obratu	<ul style="list-style-type: none"> a) Narození dcery b) Schůze s rodiči c) Stížnost žáka d) Diskuse se třídou e) Zatoulaní žáci
3.	Žánr	Komedie, tragédie, ironie, romance

4.	Identity učitele	Učitelka, speciální pedagog, matka, oběť, diagnostik
5.	Lingvistické prostředky	Metafora: na sebe šiju bič, jednou nohou v kriminále, mít na krku žalobu, ty nůžky se rozšiřují, stát nohama na zemi, postavím je v dolatě Expresivní pojmy: děcka, třetáčky, boss, pošťuchujou, napráskali, utřepalo, holčička Parazitní slova: ted'ka, eeeh, joo, vlastně, prostě, zájmena
6.	Identity žáka s rizikovými projevy	Dítě, žák, manipulátor, boss, alfa
7.	Prostředí	Kabinet paní učitelky
8.	Časté gesta	Neklidné vrtění na židli, máchání rukama, výrazné nádechy mezi vyprávěním, povzdech, zasekávání

2. Vyprávění paní učitelky jsem rozdělila do 4 časových mezníků.

a) Dřívější pracovní zkušenosti (2014–2017)

Paní učitelka svou kariéru zahájila na distančním pracovišti patřící nemocnici, kdy se jednalo o doučování žáků, kteří z důvodu své nemoci či zranění v nemocnici pobývali. Dalším zaměstnáním bylo působení ve speciální mateřské škole, jelikož má paní učitelka vystudovanou speciální pedagogiku se zaměřením na mentální a tělesné postižení, kde také navázala na magisterské studium speciální pedagogiky. Nyní pracuje na větší základní škole s tím, že ve třídě může působit i jako speciální pedagog. V tomto mezníku paní učitelka popisuje své zkušenosti, které získala během toho, co učila ve speciální mateřské škole. Vnímá, jak velký rozdíl to je oproti běžné základní škole „*Tady opravdu jedeme a musím říct, že je to prostě hlavně o kvantitě než o kvalitě*“. Zmiňuje také, že od doby, co vypukla pandemie Covid 19 jsou žáci jiní „*nemyslím si, že by se nechtěli učit, ale jsou takové apatické, demotivované, tady tohle není prostě pro ně přirozené*“. Paní učitelka také zmiňuje, že původně chtěla učit postižené děti, viděla v tom větší smysl a cítila se tak více potřebná. Mateřství jí však změnilo úsudek a změnilo rozhodnutí.

b) Začínající učitelka (2017–2019)

Vyprávění tohoto mezníku začalo zhurta. Paní učitelka měla neutrální výraz a necítila jsem z ní téměř žádné emoce, vyprávěla rozrušeně a často se zadržovala. Zde vypráví o událostech, které zažila během svých začátků, a směřovala to zejména na rodiče žáků „*každý rodič má fakt trošku jiný názor a ty nůžky se rozšiřují*“. Paní učitelka věděla, že je

bez větší praxe, a proto na to chtěla připravit i rodiče svých žáků a vyžadovala od nich průběžnou zpětnou vazbu „*jsem jasně řekla, že opravdu začínám a že se teprve všechno budu učit, že se potřebuju jako přizpůsobit, tak jak to potřebují ti žáci*“. Bohužel rodiče začínající profesi téměř nechápali. Na paní učitelku naléhali a měli přehnané nároky „*Já z toho byla ve stresu; Bývalo mi z toho špatně, protože ten tlak od rodičů byl obrovský*“. Následně paní učitelka rodiče svých žáků svolala na velkou schůzi, na které je obeznámila se situací, jelikož nechtěla takhle dále fungovat, nechtěla být pod neustálým tlakem a bát se. Stanovila jasné postupy, jak jednat v případě nespokojenosti.

c) Bývalá třída (2019–2020)

Třída, kterou učila paní učitelka dříve, byla relativně klidná. Jeden z žáků (Jakub) však výrazně vystupoval a paní učitelka ho označila za problémového. Tento žák byl v útlém dětství týraný a sociálně právní ochrana dětí ho odebrala matce a svěřila do péče jeho tety. Paní učitelka se domnívá, že tato událost se na něm podepsala. Vyprávěla mi o něm s lítostí a se vztekem zároveň. Popisovala, jak negativně jednal, nedokázal dát za pravdu nikomu jinému a muselo být vždy po jeho „*pokud tedy s ním spolužáci souhlasili, i jako včetně mě, tak bylo všechno v naprostém pořádku*“. I přes jeho jednání, byl ve třídě docela oblíbený a chlapci „*ho měli za svého takového bossa*“. Jednou šel dokonce za paní ředitelkou, aby si stěžoval na samotnou paní učitelku a také na jejího kolegu. Paní učitelce dělal naschvály, manipuloval se třídou a paní učitelku si dobíral. Měl i svou oběť z minulého ročníku, kterou si často dobíral. Příchod nové romské žákyně upoutal Jakuba, který se ihned zaměřil na její původ a začal si jí všímat místo chlapce, kterého už znal. Z toho můžeme usoudit, že se jeho pozornost, která se dříve zaměřovala na introvertního chlapce, upnula na romskou dívku, která byla ve třídě nová. Po půl roce do třídy přišla další nová dívka, která však byla dominantní a šikanovat se nenechala. Z toho vznikaly další problémy, které spočívaly v rozporech dvou dominantních žáků. Situace se vyhrotila tak, že se paní učitelka obrátila na opatrovníka i vedení, kdy tedy poslala i posudek třídního učitele do pedagogicko-psychologické poradny a tetě Jakuba doporučila i konkrétní bezplatnou psychologickou péči. Paní učitelka na odbornou péči naléhala a při vyprávění zvyšovala hlas a naléhavost z ní opravdu vyzařovala. Popisuje také, jak Jakub dokonale zvládal manipulovat spolužáky proti ní, a to bylo pro paní učitelku velké zklamání. Hledala způsob, jak se s tím vypořádat. Zažívala neustálé bolesti hlavy, nevolnosti, nechutenství a obrovské opary. Napadalo ji také, jestli by opravdu učitelské povolání měla vykonávat a zda není vyhořelá. Naštěstí toto období přešlo a „*tak se to*

nějak celé utřepalo“. Nakonec se ukázalo, že problém byl v tom, že se žáci nechtěli postavit Jakobovi, báli se ho, a proto stáli za ním. Po hodinové diskusi s žáky ve třídě se paní učitelka dozvěděla pravdu a žáci přestoupili na její stranu. Další den paní učitelku překvapila omluva, kterou inicioval Kuba a pod kterou se všichni žáci podepsali. Paní učitelka tuto krizovou situaci považuje za facku, se kterou se musela vypořádat.

d) Učení třetřáků (2020–2021)

Vyprávění tohoto mezníku začíná neklidným vrtěním paní učitelky. Uvádí zkušenosti spojené s výlety a cestováním s žáky. Zdůrazňuje, jaký stres doprovází tyto události, které jsou pro žáky příjemné *„Opravdu na ně zařvu, postavím je v dolatě, protože mám fakt strach; jsou to prostě děcka, pořád se pošťuchujou“*. Zmiňuje také jistá opatření, které se týkají zejména bezpečnosti. Paní učitelka přistupuje k žákům lidsky a chce *„stát téma nohama na zemi“*, i když je to v dnešní době možná vůči rodičům odvážné *„pořád jsou to děcka a když je teplo, tak prostě půjdeme k Bečvě a půjdeme si prostě namočit si nohy do vody“*. Paní učitelka si myslí, že i když tento přístup může být poněkud riskantní, že to za to stojí, aby děti poznaly přírodu, a to, že se třeba i ušpiní *„zase prostě vím, že si někdy na sebe v tomto šiju bič; Dneska je bohužel ale opravdu doba taková, že fakt jsme jako pedagogové jednou nohou v kriminále.“* Paní Klára má zkušenost s některými rodiči, kteří nebyli moc shovívaví a žalovali učitele i za nevinný pád dítěte *„a máš na krku jako nějakou žalobu, pokud jako prostě si rodiče stojí za svým.“* Dále paní učitelka popisuje krizovou událost z výletu, kdy se zatoulali dva žáci. Také zmiňuje zkušenost, se kterou se potýkala v momentě, kdy nastoupila do třídy romská dívka, která kouřila *„jsme to řešili, jelikož její spolužáci mi to napráskali no“*. Situace s dívkou se řešila nejprve s matkou, poté s paní ředitelkou, a nakonec se problém nahlásil na sociálně právní ochranu dětí. Paní učitelka také popisuje, jak se s těmito případy pracuje ve škole a jak s tím seznamují ostatní žáky *„toty případy ještě řeší vlastně výchovný poradce a přes něho vlastně probíhají různá školení, v rámci třídnických hodin se hodně na tohle téma bavíme. Řeší se důkladně školní řád, pokud je nějaký problém aktuální, uděláme speciální třídnickou hodinu, takže můžu říct, že co se týče prevence, tak žáci i učitelé jsou obeznámeni.“*

3. Za body obratu považujeme následující:

- a) Narození dcery – V tomto bodě obratu se paní učitelka rozhodla pro změnu povolání. Tento bod se vyskytl v období, kdy paní učitelka sbírala pracovní zkušenosti jako speciální pedagog. Poté, co se jí narodila dcera a skončila jí mateřská dovolená, se

vrátila zpátky do práce k postiženým dětem. Vnímala svou vyčerpanost a pozorovala, jak svou dceru zanedbává „*tak jsem byla hodně fyzicky vyčerpaná a jak jsem přišla domů, se mi už nic nechtělo*“. Rozhodla se proto změnit profesi a začala být učitelkou v základní škole.

- b) Schůze s rodiči – Paní učitelka trvala na hromadné schůzi. Díky rodičům se neustále strachovala. V době, kdy paní učitelka začínala, bylo svolání schůze radikální řešení, aby předcházela problémům s rodiči. Stanovila jistá pravidla a požadovala, aby byla dodržována. Snažila se jim také rozumně situaci vysvětlit a chtěla, aby společně vše řešili včasně „*Pokud se jim bude zdát, že jim dávám hodně učiva, že to děcka nestíhají, ať si nestěžují mezi sebou, že jsem hrozná, že jim dávám tolik učiva, ale ať přijdou prostě za mnou s tím, že se jim to zdá hodně a individuálně to budeme řešit*“. Paní učitelka uvažovala i opačně, požadovala, že kdyby se rodičům zdálo naopak učiva málo, nedělá jí problém úkolů přidat. Od této schůze paní učitelka nezažívala časté konflikty s rodiči. Domluvili se také na relativně pravidelných schůzích, kde řešili různé problémy „*tak jsem byla ráda, když se střetli všichni a vedlo se to formou diskuse*“. Vyzdvihuje také problém dnešních sociálních sítí, kde se rodiče často shromažďují a tam řeší různé věci bez toho, aniž by si vyslechli učitele, nebo bez toho, aniž by věděli, kde tkví jádro problému „*Stačí jeden iniciátor a ti rodiče se jako přidají a jako řeší se to a z malé drobnosti se může stát potom velký problém jo*“.
- c) Stížnost žáka – Žák, který měl rizikové projevy, byl velice oblíbený. Chlapci i děvčata k němu vzhlíželi. Tento bod obratu spadá do období, kdy paní učitelka učila dřívější třídu. Se spolužáky dokázal dobře manipulovat a ve všech měl oporu. Jeho stěžování ale bylo neúnosné. Paní učitelku si dobíral a dlouhodobě s ní přicházel do konfliktů. Její projev byl smutný, lítostivý. V tom období byla velmi zoufalá a vypadala, že se jí o tom těžko vypráví, hodně se zadržovala, než něco konkrétního vyslovila. Paní učitelku žák neustále z něčeho obviňoval, nadával jí, vyhrožoval. Jednoduše řečeno šikanoval. Vyvrcholilo to tím, že z ničeho nic zmizel a šel do ředitelny „*v podstatě se sebral, nikdo nevěděl kam a šel k paní ředitelce*.“ Jakub si stěžoval na věci, které se běžně učitelům stávají – pozdní příchod, telefon na stole, cvičební úbor. Paní učitelka se mi každou situaci snažila vysvětlit, popsat a obhájit. Po promluvě s paní ředitelkou, která Jakuba už znala, nevyvozovala žádné závěry. Po této stížnosti se však problémy stupňovaly. Události, které se poté odehrály (popsány ve výše uvedeném hlavním mezníku) paní učitelku trápily a odnášelo to jak psychické, tak i fyzické zdraví.

- d) Diskuse se třídou – se třídou byla potřeba diskutovat na základě problémů, které se děly kvůli Jakubovi v bývalé třídě. Unavená, nešťastná a vysílená paní učitelka už dál „šikanu“ od Jakuba nechtěla snášet. Místo výuky tedy vymezila dvě vyučovací hodiny k důležité rozpravě. Uvažovala nad různými variantami, jak dát žákům najevo, že ji to štve a mrzí *„jestli opravdu přijít a začít křičet: jak si to můžou dovolit nebo jestli přijít a v podstatě se před nimi rozbřčet, aby věděli, že mi to je fakt líto nebo jim jenom jako naznačit, že o tom vím, že jsem zklamaná a že dál to rozebírat nebudeme.“* Nakonec tedy zvolila variantu, kdy se snažila žáky vybízet k tomu, aby vyjádřili svůj názor. Žáci se ale Jakuba báli, a proto z počátku nic neříkali. Díky komunikačním schopnostem paní učitelky jeden po druhém zmínil aspoň maličkost. To vyústilo k postupnému přidávání se žáků do diskuse, až dospěli k jasnému závěru. Jakub situaci nedokázal ustát a ve třídě se rozplakal. Paní učitelka si Kubu vzala stranou a lidsky si s ním promluvila, nechtěla, aby to takhle dopadlo. Následně promluvila i s ostatními žáky, kteří dokázali věcně reagovat a usoudili, že je potřeba se paní učitelce omluvit. Další den paní učitelka přijala omluvu za celou třídu a incident se tímto uzavřel.
- e) Zatoulaní žáci – tento bod obratu přiřazujeme k aktuální třídě paní učitelky, tedy k hlavnímu mezníku „učení třetáků“. Výlety jsou nedílnou součástí základní školní docházky. Pro učitele však výlet není vždy radostnou událostí. Jsou v neustálém stresu, aby všechny žáky uhlídali a aby se nikomu nic nestalo. Paní učitelka se setkala s krizí, která ji potkala na výletě ve Štramberku. Její dva žáci se v průběhu výletu zapomněli u výlohy a nenásledovali skupinu. V tu dobu paní učitelka nevěřila, že je ztratila a musela pár minut počkat, než odezní prvotní šok. Dále naštěstí reagovala patřičně a na místo, kde žáky viděla naposled, se vrátili s celou skupinou. Naštěstí žáci spokojeně seděli na lavičce na náměstí a usmívali se. Od této doby paní učitelka tvrdí *„pořád je kontroloju, počítám, zaměřím se na ty, o kterých vím, že jsou takoví introverti a chodívají třeba sami, tak ty si tak jako hlídám víc. Pak jako vím, že holkám třeba věřím více, vím že na ně je spoleh“.* Tato událost dopadla, jak nejlépe mohla, a žáci se zachovali výborně. Věděli, že mají čekat na místě a nikam nechodit.

4. Identifikace žánrové konfigurace vyprávění

V příběhu se vyskytují následující žánrové konfigurace podle Murraye (1985). Tabulka je tvořena taktéž hlavními mezníky a dílčími žánry.

Tabulka 3.6

Žánrové konfigurace – slečna Klára

	Hlavní mezníky	Komedie	Ironie	Tragédie	Romance
1.	Dřívější pracovní zkušenosti	✓		✓	✓
2.	Začínající učitelka		✓	✓	✓
3.	Bývalá třída			✓	
4.	Učení třetřáků	✓	✓	✓	✓

1. Dřívější pracovní zkušenosti (2014–2017)

V tomto mezníku jsem zaregistrovala vlídnost paní učitelky, která s úsměvem na tváři vzpomínala na svá dřívější pracoviště, ve kterých viděla smysl, a byla tam do jisté doby spokojená – **romance**. Po výčtu vystudovaných škol mi se smíchem sdělila, že si tedy vyzkoušela povolání, na které má aprobaci „*No, takže jak můžete vidět z mých zkušeností; Takže jsem zkusila obojí.*“ – **komedie**. Tím, že paní učitelka pracovala na speciální i základní škole, může náplň práce porovnat. Smutně vypráví, jak se v běžné škole dává přednost kvantitě než kvalitě „*Děcka toho mají opravdu moc, ještě k tomu teď přes toto období, které nás postihlo s coronavirovou krizí. Teď je to určitě náročné*“. Popisuje, jak jsou žáci demotivovaní a apatičtí – **tragédie**.

2. Začínající učitelka (2017–2019)

Tento mezník paní učitelka prožívala relativně bez výrazu. Snažila se být klidná a soustředěná. Její začátky s rodiči nebyly moc radostné. Zažívala špatné momenty a trápila se – **tragédie**. Dokázala se ale vzchopit, uvědomit si vlastní autoritu a stanovit jasná pravidla, podle kterých se všichni rodiče řídili „*Všechny jsem si je tedy svolala a fakt jsem jim začala vysvětlovat, že chci, aby všechno se mnou řešili*“. Po důležité schůzi, kdy rodičům vše řekla, se už nemusela potýkat s tak závažnými problémy – **romance** „*Od té doby, když došlo prostě k nějakému takovému jako střetu mezi těmi rodiči, tak jsem byla ráda, když se střetli všichni a vedlo se to formou diskuse.*“ **Ironii** nacházím v reflexi paní učitelky, kdy zmiňuje urýpané a provokující rodiče „*ale co to říkám, rodič je přeci vždy spokojen*“.

3. Bývalá třída (2019–2020)

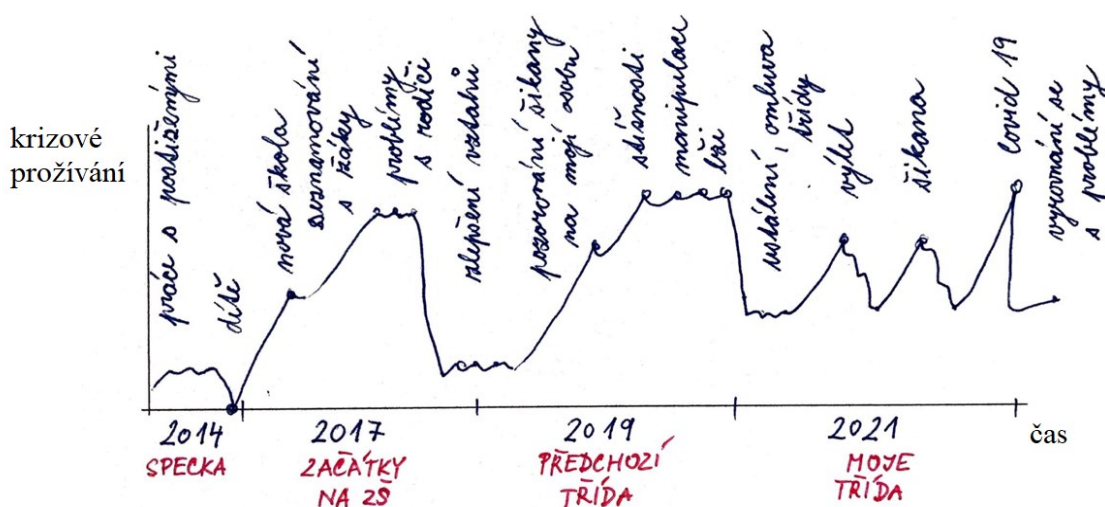
Zde můžeme identifikovat smutné a bezmocné vyprávění o Jakobovi, který se nevhodně choval, stěžoval si a šikanoval (nejen žáky, ale i paní učitelku) – **tragédie** „Často tam tedy docházelo jako ke konfliktu se mnou; Řešili jsme ten problém společně, snažili jsme se najít nějaké řešení... a bylo to velice těžké to řešení najít, pokud to nebylo podle, podle... (odmlka) něho“. Situace s ním spojené jsou uvedené výše a paní učitelka v tomto období byla velice frustrovaná. Celá záležitost skončila omluvným dopisem, pod který se podepsala celá třída. Nejsem si úplně jistá, zda nazvat dobrý konec **romancí**, jelikož reálné situace nemohla skončit jen dopisem a omluvou. I když paní učitelka žákům odpustila, velice ji to poznamenalo.

4. Učení třetáků (2020–2021)

Tento mezník paní učitelka začíná vyprávěním o tom, jak ráda žákům zpříjemňuje výuku výletem a jak ráda s nimi tráví čas venku – **romance**. **Ironií** na vyprávění je, že i přes to, že s nimi ráda tráví čas venku a na výletech, tak je v neustálém stresu a strachu. Dále v této části nacházím **tragédii**, která se objevuje v okamžiku, kdy paní učitelka ztratí dva žáky na výletě „Bylo to strašné, teď jsem nevěděla, co mám jako dělat... takový ten prvotní šok“. V poslední části vyprávění, paní učitelka podala hlasitým smíchem úvodní větu, kdy celý příběh chtěla nadnést. Týkalo se to romské žákyně a její rodiny. Jejich příběh byl celkově tragédií, ale úvod vyznačoval **komedii** „holčička romka, nedávno k nám nastoupila, tak ta mi dala zabrat, vlastně celá jejich rodina (smích)“.

Obrázek 3

Trajektorie profesního života slečny Kláry



Než začala paní učitelka Klára zaznamenávat křivku, důkladně se zamyslela a pomyslně si začala rozdělovat osu symbolizující čas. Viděla jsem, že si promítá celý náš rozhovor, který měla v živé paměti. Po rozdělení časových mezníků zvolila červené pero k jejich popisu. Svou křivku vedla opravdu pomalu. Při vyznačení prvního vyššího intervalu sama začala komentovat tuto výraznou křivku. Křivka paní Kláry je nejpodrobnější ze všech. Na křivce zaznamenala opravdu mnoho bodů, které se ve vyprávění objevují. Problémy s rodiči, s žákem, který ji šikanoval, a krizové situace spojené s Covidem 19 jsou na totožném stupni krizových prožitků. Šikana paní učitelky mi připadala jako nejvíce prožívaná krizové situace, tudíž mě překvapilo, že je na stejném stupni, jak krizové situace zažívané s rodiči nebo s Covidem 19.

5. Sociální kategorizace

Zde využiji výzkumný nástroj kategorizační členské analýzy, kterým budu kategorizovat a analyzovat vyplynulé kategorie z vyprávěného profesního příběhu slečny Kláry. Konkrétně se soustředím na: kategorizaci identit slečny Kláry, na identity žáků s rizikovými projevy a na kategoriálně vázané rysy žáků s rizikovými projevy.

Už na počátku vyprávění se slečně Klára ujímá identity učitelky „*Takže nejdříve jsem učila na distančním pracovišti*“. Také pracovala na speciální škole, kdy má identitu speciálního pedagoga „*Dále jsem pracovala další rok ve speciální mateřské školce a pak rok na ZŠ speciální*“. Po narození její dcery získává identitu matky „*narodila se mi dcera*“. Ve své třídě, jelikož své žáky pozoruje a diagnostikuje má identitu diagnostika „*jsem ji dala najevo, že opravdu je tam problém; jsem teda důrazně několikrát fakt jako navrhovala, aby měl opravdu nějakou speciální péči*“. Paní učitelka neustále vstupovala do konfliktu s jedním žákem, který na ni útočil, manipuloval třídu proti ní, stěžoval si na ni, dobíral si ji, tak se paní učitelka stala obětí šikany ze strany žáka „*Obviňoval mě, že jsem to špatně spočítala nebo že jsem nespravedlivá; žák si byl stěžovat u paní ředitelky; těch konfliktů bylo jako rozhodně více*“.

Z vyplynulých identit slečny Kláry můžeme vytvořit inventář sociálních kategorií, který obsahuje soubor identit k sobě vázaných. Inventář kategorií: učitelská profese (učitelka, speciální pedagog, diagnostik); rodina (matka, rozvedená žena).

Žák s rizikovými projevy měl tedy identitu žáka a také dítěte „*výrazně tam vynikalo jedno dítě*“. Tento žák byl ve třídě oblíbený a se svými spolužáky dobře vycházel. Na druhou stranu je také dobře manipuloval. Přejímá identity manipulanta, bosse a alfy třídy

„kluci ho měli za svého takového BOSSE, byl takovou alfou třídy; Měl takovou manipulativní schopnost“. Tím, že si vždy tento žák našel nějakou oběť, přejímá identitu šikanátora „Vždycky si našel někoho, určitý terč; bylo nutné to řešit a usměrňovat to“.

Paní učitelka vypráví, jaké měl chlapec manipulativní schopnosti a uvádí jeho další popis *„začal se vztekat, nadávat, začal opravdu vyhrožovat, byl vztahovačný, křičel, hádal se, stěžoval si“*. Charakterizuje i další žáky s rizikovým chováním, kteří si neplnili povinnosti, chodili za školu a kouřili *„Prostě neměla úkoly; Neviděla jsem ji; řešili jsme zrovna to, že kouřila“*.

Celkové shrnutí rozhovoru:

Paní učitelka vypráví o zkušenostech, které zažila s žáky a s jejich rodiči. Z počátku prožívala nelehké období díky rodičům, s kterými se nemohla domluvit. Také povídá o pandemii Covid 19 a o krizích s tím spojené. Svou zkušenost se ztrátou dvou žáků na výletě paní učitelka obzvlášť prožívala. Romská dívka ze špatného rodinného zázemí si neplnila povinnosti a matka náležitě nespolupracovala. To vzbudilo pozornost slečny Kláry, která se obrátila na orgán sociálně právní ochrany dětí. Podrobně vypráví o žákovi, který kolektiv zmanipuloval a šikanoval paní učitelku i nově příchozí žáky. V případě krize s rodiči paní učitelka svolala schůzi, na které si stanovila jasná pravidla a postupy, dle kterých jednat v případě jejich nespokojenosti. Konflikty spojené s žáky se snažila řešit nalezením společného řešení a domluvou. Spolupracovala s ředitelkou, rodiči, výchovným poradcem a s pedagogicko-psychologickou poradnou, která organizovala různé preventivní programy. Všechny prožité zkušenosti působily negativně na zdraví učitelky. Trpěla bolestmi hlavy, nevolnostmi, nechutenstvím a opary, které se jí objevily z dlouhodobého stresu. Tyto zdravotní obtíže a problémy s žáky ji dohnaly k uvažování nad změnou profese a vyhořením.

6. Kategoriálně-formální perspektiva

V rámci kategoriálně-formální perspektivy jsem se zaměřila na metafory, expresivní pojmy a parazitní slova, které participanti v rozhovoru používali. V narativní analýze jsou tyto lingvistické prostředky zařazeny do kontextu vyprávění. Zároveň zde také uvedu přídatná jména, která jsou spojována s žáky s rizikovými projevy. Tyto přídatná jména jsou zároveň kategoriálními vázanými rysy, jelikož charakterizují žáky s rizikovými projevy.

Učitelka Ludmila

Metafora: „neměli tam svoje spojky; sekát dobrotu“

Expresivní pojmy: „v presu; děcka; fičák; borka; školička; prvňáčky; tatínek; na prd; blbka; ségra; berličkami“

Parazitní slova: „joo; teda; no; jakoby; vlastně; ukazovací zájmena

Přídatná jména: „poruchové, zlé, problémový (děti), hrubý, agresivní, vulgární (žák), komplikované (vztahy); hospodský (smrad); pěstounská (péče); nejproblémovější (žák); psychický(nátlak)“

Učitel Vojtěch

Metafora: „potřebuje trošku utáhnout opasek; vytrhnout trn z paty; nemáš páky; hroší kůži; má něco v rukávu“

Expresivní pojmy: „děcka; střelec; masakr; nasere; ogar; zadek; cigán“

Parazitní slova: „joo; eeh; prostě; jakoby; ukazovací zájmena“

Přídatná jména: „největší (masakr); špatné; sociální; rodinné (zázemí); drsný (kolektiv); nějaky (nevychovanec); zlobivý; živý; nevychovaný, drzý (žák); z rozvedených (rodin)“

Učitelka Klára

Metafora: „na sebe šiju bič; jednou nohou v kriminále; mít na krku žalobu; stát nohama na zemi; postavím je v dolatě; velká facka“

Expresivní pojmy: „děcka; boss; pošťuchujou; napráskali; utřepalo; holčička; třetáčky“

Parazitní slova: „ted'ka; eeh; joo; vlastně; prostě; ukazovací zájmena

Přídatná jména: „týraný; vztahovačný (žák); rasistické (narážky); pěstounské (péči); zmáklé (spolužáky); mladší (žáci); velký (problém); neomluvené (hodiny); diagnostický (ústav); romská (dívka)“

4.5.5 Anketa

Anketa v mé empirické části slouží jako doplňková metoda k propojení výsledných závěrů narativní analýzy do edukační praxe. Vycházela jsem z vyprávění participantů, s kterými jsem prováděla narativní rozhovor. Jejich zkušenosti jsem sumarizovala do 14 výroků, z kterých jsem vytvořila anketu pro další učitele z 1. stupně ZŠ. Učitelé na daný výrok odpovídali ano/ne. Účastníky ankety jsem seznámila s tématem mé diplomové práce, tudíž věděli, že veškeré výroky se týkají krizových situacích z edukačního procesu.

Tabulka 3.7

Anketa s výroky participantů

Výrok	Učitelé					
	Jana (52 let)	Tomáš (42 let)	Simona (34 let)	Veronika (45 let)	Lucie (39 let)	Alena (44 let)
Ztratil/a jsem žáka/y na výletě/vycházce/exkurzi, ...	ne	ne	ano	ne	ne	ne
Musel/a jsem volat Policii ČR nebo jinou ochrannou složku	ne	ano	ne	ne	ano	ne
Při výskytu krizové situace musím nahlédnout do krizového plánu školy nebo do jiného podobného dokumentu	ne	ne	ne	ne	ne	ne
Řešil/a jsem šikanu mezi žáky	ano	ano	ano	ano	ano	ano
Jako učitel jsem byl/a obětí šikany	ne	ne	ano	ne	ne	ne
Mám zkušenost s agresivním žákem	ano	ano	ano	ano	ano	ano
Mám zkušenost se smrtí jednoho z žáků	ne	ne	ne	ano	ano	ne
Řešil/a jsem krizovou situaci spojenou s pandemií Covid 19	ano	ano	ano	ano	ano	ano
Řešil/a jsem problém s rodiči žáků, který vyústil v krizovou situaci	ano	ne	ano	ne	ne	ano
Mám zkušenost se žáky s rizikovými projevy (užívání alkoholu, tabákových výrobků, vandalismus, násilí, ...)	ano	ano	ano	ano	ano	ano
Problémy spojené s žáky si nosím domů	ano	ano	ano	ano	ano	ano
Krizové situace ovlivňují mé fyzické zdraví	ano	ano	ano	ano	ano	ano
Krizové situace ovlivňují mé psychické zdraví	ano	ano	ano	ano	ano	ano
Uvažoval/a jsem o syndromu vyhoření	ano	ano	ano	ano	ano	ne

Z uvedených tvrzení můžeme usoudit, že pouze paní Simona ztratila žáka/y na vycházce, výletě nebo exkurzi. Pan Tomáš a paní Lucie museli v rámci krizové situace volat PČR nebo jinou záchrannou složku. Žádný z dotazovaných učitelů při výskytu krizové situace nenahlíží do krizového plánu, ale jedná na základě svého úsudku. Všichni učitelé si problémy spojené s žáky odnášejí domů. Všichni se také setkali s žákem s rizikovými projevy a se šikanou ve třídě. Paní Simona jakožto učitelka byla i obětí šikany. Polovina zúčastněných zažila krizovou situaci s rodiči žáků. Všichni učitelé mají zkušenost s agresivním žákem a také řešili krizovou situaci spojenou s pandemií Covid 19. Se smrtí žáka se potýkaly paní učitelka Veronika a Lucie. Negativní emoce a dlouhodobý stres působil na jejich fyzické i psychické zdraví. Pouze paní učitelka Alena neuvažovala o učitelském vyhoření. K zamýšlení mě přivádí paní Simona (34), jelikož učitelskou profesi nevykonává příliš dlouho oproti jiným zúčastněným. I přesto nad učitelským vyhořením uvažovala. Při opakovaném pročitání ankety, jsem si uvědomila, že paní Simona byla jako učitelka obětí šikany. Jsem si zcela jistá, že v této době zažívala nejnáročnější období své profesní praxe.

4.6 Diskuse

V mé diplomové práci jsem se zabývala třemi participanty, které jsem hloubkově zkoumala, abych porozuměla jejich zkušenostem. Zároveň jsem z jejich zkušeností vytvořila anketu pro šest učitelů, která sloužila jako doplňková metoda ke komparaci se zkušenostmi vybraných učitelů s krizovými situacemi z edukačního procesu z 1. stupně ZŠ. Výsledky, kterých jsem dosáhla, se nedají zobecnit a nemohu je tedy vztahovat na celou populaci České republiky. Můžu je ale srovnávat již s uskutečněnými výzkumy, které se zabývají například aspekty působící na učitelovo zdraví, spokojeností učitele nebo možnými aspekty přispívající ke krizové situaci. Krizové situace jsou rozsáhlým tématem, které jsem konkretizovala na základě výzkumných rozhovorů, z kterých vyplynuly prožité krizové situace. Učitelé krizové situace zažili převážně s žáky a s jejich rodiči. Žádný z participantů nevedl krizovou situaci v podobě živelných pohrom, evakuace nebo událostí jinak ohrožujících život. Pouze dva učitelé v anketě uvedli, že v rámci edukačního procesu volali PČR nebo jinou záchrannou složku. Z uvedeného vyprávění mohu usoudit, že výskyt žáků s rizikovým chováním je zcela výrazný. Všichni tito žáci, o kterých učitelé vyprávěli, pocházeli z neúplných rodin, ze sociálně slabších poměrů nebo zažili v útlém dětství traumata. Za důležité považuji to, že jsem participanty v jejich vyprávění nijak neovlivňovala a jejich zkušenosti vyprávěli dle svého uvážení. Krizové plány a manuály

pro pedagogy, které by měly obsahovat krok za krokem k řešení krizové situace, k mému překvapení nejsou tak konkrétní. Tento fakt mi osvětlil jedno z mých výsledných zjištění. Učitelé při výskytu krizových situací do žádného plánu ani manuálu krizových situací nenahlíží a situace řeší na základě svého vlastního úsudku. Nedostatečně zpracovaný krizový plán a dostupný materiál se možná pedagogům zdá zbytečný nebo je možné, že pokyny a informace nad rámec jejich vědění tam nenajdou.

4.7 Závěrečné shrnutí výzkumu

Mým hlavním cílem bylo porozumět zkušenostem učitelů, kteří se v edukačním procesu setkali s krizovou situací. Díky narativní a kategorizační členské analýze příběhu doplněnou trajektorií profesního života, jsem dokázala dílčí krizové situace patřičně zaznamenat a porozumět jim do hloubky. Stanovenou anketou vycházející z rozhovorů, jsem zkušenosti s krizovými situacemi mohla porovnat. Odpověď na hlavní výzkumnou otázku zabývající se zkušenostmi učitelů a jejich krizovými situacemi v edukačním procesu je následovná: Učitelé vypráví o krizových situacích, které byly spojeny zejména se šikanou žáků a s žáky s rizikovými projevy, kteří se projevovali agresivně, násilně, vulgárně, kradli drobné předměty, ničili nábytek a kouřili. To se v převaze potvrdilo i v anketě. Dva učitelé popisují krizové situace s rodiči žáků a problémy s výukou v době pandemie Covid 19. V anketě všichni zúčastnění potvrdili krizovou situaci v době pandemie. Jeden z vybraných učitelů vypráví o ztrátě dvou žáků na školním výletě, kdy tuto zkušenost zažila i paní Simona odpovídající v anketě. Také jeden participant vypráví o žákovi, který šikanoval učitele, a o smrti jednoho z žáků. Tyto výpovědi se v anketě objevily u paní Simony, která byla žáky šikanovaná, a smrt jednoho z žáků zažila paní Veronika a Lucie. Výsledné shrnutí odpovědí na dílčí výzkumné otázky:

1. Jak vybraní učitelé řeší krizové situace?

Každý z učitelů danou krizovou situací řešil na základě svých kompetencí, dovedností a možností. U všech učitelů při řešení krizových situací se projevila také jejich osobnost a charakter, dle kterého činili daná rozhodnutí. Žádný z učitelů se neřídil krizovým plánem, ale uvažoval dle svého vlastního úsudku. Toto sdělení uvádí i všichni učitelé dotazovaní v anketě. Dále bych sumarizovala výsledky řešení krizových situací učitelů spojovány s žáky. V edukačním procesu učitelé ke krizovým situacím přistupovali velmi podobně. Žádný z nich zcela nepodlehł stresu a nátlaku. Vždy se snažili žákům projevit empatii a sounáležitost, snažili se být spravedliví a zároveň dokázali zvolit vhodné postupy, které

převážně spočívaly v rozhovorech s žáky a domlouváním. Při výskytu šikany či konfliktu mezi žáky učitelé postupovali následovně: konflikt řešili nejprve s žáky, kterých se incident týkal. Následně si učitelé pozvali na schůzku rodiče a dále situaci řešili s ředitelem, speciálním pedagogem a výchovným poradcem. V případě, že žák byl ze sociálně slabších poměrů a rodiče či opatrovníci náležitě nespolupracovali, kontaktovala škola orgán sociálně právní ochrany dětí. U žádné krizové situace vybraných učitelů nebylo nutné volat Policii ČR. S osobní prožívanou krizí, se kterou mají zkušenost všichni tři učitelé, se zvládali poprat v rámci vyrovnávacích strategií svépomoci. Rodina a přátelé byli výraznou oporou pro dva participanty, jeden z nich se s krizí vypořádal úplně sám bez oslovení blízkého člověka.

2. Jaké mají učitelé zkušenosti s rizikovým chováním žáků?

Učitelé ve svých příbězích vypráví zejména o žácích, kteří jednali agresivně, násilně, manipulovali a šikanovali druhé, neplnili si své školní povinnosti ani školní docházku, kterou převážně rodiče žáků omlouvali. Všichni tři učitelé se s žákem s rizikovými projevy setkali. Konkrétně s agresivitou, násilností, psychickým utlačováním a šikanou. Dva participanty popisovali zkušenosti s tabákovými výrobky, které se vyskytovaly na prvním stupni. Jeden z participantů zažil šikanu na jeho osobu. Z ankety tyto fakta vyplynuly také. Všech šest dotazovaných se setkala s rizikovými projevy žáka a paní Simona byla jako učitelka taktéž obětí šikany.

3. Jak krizové situace působí na učitelovo zdraví?

Všichni tři participanty v průběhu krizových situacích či v průběhu své vlastní krize popisují své zdraví jako velmi zhoršené. Stálý stres a tlak přiměl všechny tři učitele minimálně polemizovat nad učitelským vyhořením. Za společné zdravotní problémy můžeme uvést neurózu, nevolnosti a bolesti hlavy. U každého zvlášť se poté v důsledku stresu a negativních emocí projevil jiný výskyt nežádoucích symptomů. U prvního participanta se výrazně zhoršilo astma a atopický ekzém. U participanta číslo dva se vyvinula nespavost a vysoký tlak a u participanta číslo tři se vyskytly opary. Všechny tyto uvedené zdravotní problémy učitelé uvádí jako běžné zdravotní komplikace při dlouhodobé zvýšené stresové zátěži. Z ankety taktéž vyplývá, že krizové situace působí na psychické i fyzické zdraví učitele a jediná paní učitelka Alena učitelské vyhoření nezvažovala.

ZÁVĚR

Má diplomová práce je zaměřena na zkušenosti učitelů z 1. stupně ZŠ se zvládáním krizových situací v edukačním procesu. Krizové situace mohou být velice obecné, avšak z kvalitativní metodologie a prvotních výzkumných rozhovorů, mi vyplynuly jisté krizové situace, které učitelé na 1. stupni zažili. Na tomto základě se dále rozvíjela empirická i teoretická část, kdy jsem vycházela z dostupné literatury a z důvěryhodných internetových zdrojů.

V dnešní době neexistuje mnoho výzkumů, které by se krizovými situacemi zabývaly, ale můžeme najít výzkumy, které zkoumají jednotlivé příčiny vzniku krizové situace, jako jsou například výzkumy zabývající se spokojeností učitelů, prestiží učitelského povolání, rodiči žáků, aspekty přispívající k syndromu vyhoření, zkoumání žáků s rizikovým chování a další. Také můžeme najít spoustu zpracovaných metodik a krizových plánů školy, které jsou určeny pracovníkům školy v případě výskytu krizové situace ve škole, jež jsou součástí metodických pokynů MŠMT.

Cílem teoretické části bylo vymezit problematiku krizových situací v edukačním procesu, proto jsem se zde věnovala jak východisky vzdělávání a výchovy, tak i učitelskou profesí, osobností učitele a potřebným kompetencím k zvládnutí náročných krizových situací. Učitele považujeme za jednoho z nejdůležitějších činitelů ve výchovně vzdělávacím procesu, jelikož jeho jednání a rozhodování může ovlivnit výskyt, průběh či důsledky krizové situace. Dále na krizovou situaci nahlížím uceleným pohledem. To znamená, že jsem se zabývala krizí, kterou může procházet učitel, a také jsem vyobrazila možné krizové situace z edukačního procesu. S tím souvisí i krizová intervence, odborníci, kteří mohou pomoci, a důležitá prevence, která dokáže krizovým situacím předcházet. Dále jsem se soustředila na stěžejní aspekty přispívající ke krizové situaci, které vycházely z rozhovorů s participanty. Vymezila jsem tedy nejruznější příčiny krizových situací v edukačním procesu spolu s žáky s rizikovými projevy a žáky se speciálně vzdělávacími potřebami.

Praktická část mé diplomové práce má kvalitativní design výzkumu. Hlavním cílem této části bylo porozumět zkušenostem učitelů z 1. stupně, kteří zažili krizovou situaci v edukačním procesu. Hlubkovým narativním rozhovorem jsem se snažila proniknout do zkušeností tří vybraných učitelů ze Zlínského kraje, z okresu Vsetín. Narativní rozhovor participanti doplnili trajektorií profesního příběhu pro lepší porozumění

vyprávění. Rozhovory jsem následně analyzovala podrobnou narativní analýzou, kdy jsem zvolila model čtyř provázaných kroků dle Říháčka, Čermáka & Hytycha (2013) a kategorizační členskou analýzou dle A. Lieblich (1998). Z analyzovaných rozhovorů jsem následně pro ucelenější pohled vytvořila doplňkovou anketu vycházející z výroků participantů, kteří byli součástí narativních rozhovorů. Oslovila jsem tedy šest dalších učitelů z 1. stupně ZŠ, aby odpovídali na 14 stanovených výroků. Rozhovory i anketu jsem vyhodnotila a snažila se odpovědět na stanovené výzkumné otázky a získat tak jasné výsledky. Jsem si vědoma, že získané výsledky nemohu zobecňovat na celou populaci České republiky, ale mým hlavním cílem kvalitativní strategie bylo porozumět zkušenostem učitelů. Zásadním zjištěním pro mě bylo, že učitelé se převážně nepotýkají s krizovou situací v podobě živelných pohrom, evakuace nebo událostmi jinak ohrožující život učitelů nebo žáků. Jejich nejčastější krizové situace byly spojovány s žáky nebo s jejich rodiči, proto si myslím, že preventivní stanovené programy a krizové plány je důležité žákům a rodičům prezentovat různými formami tak, aby stanovená preventivní opatření brali na vědomí.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Alleyne, B. (2015). *Narrative networks: storied approaches in a digital age*. London: Sage Publications.
2. Allport, G. W. (2004). *O povaze předsudků*. Praha: Prostor.
3. Andrews, M., Squire, C., & Tamboukou, M. (2008). *Doing Narrative Research*. London: London: Sage Publications.
4. Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
5. Bartošíková, I. (2006). *O syndromu vyhoření pro zdravotní sestry*. Brno: Národní centrum ošetrovatelství a nelékařských zdravotnických oborů.
6. Creswell, J. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage.
7. Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
8. Čapek, R., Šmejkal, J., & Příkazská I. (2018). *Učitel a syndrom vyhoření*. Praha: Raabe.
9. Vorlíček, Ch. (2000). *Úvod do pedagogiky*. Jinočany: H&H.
10. Čermák, I. (2006). Narativně orientovaná analýza. In Blatný, M. (ed.), *Metodologie psychologického výzkumu: Konsilience v rozmanitosti* (s. 85–109). Praha: Academia.
11. Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada.
12. Gordon, T. (2015). *Škola bez poražených*. Praha: Malvern.
13. Gueguenová, C. (2014). *Cesta ke šťastnému dětství*. Praha: Rybka Publishers.
14. Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
15. Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2012). *Varieties of Narrative Analysis*. London: Sage Publications.
16. Cherniss, C. (1985). *Stress, Burnout, and the Special Services Provider*. New Jersey: Rutgers University.
17. Jánský, P. (2014). *Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus.

18. Jedlička, R. (2015). *Teorie výchovy – tradice, současnost, perspektivy*. Praha: Karolinum.
19. Jenson, J., & Bender, K. (2014). *Preventing Child and Adolescent Problem Behavior: Evidence-based Strategies in Schools, Families, and Communities*. Oxford: Oxford University Press.
20. Jucovičová, D. (2014). *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Univerzita Karlova.
21. Kantorová, J. et al. (2008). *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex.
22. Kebza, V., & Šolcová, I. (2003). *Syndrom vyhoření*. Praha: Státní zdravotní ústav.
23. Kohoutek, R. (1996). *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Cerm.
24. Kohoutek, R. (2006). *Psychologie osobnosti a zdraví žáka*. Brno: Masarykova univerzita.
25. Kolář, J., Nehyba, J., & Lazarová, B. (2011). Osobnostně sociální rozvoj – o významu pojmu optikou pedagogického diskursu. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Směšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 349–355). Masarykova univerzita.
26. Kollárik, T. (2002). *Sociální psychológia práce*. Bratislava: Univerzita Komenského.
27. Křivohlavý, J. (2009). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
28. Langmeier, J., & Krejčíková, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
29. Lazrová, B. (2005). *Netradiční role učitele. O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido.
30. Miovský, M., Skácelová, L., & Zapletalová, J. (2015). *Prevence rizikového chování ve školství*. Praha: LF Univerzita Karlova a VFN.
31. Mikšík, O. (2007). *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha: Karolinum.
32. Paulík, K. (1999). *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita.
33. Pasch, M., Gardner, T., Langerová, G., Starková, A., & Moodyová, Ch. (2006). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál.
34. Pasch, M. (2005). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál.

35. Petty, G. (2014). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
36. Průcha, J. (2009). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
37. Průcha, J. (2009). *Přehled Pedagogiky*. Praha: Portál.
38. Průcha, J. (2002). *Učitel – současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
39. Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělání*. Praha: Portál.
40. Riessman, C. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Part: Boston University.
41. Rogge, J. (2009). *Děti potřebují hranice*. Praha: Portál.
42. Růžička, M., et al. (2013). *Krizová intervence pro speciální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
43. Řehulka, E., & Řehulková, O. (1998). *Učitelé a zdraví*. Brno: Psychologický ústav.
44. Říháček, T., Čermák, I., & Hytych, R., et al. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita.
45. Schneiderová, S. (2015). *Analýza diskurzu a mediální text*. Praha: Karolinum.
46. Soják, P. (2018). *Osobnostní a sociální rozvoj aneb Strom, mozaika a vzducholoď*. Praha: Grada.
47. Smetáčková, I., & Štech, S., et al. (2020). *Učitelské vyhoření*. Praha: Portál.
48. Stock, Ch. (2010). *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada.
49. Strouhal, M. (2013). *Teorie výchovy*. Praha: Grada.
50. Šauerová, M. (2018). *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada.
51. Špatenková, N., et al. (2004). *Krizová intervence pro praxi*. Praha: Grada.
52. Špatenková, N., et al. (2017). *Krize a krizová intervence*. Praha: Grada.
53. Švec, V. (1990). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido.
54. Tošner, J., & Tošnerová, T. (2002). *Burn-out Syndrom: Syndrom vyhoření*. Brno: Hestia.
55. Train, A. (2001). *Nejčastější poruchy chování dětí*. Praha: Portál.
56. Urbanovská, E. (2018). *Psychologie zdraví*. Opava: Slezská univerzita.

57. Vágnerová, M. (2014). *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
58. Vališová, A., & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
59. Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
60. Vodáčková, D. (2007). *Krizová intervence*. Praha: Portál.
61. Záborcová, M. (2017). *Jak projít životními krizemi k životním výhrám*. Praha: Grada.

Internetové zdroje

62. Čermák, I. (2002). Myslet narativně (kvalitativní výzkum „on the road“). In I. Čermák & M. Miovský (Eds.), *Sborník z konference Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí* (s. 11–25). Albert. https://is.muni.cz/el/1423/jaro2006/PSY474/Myslet_narativne.pdf
63. Chrastina, J., & Ivanová, K. (2010). Využití metodologické triangulace kvalitativního výzkumu pro zkoumání limitů životního stylu chronicky nemocných dle ošetrovatelských domén. *Profese online*, 3(3), 151–164. <https://profeseonline.upol.cz/pdfs/pol/2010/03/03.pdf>
64. Korcová, K. (2006). Konstruktivismus v inovativních vzdělávacích programech v české škole. In *Sborník prací filozofické fakulty* (s. 159–168). Masarykova univerzita. https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/104645/U_Paedagogica_11-2006-1_14.pdf
65. Kovaříková, M. (2017). Pregraduální příprava učitelů v bezpečnostních tématech: Bezpečnostní gramotnost jako součást výchovy ke zdraví. In L. Procházková (Ed.), *Život ve zdraví* (s. 28-34). Masarykova univerzita. https://www.vszdrav.cz/userdata/files/sbornik_zvz_17.pdf#page=29
66. Krátká, J., & Zemanová, L. (2020). Distanční výuka na druhou. *Pedagogická orientace*, 30(2), 249-254. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/14144/11817>
67. Lukas, J. (2011). *Učitel – jeho profesní vývoj a sociální vztahy ve škole* [Disertační práce, Masarykova univerzita]. Informační systém Masarykovy univerzity – archiv. https://is.muni.cz/th/17887/fss_d/Disertace_Lukas_nzegycmw.pdf

68. Nezvalová, D. (2003). Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogická orientace*, 13(4), 11–19. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6834/6313>
69. Spilková, V. (2020, 27. dubna). *Je učitelství ohroženou profesí? A je příprava budoucích učitelů v krizi?* Učitelské listy. <http://www.ucitelskelisty.cz/2020/04/vladimira-spilkova-je-ucitelstvi.html>
70. Svoboda, M. (2010). *Analýza metod, organizačních forem a evaluace osobnostního a sociálního rozvoje ve výchovných a vzdělávacích programech základních a středních škol*. [Disertační práce, Karlova univerzita]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy. <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/24331/140018857.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
71. Šedřová, K., & Švaříček, R. (2013). Jak psát kvalitativně orientované výzkumné studie. Kvalita v kvalitativním výzkumu. *Pedagogická orientace*, 23(4), 478–510. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/698/659>
72. Tuček, M. (2019, 17. června). *Centrum pro výzkum veřejného mínění. Sociologický ústav AVČR*. https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a4986/f9/eu190724.pdf
73. Valenta, J. (2015) Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druzí) I (aneb Výlet do džungle ...). [online] Nepublikovaný rukopis. Dostupný z: <http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/15?q=node/15#JV>
74. Viktorová, I. (2020). Jak učitelé vnímají komunikaci s rodiči: spokojení vs. vyhořelí. *Pedagogika*, 70(1), 29-42. <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/1647>
75. Zmeškalová, D. (2018). Game over aneb děti chycené v síti. *Pediatric pro praxi*, 19(6), 317-321. <https://www.pediatricpropraxi.cz/pdfs/ped/2018/06/02.pdf>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PČR	Policie České republiky
ZŠ	Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 <i>Trajektorie profesního života paní Ludmily</i>	60
Obrázek 2 <i>Trajektorie profesního života pana Vojtěcha</i>	68
Obrázek 3 <i>Trajektorie profesního života slečny Kláry</i>	77

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1.1 <i>Prestiž povolání</i>	29
Tabulka 3.1 <i>Fabule – syžet paní Ludmila</i>	52
Tabulka 3.2 <i>Žánrové konfigurace paní Ludmila</i>	57
Tabulka 3.3 <i>Fabule – syžet pan Vojtěch</i>	62
Tabulka 3.4 <i>Žánrové konfigurace pan Vojtěch</i>	67
Tabulka 3.5 <i>Fabule – syžet slečna Klára</i>	70
Tabulka 3.6 <i>Žánrové konfigurace – slečna Klára</i>	76
Tabulka 3.7 <i>Anketa s výroky participantů</i>	81

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Rozhovor – Učitelka Klára

PŘÍLOHA P I: ROZHOVOR – UČITELKA KLÁRA

JÁ:

Tak tedy, povídejte mi o nějakých vašich zkušenostech s krizovými situacemi, které jste zažila.

PANÍ UČITELKA KLÁRA:

Takže nejdříve jsem učila na distančním pracovišti ve Valašském Meziříčí, je to tedy škola při nemocnici, kde jsme většinou doučovali hospitalizované děti, aby nezameškaly ve škole. Jelikož jsou tam krátkodobě, tak šlo spíše o takové zaměstnání těch dětí, aby se nenudily a přišly na jiné myšlenky. Dále jsem pracovala další rok ve speciální mateřské školce u mentálně postižených dětí a pak rok na ZŠ speciální. Nyní jsem tedy na škole, kde učím 4. rokem a mám specializaci, nebo teda učím děti od 3. do 5 třídy. No, takže jak můžete vidět z mých zkušeností, mám vystudovanou teda speciální pedagogiku se zaměřením na mentální a tělesné postižení, bakalářské studium a potom na magisterské studium mám učitelskou specku, což je s tím, že můžu učit na 1. stupni i jako speciální pedagog. Takže jsem zkusila obojí. Řekla bych že v té mateřské škole i té základní tam jde hodně o to, naučit ty děcka základní návyky, nějakou samoobsluhu, hygienické návyky v rámci té výuky jako takové jsou ty pokroky hrozně malilinké a dlouhodobé. Takže tam jde hlavně o to, aby se ty děcka přiblížily v rámci možností normálnímu životu a aby se o sebe dokázaly postarat. Kdežto na běžné základce je to úplně jiné. Tady opravdu jedeme a musím říct, že je to prostě hlavně o kvantitě než o kvalitě. Děcka toho mají opravdu moc, ještě k tomu teď přes toto období, které nás postihlo s coronavirovou krizí. Teď je to určitě náročné. Děcka jsou (eeeeh)... ne, že by nechtěly, já mám teda teď třetáčky a nemyslím si, že by se nechtěly učit, ale jsou takové apatické, už je to náročnější, jsou demotivované, takže tady tohle není prostě pro ně přirozené, vlastně pro nikoho (smích). Takže tak. Já původně chtěla být s těmi postiženými dětmi, tam jsem viděla, že jsem opravdu užitečná, ale narodila se mi dcera a už jsem to moc nezvládala po mateřské, jak jsem znova pracovala s těmi dětmi, tak jsem byla hodně fyzicky vyčerpaná a jak jsem přišla domů, se mi už nic nechtělo, takže jsem si řekla, že zkusím to učitelství na základce.

Jo, takže já jsem nastoupila v podstatě jako nová učitelka bez praxe na běžné základní škole a já jsem tedy nastoupila opravdu s tím, že všem rodičům jsem jasně řekla, že opravdu začínám a že se teprve všechno budu učit, že se potřebuju jako přizpůsobit, tak jak to potřebují ti žáci a najít tu hranici toho všechno, ten svůj systém, ...ale že budu ráda za každou zpětnou vazbu. Od začátku jsem jim zdůrazňovala, že budu ráda za každou zpětnou

vazbu. Z počátku byli rodiče takoví, že mě moc nechápali a chtěli toho po mě hrozně moc. Já z toho byla ve stresu a trvalo mi, než jsem si uvědomila, co musím udělat. Bývalo mi z toho špatně, protože ten tlak od rodičů byl obrovský. Všechny jsem si je tedy svolala a fakt jsem jim začala vysvětlovat, že chci, aby všechno se mnou řešili. Pokud se jim bude zdát, že jim dávám hodně učiva, že to děcka nestíhají, ať si nestěžují mezi sebou, že jsem hrozná, že jim dávám tolik učiva, ale ať přijdou prostě za mnou s tím, že se jim to zdá hodně a individuálně to budeme řešit. A naopak, pokud by se jim zdálo, že nemají záci, co na práci, že mají málo učiva, tak že buďto přidám a nebo těm konkrétním žákům nachystám něco na víc, něco speciálního. Od té doby, když došlo prostě k nějakému takovému jako střetu mezi těmi rodiči, tak jsem byla ráda, když se střetli všichni a vedlo se to formou diskuse. Já jsem nadhodila ten problém a hodně komunikovali spolu mezi sebou, kdy si myslím, že i ti rodiče sami pochopili, že není jednoduché se přizpůsobit všem a všem vyjít vstříc. Pokud má člověk 16, 17 dětí, máte 34 rodičů, tak jako každý je z jiných poměrů a prostředí. Takže tohle jako si myslím, že mi v tom hodně pomáhalo, že ti rodiče to mohli řešit mezi sebou. Nechci říct, že jsem byla trochu z obliga, ale oni pochopili, že musím najít někde tu hranici. Všude se najdou rodiče, co rádi popichujou opravdu... ale co to říkám, rodič je přeci vždy spokojen (smích). Ať je to tak nebo tak, já jsem se snažila vždycky eeeh s rodičema opravdu každou sebemenší, když to řeknu v uvozovkách „hloupost“ řešit za v času. Než by se nabalila ta věc nějak, protože v dnešní době mají hrozně... takhle... rodiče bych řekla, že v dnešní době mají díky sociálním sítím velkou tendenci se spojovat a řešit to ve skupinkách, stačí jeden iniciátor a ve směr je to velmi podobné jak u těch dětí. Stačí jeden iniciátor a ti rodiče se jako přidají a jako řeší se to a z malé drobnosti se může stát potom velký problém jo. Proto já každou věc, každý sebemenší konflikt už prostě jsem řešila zavoláním jako buď po telefonu, nebo jsem domluvila osobní schůzku za včasu. A když docházelo potom k nějakým větším, co se třeba rodičům nelíbilo a tak dále, tak jsem to řešila tak, že jsme si udělali třídní schůzky nebo nějaké individuální konzultačky.

A jinak teda co se týká teďka, asi vám povím o bývalé třídě, jelikož tyto žáčky mám zatím jen jeden rok. Ty jsem měla 3 roky, kdy jsem měla 18 dětí, kde byly děti genderově vyrovnané, zhruba stejný počet kluků i holek. Musím říct, že to byla třída docela klidná, ale výrazně tam vynikal jeden žák, se kterým jsem často řešila nějaké problémy. Byl to teda žák, který byl... no v útlém dětství mu umřela maminka a byl jako otcem týraný, takže později zasáhla sociálka a byl odebrán a byl svěřen do péče tety. Eeeh určitě si myslím, že se na něm velmi podepsala tato zkušenost, byl hodně vztahovačný... pokud tedy s ním

spolužáci souhlasili, i jako včetně mě, tak bylo všechno v naprostém pořádku...ale jakmile došlo k nějakému konfliktu, kdy něco udělal... cokoliv to bylo... on si to obhajoval zuby nehty, ale nebylo to správné a došlo k nějakému konfliktu, tak křičel... dostal se do takového stavu, kdy křičel, hádal se... ten den si chodil pořád někam stěžovat, ať už na spolužáky mě nebo i na mě si stěžoval u vedení. V podstatě se sebral, nikdo nevěděl, kam a šel k paní ředitelce. To byla jedna situace, tam asi je nutné podotknout, že byl v té třídě oblíbená, kluci ho měli za svého takového BOSSE, byl takovou alfou třídy. Takže měl za sebou oporu kluků, takže on opravdu když něco řekl, tak kluci k němu vzhlíželi, vlastně i děvčata, ale ti kluci tak víc k němu tíhli. Víc za ním stáli a co řekl on, tak prostě tak to bylo. Často tam tedy docházelo jako ke konfliktu se mnou, protože měl věčně nějaký, eeeh já nechci říkat, že to byl jen jeho problém. Řešili jsme ten problém společně, snažili jsme se najít nějaké řešení... a bylo to velice těžké to řešení najít, pokud to nebylo podle, podle (odmlka) něho. Těch konfliktů bylo jako rozhodně více. Úplně běžné bylo, když jsme měli třeba tělocvik, on byl v nějakém týmu a ten tým prohrál nebo když byl ve dvojici a ta dvojice prohrála, tak absolutně tu prohru nedokázal unést. Obviňoval mě, že jsem to špatně spočítala nebo že jsem nespravedlivá a nedokázal snést prohru, porážku nebo něco takového. Takže to bylo úplně běžné. Pokud se něco takového stalo, začal se vztekat, nadávat, začal opravdu vyhrožovat, že si bude stěžovat a tak dále, takže vždycky jsme to tak nějak řešili opravdu...myslím si, že těch stížností bylo víc, ale která se mi vybaví docela, docela jako živě, co jsem řešila nejvíc, tak byla situace, kdy tady tento žák si byl stěžovat u paní ředitelky na jednoho mého kolegu, který eeeh myslím si... nevím, jak přesně tady tato situace vznikla, nicméně si byl stěžovat, že ho kolega plácnul sešitem ve stylu, takové to „pracuj“. Jako jo, jenomže vzhledem k tomu, že tady ten žák byl v dětství týraný, byl opravdu kladen velký důraz na tady tohle, musí si všichni dávat velký pozor, aby k něčemu takovému nedošlo. Opravdu nedošlo k ničemu vážnému, opravdu si myslím, že ne, ale on si byl velice dobře vědom toho, že si tohle nikdo k němu nemůže dovolit, takže to řešil hned stížností paní ředitelce. Když jsem se to teda dozvěděla, že když už teda byl v té ředitelně, byl i se svými spolužáky, aby mu to dosvědčil, tak si zrovna postěžoval i na mě. Tak teda jsem šla narovinu za paní ředitelkou se zeptat, co se stalo, co se dělo, protože jsem se k tomu chtěla nějak vyjádřit. Padlo tam tedy několik stížností ve smyslu, že chodím pozdě do hodin, to znamená, že se zvoněním nejsem jako pedagog ve třídě, pak nějaké stížnosti na to, že se stalo, že jsem neměla sportovní oblečení do tělocviku, že pořád v tělocviku hrajeme jenom hry, ale přitom bychom měli i cvičit. Přitom to bylo úplně obrácené. Těch stížností tam bylo opravdu více, ještě že rozhodně používám telefon ve

výuce eeh no asi tak...když bych se k tomu měla v rychlosti vyjádřit, tak je jasně dané, že pokud pedagog po zvonění nepřijde do výuky do pěti, deseti minut, tak služba má povinnost jít do mého kabinetu, pokud mě tam nenajdou, tak to jdou nahlásit do ředitelny. Nic takového se nestalo. Ptala jsem se i ve třídě, protože jsme pak ten problém řešili i ve třídě, kdy jsem tedy přišla pozdě, když si na to stěžovali nebo kdy to služba musela jít hlásit vedení. Děcka tedy říkaly, že se to nestalo a že do ředitelny opravdu chodit nemusely. Pak tedy co se týče úboru... občas se stalo, že jsem do tělocviku přišla nepřevlečená, jako není to úplně moje povinnost chodit ve sportovním. Ten telefon mívám v hodině, jelikož máme třídu ve spodním patře a tam nechytám wifinu, takže do mobilu zapisuji do elektronické třídní knihy. Vždycky jsem to děčkám oznamovala, že zapisuji do třídní knihy. Někdy se stalo, že mi zabzučel telefon, že mi přišla zpráva, nebo i z bezpečnostního hlediska musíme mít telefony u sebe a zaplé kdyby bylo něco, cokoliv. No, takže tohle byly opravdu situace, kdy nevím, že by tohle se mnou vedení řešilo nebo se mnou o tom mluvili. Nicméně, že jsem přišla do té ředitelny sama od sebe hned ráno, tak jsem se na to chtěla zeptat a vedení z toho vůbec nedělalo nějakou aféru, probrali jsme to... samozřejmě, že si na některé věci mám dávat pozor, ale tohle musím říct, že opravdu tohle bylo takové pro mě opravdu psychicky náročné. Ta třída byla skvělá, ale tady ten jeden žák tak zacloumal s mou psychikou. Dokázal opravdu úplně dokonale nabourat celý i ten kolektiv, protože štvál děcka proti sobě a kdo prostě nebyl s ním a nesdílel jeho názor, tak byl automaticky outsider a šel proti němu. Měl takovou manipulativní schopnost. Vždycky si našel někoho, určitý terč, na který se zaměřil a byla to zkušenost i od mé předchozí kolegyně, která ho učila ve druhé třídě. Řešili tam opravdu dlouhodobý konflikt mezi ním a dalším spolužákem, který byl takový introvert a opravdu dostával zabrat a řešilo se to už v té druhé třídě. Myslím si, že už to opravdu hraničilo s šikanou a bylo nutné to řešit a usměrňovat to. Já jsem to řešila tak, že jsem se snažila je mít opravdu pod dohledem, toho introvertního chlapce jsem si brávala kolikrát k sobě do kabinetu a povídali jsme si, jestli je to opravdu lepší, byla jsem v kontaktu s maminkou eeh a sama říkala, že se to zlepšilo. No a potom jsem sama přišla na to, proč se to asi zlepšilo, protože v té době k nám nastoupila nová žákyně romka a ta jeho pozornost přesedlala z toho introvertního žáčka na tu novou žákyni. Takže ten problém se nevyřešil, jen se přesunul na jinou žákyni. My jsme to řešili v každé třídnické hodině, řešila jsem to i s maminkou romské holčičky, protože tam byli i rasistické narážky. Tohle trvalo asi půl roku a poté přišla další nová žákyně, která byla taky taková hodně průbojná a dominantní, kde došlo ještě k většímu problému, kde se střetli dvě dominantní osoby a tam to došlo tak daleko, že jsme to

opravdu řešili s vedením, rodiči několikrát opravdu. Vedli jsme tedy rozhovory... já teda tu tetu od toho problémového žáka jsem si volala do školy poměrně často, i jak vznikl ten konflikt s nahlašováním. S ní se dalo domluvit, je to možná i díky tomu, že ji znám už léta. Takže ona mě zná, nevím, jak by to řešila, kdyby mě neznala... nedokážu posoudit. Nicméně hodně se toho právě chlapce zastávala, snažila se obhajovat úplně všechno, měla tendence obviňovat, že ji to chlapec doma řekl tak a tak. Já se ji snažila vysvětlit, že jsem u té situace byla a vše jsem ji říkala objektivně, jak to doopravdy bylo. Jako on řekne třeba jen půl pravdy. To jsme potom i zjistili... jako časem v průběhu komunikace s tou tetou. Pak jsme se na tom opravdu shodly, že prostě jí polovinu věci, které byly proti němu ji vůbec neřekl. Ona ho teda hodně bránila, já jsem byla taková, že jsem jako chápala, že ho brání, ale že je potřeba se na to podívat i z té druhé stránky. Potom, jak už teda se ty problémy stupňovaly, tak už jsem pak trochu přitvrdila a jasně jsem ji dala najevo, že opravdu je tam problém. Několikrát, ee tím, že jsem posílala posudek třídního učitele i do pedagogicko-psychologické poradny, takže jsem doporučovala návštěvy psychologa, dokonce jsem doporučovala i konkrétní bezplatnou péči. Měli dokonce i nějakého svého psychologa myslím si v rámci toho, že byl chvíli v pěstounské péči, ale určitě to nebyla nějaká jako pravidelná... možná v rámci několika měsíců, což já jsem teda důrazně několikrát fakt jako navrhovala, aby měl opravdu nějakou speciální péči. Jako opravdu jsem fakt doporučovala několikrát a ta teta se vždycky odkázala na to, že to mají v rámci jakoby nějakého pozorování ze sociálky.

JÁ: a ti spolužáci jeho, ti na to reagovali jak?

PANÍ UČITELKA KLÁRA:

Tak... většinou teda... no bylo to rozdělené tak, že eeeh většina stála za ním a ten zbytek se k tomu stavěl neutrálně. Nevyjadřovali se, říkali, že u toho nebyli, že neví. To bylo ale malé procento, opravdu pár jedinců. Zbytek opravdu stál za ním. Měl ty své spolužáky opravdu zmáklé. Opravdu měl, ale poprvé, kdy teda došlo k nějaké změně byl právě tady ten konflikt vyloženě se mnou, kdy jsem opravdu z toho byla jako velice zklamaná. Sama jsem hledala cesty, jak se s tím sama v sobě jako poprat. Jako jestli opravdu přijít a začít křičet: jak si to můžou dovolit nebo jestli přijít a v podstatě se před nimi rozbrečet, aby věděli, že mi to je fakt líto nebo jim jenom jako naznačit, že o tom vím, že jsem zklamaná a že dál to rozebírat nebudeme. Ehhh jako byla jsem z toho jako hodně špatná. Jak se snažím jako nenosit práci domů a nechat ji ve škole, tak tady z toho jsem byla opravdu vyřízená a zklamaná. Myslela jsem si, že už jsme si našli ty cesty k sobě a tady tohle mě hodilo o několik kroků zpátky. Takže nakonec jsem to teda řešila tak, že jsem si s celou

třídou sedla ve třídě a opravdu dvě nebo tři hodiny jsem s nima tu situaci řešila. Nakonec z toho opravdu se vyjádřili žáci... tam byl problém, že ti žáci nechtěli proti němu jít samostatně. Když už teda někdo se ozval, oni se k tomu přidali ostatní jako... viděli, že už někdo trošičku jako něco říká, a jakoby něco i řekl, tak se pomalu začali přidávat i ostatní, a nakonec jsem se teda dozvěděla, jak to bylo, ten incident. Vzniklo to jako tak, že původně ten chlapec navedl žáky, ať s ním jdou, aby jako dosvědčili, že opravdu ho ten kolega tím sešitem bouchl a nikdo ze spolužáků netušil, že by jako chtěl nějak řešit i mě a že vůbec se k tomu jako nevyjadřovali a že vůbec jako nevěděli ani o co jde, když si začal stěžovat na mě. Takže nakonec jako v podstatě jako žáci se i pak omluvili a dopadlo to opravdu tak, že v tomto případě ta třída otočila opravdu proti němu, kdy on se asi dostal poprvé do situace, kdy už za ním nikdo nestál a tohle nezvládl teda vůbec a úplně se v té třídě rozplakal. Lehl si na lavici a úplně se rozplakal. Kdy tohle jsem teda jako vůbec nechtěla, vzala jsem si ho bokem, samostatně... promluvili jsme si, promluvila jsem si i zvlášť se zbytkem třídy, že v žádném případě nechci, aby šli jako proti němu a takhle to určitě nemá vypadat a vysvětlili jsme si to. Já jsem teda volala okamžitě tetě. Celou situaci jsem si řekla, tak jak byla a že bych byla radši, kdyby si ho ten den vyzvedla ze školy, aby nešel sám, aby ho pohlídala a aby mi kdykoliv zavolala, jak na tom je a jak se ta situace vyvíjí. No dopadlo to tak, že opravdu nakonec eeh ten chlapec přišel za mnou s omluvou a celá třída se pod to podepsala. Napsali mi nějaký jako omluvný dopis, a tak se to nějak celé utřepalo a pak už jsme nikdy podobný konflikt neřešili. No ale to bylo opravdu náročné, zhruba v pololetí no, takže to byl pro mě asi takový největší konflikt, který jako i nejvíc zasáhl mě i z té psychické stránky, hlavu jsem měla jak škopek, fakt mě bolívala hlava skoro neustále. Měla jsem i takové nechutenství a nevolnosti, když jsem měla za nima jít. Z toho stresu mi vyskákaly šílené opary, to si pamatuju, to bylo taky nepříjemné. Byla to pro mě taková velká facka. Napadla mě i myšlenka, že tohle prostě učit takové žáky fakt nechci a říkala jsem si, jestli mi to za to stojí a jestli nejsem tak trochu vyhořelá. Naštěstí tohle období bylo krátkodobé, takže vyhoření jsem mohla vyloučit no. Asi je to prostě součást toho učitelského života, že člověk pracuje s dětma, pracuje s rodičema, zažívá to, ale tím, že mě ta práce baví, tak se s tím člověk asi nějak musí naučit pracovat. Když ještě tak přemýšlím, tak vám řeknu, že stresové situace jsou prostě pořád, když jedeme s děckama někam. Kamkoliv. Jak učím teď ty třetáky, tak celkově fakt jet s děckama někam, eeh je samo o sobě fakt stresující. Já jsem hrozně ráda, když někam jedeme. Snažíme se to i s kolegy vždycky udělat tak, aby to pro děti bylo jako zajímavé, ale fakt jako to s sebou nese stres. Fakt jako od cesty jako v autobuse. Nejlepší fakt jako je,

když před školu přijede autobus, tam děcka nastoupí, dojedeme na místo a tak. Vždycky jsem v permanentním stresu, když někam jedeme vlakem třeba, ty koleje a děcka prostě... člověk jim může říct stokrát, jako budete stát tady... já jsem jako hodně přísná, co se týče tady těch bezpečnostních opatření. Opravdu na ně zařvu, postavím je v dolatě, protože mám fakt strach, aby se něco nestalo. Takže jako celkově tady tohle někam se dopravit, nebo i jenom to, když jdeme kolem cesty, jsou to prostě děcka, pořád se pošťuchují. Takže tady tohle je jako opravdu jako stresující. Ale jako pořád chci stát těma nohama na zemi a mít takový ten zdravý rozum, že pořád jsou to děcka a když je teplo, tak prostě půjdeme k Bečvě a půjdeme si prostě namočit si nohy do vody. Ježiš, nevím, jestli tohle vůbec můžu říkat, jestli mě nezavrou za to (smích). Jako zase prostě vím, že si někdy na sebe v tomto šiju bič, ale jako dělají to i kolegové a zase si říkám, kde bysme byli, kdybychom v sobě neměli trochu tady tohoto. Dneska je bohužel ale opravdu doba taková, že fakt jsme jako pedagogové jednou nohou v kriminále. Už jenom to, že děcko nějak nešikovně spadne a máš na sobě, na krku jako nějakou žalobu, pokud jako prostě si rodiče stojí za svým a opravdu si myslí, že to je chyba pedagoga, že učitel pochybil, což se samozřejmě může stát, tak potom je to takové jako nepříjemné. Eeeh ale jako stojí to za to... stojí za to poznat a vidět ty děcka mimo tu školu a školní třídu. I oni mezi sebou se poznají jinak než o těch přestávkách, jiné prostředí, jiné aktivity. Myslím si, že to utuží i ten kolektiv i ty vztahy s tím pedagogem. Myslím si, že tady tohle je pořád potřeba, ale člověk musí být neustále ve střehu no. Člověk si všechna rizika ale nesmí připouštět, jako byli jsme s děckama v lanovém centru, kdy si ty karabiny přepínají sami. Jako jsou tam instruktoři, kteří na ně dohlíží, ale ve finále, kdyby se nedej bože něco stalo, tak stejně za ty děcka pořád zodpovídá učitel. No ale asi kdyby si fakt člověk všechno připouštěl, tak by tu profesi ani nemohl dělat (smích) a děcka by taky nic nesměly dělat. Já se vždycky snažím předejít nějakým krizovkám na takových výletech, protože jednou se nám zatoulala dvojice žáků, kteří se zapomněli u nějaké výlohy, jak jsme byli ve Štramberku. Zjistila jsem to tak po čtvrt hodince, že nám chybí. Bylo to strašné, teď jsem nevěděla, co mám jako dělat... takový ten prvotní šok. No naštěstí, jsme byli jen kousek dál, tak jsem věděla, kama jsme šli a hned jsme se s celou skupinou vrátili, ti žáci naštěstí seděli na lavičce na náměstí, ale kdyby se někam dál pustili, nevím, co by se dělo... fuj, to byl strašný šok. Od té doby prostě děcka pořád kontroluju, počítám, zaměřím se na ty, o kterých vím, že jsou taková introverti a chodívají třeba sami, tak ty si tak jako hlídám víc. Pak jako vím, že holkám třeba věřím více, vím že na ně je spoleh. No ale to taky není vždycky že jo, jedna

holčina tady právě, ta holčička romka, nedávno k nám nastoupila, tak ta mi dala zabrat, vlastně celá jejich rodina (smích).

Setkala jsem se i s jejími sourozenci a je jich hodně, jestli 5? No a řešili jsme zrovna to, že kouřila, ale i u školy jako a bylo jí to jedno. Myslím si, že je to dané tím, že bydlí ve velké rodině na statku a ti její sourozenci starší už taky kouří že, takže má jako lehký přístup k cigaretám. Neříkám, že to je špatná rodina, ale asi to mají nějak jinak nastavené a eeeh a vím, že jsme to řešili, jelikož její spolužáci mi to napráskali no. Takže jsem to potom i řešila i s kolegy, protože tam pak byli i dokonce mladší žáci, kteří se s ní bavili a kouřili s ní. Případ jsem pak ale už neřešila já, ale paní ředitelka. Co se týče záškoláctví, tak to tady je pořád a pořád asi bude. Tady ta samá romská slečna s tím měla větší problémy a vím, že i její bratr, takže znova jako maminka, která má ještě asi dvouletého syna, takže v podstatě miminko, malé dítě, tak nezvládala tu nejstarší dceru, která má teďkom asi 12 roků, ale nezvládala ji už, když byla ve 4. třídě. Prostě neměla úkoly, já jsem to s ní řešila, takže opravdu jako proč nemá úkoly. „no paní učitelko, ona mě prostě neposlouchá a ona je dělat nebude, ona se vzteká“. No, když už tady tohle dělá dcera ve 4. třídě, tak jako už je tam problém. Teďka nastal velký problém, když začala online výuka. I když měli k dispozici zapůjčení notebooku, kamery, mikrofony, tak se stejně nepřipojovali nebo třeba jednou za týden, ale tak, že tam v podstatě nebyli. Neviděla jsem je, nefungoval jim mikrofón jo. No, takže tady tohle jsem pak opravdu řešila jako neomluvené hodiny, které se pak hlásili na sociálku na ospod no a řešilo se to teda dál a obě ty děti, jak ta romská dívka, tak i ten její bratr byli mamince odebráni a teďka jim končí dvouměsíční pobyt v diagnostickém ústavu. Středisko výchovné péče se to teď jmenuje. Oni nebyli vlastně na online výuce, ale učili se přímo tam no. Takže jsem zvědavá na to, jak se vrátí do běžné základní školy, jak na tom budou a jestli to mělo něco do sebe, jestli to k něčemu bylo no. Tak snad jo. Toty případy tady ještě řeší vlastně výchovný poradce a přes něho vlastně probíhají různá školení, v rámci třídnických hodin se hodně na tohle téma bavíme. A řeší se důkladně školní řád, pokud je nějaký problém aktuální, uděláme speciální třídnickou hodinu, takže můžu říct, že co se týče prevence, tak žáci i učitelé jsou obeznámeni.