

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Možnosti uplatnění sociálního pedagoga v rámci prevence syndromu
vyhoření u učitelů na vybrané základní škole

Possibilities of employing a social educator in the framework of prevention of
burnout syndrome by teachers at a selected elementary school

Mgr. Petra Kocumová

Vedoucí práce: PhDr. Jaroslava Hanušová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy (N7504)

Studijní obor: N SPG – VZ (7504T277, 7504T303)

2021

Odevzdáním této diplomové práce na téma Možnosti uplatnění sociálního pedagoga v rámci prevence syndromu vyhoření u učitelů na vybrané základní škole potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 20.6. 2021

Chtěla bych tímto poděkovat PhDr. Jaroslavě Hanušové, Ph.D. za její cenné rady, trpělivost a čas při vedení této diplomové práce.

ABSTRAKT

V této diplomové práci se věnuji tématu Možnosti uplatnění sociálního pedagoga v rámci prevence syndromu vyhoření u učitelů na vybrané základní škole. V teoretické části se zabývám pojmy sociální pedagogika a sociální pedagog, stresové faktory a syndrom vyhoření v pedagogické praxi. Dále vymezuje kompetence sociálního pedagoga nejen ve školním prostředí.

V praktické části uvádím kvantitativní a kvalitativní výzkum. Kvantitativní výzkum použil metodu dotazníku. Dotazníky byly adresovány učitelům vybrané základní školy. Získaná data jsou zpracována do grafů. Kvalitativní výzkum, který doplnil poznatky kvantitativního, proběhl formou rozhovorů. Ze získaných informací jsem vytvořila zakotvenou teorii.

Hlavním cílem této diplomové práce bylo zjistit možnosti podpory učitelům, které má sociální pedagog v rámci prevence vyhoření. Z výzkumu vyšel závěr, že pedagogové očekávají větší možnost sdílení stresových situací se sociálním pedagogem. Zároveň jim sociální pedagog pomáhá při řešení problémů v komunikaci s rodiči, při řešení problémů s žáky a metodickou činností. Součástí praktické části této diplomové práce je návrh didaktického výstupu. Tímto výstupem je workshop pro učitele, jehož cílem je seznámit učitele s pracovní náplní sociálního pedagoga, přiblížení kompetencí a situací, při nichž může sociální pedagog sehrát důležitou úlohu pro jejich efektivní zvládnutí a tím výrazně pomoci učitelům zvládat náročné situace.

KLÍČOVÁ SLOVA: Sociální pedagog, kompetence, stresové situace v učitelství, syndrom vyhoření, možnosti spolupráce

ABSTRACT

In this diploma thesis I deal with the topic Possibilities of employment of a social pedagogue within the prevention of burnout syndrome in teachers at a selected primary school. In the theoretical part I deal with the concepts of social pedagogy and social pedagogue, stress factors and burnout syndrome in pedagogical practice. It also defines the competencies of a social pedagogue not only in the school environment.

In the practical part I present quantitative and qualitative research. Quantitative research used a questionnaire method. Questionnaires were addressed to the teachers of the selected primary school. The obtained data are processed into graphs. Qualitative research, which expanded quantitative knowledge, took the form of interviews. From the information I gained, I developed a grounded theory.

The main goal of this diploma thesis was to find out the possibilities of support for teachers that a social pedagogue has in the prevention of burnout. The research concluded that educators expect a greater opportunity to share stressful situations with a social educator. At the same time, the social pedagogue helps them to solve problems in communication with parents, in solving problems with pupils and methodological activities. Part of the practical part of this diploma thesis is the design of didactic output. This output is a workshop for teachers, which aims to acquaint teachers with the job of a social pedagogue, the approach to competencies and situations in which the social pedagogue can play an important role in managing them effectively and thus significantly help teachers cope with difficult situations.

KEY WORDS: Social pedagogue, competences, stressful situations in teaching, burnout syndrome, possibilities of cooperation

OBSAH

ÚVOD	7
1. VYBRANÉ TEORETICKÉ POJMY	9
1.1. SOCIÁLNÍ PEDAGOG VE ŠKOLE	14
1.2. SYNDROM VYHOŘENÍ V PEDAGOGICKÉ PRAXI	21
1.3. PROJEVY SYNDROMU VYHOŘENÍ U PEDAGOGŮ.....	23
1.4. FÁZE PROJEVŮ SYNDROMU VYHOŘENÍ	24
1.5. ČINNOSTI SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA JAKO PREVENCE VYHOŘENÍ	26
2. PRAKTICKÁ ČÁST	29
2.1. PŘÍPRAVA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	31
2.1.1. STANOVENÍ OKRUHU RESPONDENTŮ	33
2.2. KVANTITATIVNÍ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ A JEHO VYHODNOCENÍ	34
2.3. KVALITATIVNÍ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ A JEHO VYHODNOCENÍ.....	58
2.3.1. OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ	59
2.3.2. AXIÁLNÍ KÓDOVÁNÍ.....	70
2.3.3. SELEKTIVNÍ KÓDOVÁNÍ.....	72
2.4. NÁVRH DIDAKTICKÉHO VÝSTUPU	74
2.4.1. WORKSHOP - EFEKTIVNÍ SPOLUPRÁCE.....	75
2.4.2. JAKÉ KOMPETENCE PEDAGOGOVÉ ZÍSKAJÍ?.....	76
2.4.3. PRŮBĚH WORKSHOPU Z HLEDISKA OBSAHOVÉHO A ČASOVÉHO	77
ZÁVĚR	81
SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	83
SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK	87
SEZNAM PŘÍLOH	89

Úvod

„Moderní společnost je popisována mnoha přívlastky a analyzována z celé řady pohledů, v nichž dominantním přínosem je poznání o proměnlivosti, nestabilitě, mnohotvárnosti jejího vývoje. Řada autorů se shodne na tom, že narůstá složitost sociálních situací, které staví před jedince výzvy i ohrožení. Důsledkem společenského vývoje mohou být posilující tendence, vždyť například současné mladé lidi můžeme v mnohém vnímat jako samostatnější, odvážnější, sebevědomější. Stejně tak můžeme ale cítit nárůst rizikových situací, v nichž se ony pozitivní vlastnosti mohou proměnit v osobní krize a hromadné (společenské) problémy. Velká touha po samostatnosti může nahodit tradiční formy soužití a opory v rodině, v komunitě, nezvladatelná odvaha může vyústit v touhu po extrémních prožitcích a zkouškách a zkoušené sebevědomí se dovede vyostřit v agresivní a extrémní postoj.“ (Procházka, 2012, s. 9).

V některých situacích si dokáže pomoci člověk sám, někdy i s pomocí rodiny, přátel, ale také odborníků, kteří poskytnout nezaujatý a odborný názor na danou situaci. To bylo motivací k tomu, aby vznikl v sociálně pedagogické péči nový obor, který dokáže pomoci jednotlivcům, ohroženým skupinám, komunitám, nebo v sociálně problematické lokalitě. Tento obor se nazývá sociální pedagogika a v České republice (Československu) se začal rozvíjet až po roce 1989, jak vysvětluje Procházka (2012).

Sociální pedagogika je forma přemýšlení o tom, jak se staráme o děti a mladé lidi a jak s nimi pracujeme. Sociální pedagogika je jako přístup v některých zemích jako Norsko, Finsko, Švédsko, Německo, Francie a Nizozemsko samozřejmostí. Ve většině těchto zemí existuje kvalifikace na úrovni vzdělání a vzdělávání lidí v sociální pedagogice, kteří jsou následně zaměstnáni v různých zařízeních péče o děti jako sociální pedagogové. Nastavení může zahrnovat práci s mládeží, nastavení v raném dětství a péči o děti v domácnosti. Sociální pedagogika je sociálně konstruována a v různých zemích existuje v různých formách s přihlédnutím ke kulturním a společenským normám a očekáváním. To znamená, že nejde o běžnou metodiku, kterou lze vyzvednout a použít. Místo toho nás žádá, abychom přemýšleli o tom, jak by to mohlo být použito v naší zemi, v našem prostředí, v našem kulturním

kontextu. Z čeho tedy sociální pedagogika sestává a co je na ní charakteristické? Jednoduše řečeno, sociální pedagogika se týká způsobu, jakým společnost přemýšlí o svých dětech, o tom, jak se o ně starají, jak je vzdělávají, jak je vychovávají. Jde o neustálé vytváření a poskytování příležitostí k učení prostřednictvím interakce s dětmi; společné aktivity; být ve vztahu a ve spojení s ostatními. Sociální pedagogika se zabývá celostním učením, blahobytem a štěstím, zmocněním a vztahy. Sociální pedagogika je jako umělecká forma; není to jen dovednost učit se, ale je třeba ji oživit prostřednictvím sociálních pedagogů. Jinými slovy, sociální pedagogika není ani tak o tom, co děláte, ale o tom, jak to děláte. Tato perspektiva sociální pedagogiky znamená, že je spíše dynamická, kreativní a procesně orientovaná než mechanická, procedurální a automatizovaná. To znamená, že vyžaduje, aby sociální pedagog nebyl jen párem rukou, ale celým člověkem (Stephens, 2013).

To, jak jsou sociální pedagogika a sociální pedagog vnímáni v České republice, bylo motivací pro napsání této závěrečné práce. Cílem této závěrečné práce je zjistit, zda pozice školního sociálního pedagoga, jeho kompetence a činnost ovlivňují zvládání stresových situací pedagogů. Zda existuje konkrétní souvislost mezi podporou, kterou sociální pedagog poskytuje učitelům a možností ovlivnění syndromu vyhoření. Sociální pedagog je prozatím vnímán jako podpůrná osoba zejména pro rodiče a žáky. Chybí informace, zda na konkrétní škole poskytuje dostatečnou oporu i pedagogům. Výzkumné šetření bude zaměřeno na zjištění informací o tom, jakou podporu, v jaké míře, jak často a v jaké oblasti sociální pedagog poskytuje a zda tato opora funguje jako prevence před syndromem vyhoření. Dalším dílčím cílem je zjistit možnosti nastavení spolupráce mezi pedagogy a sociálním pedagogem tak, aby jeho práce přinášela efektivní podporu a zvládání náročných stresových situací ve škole.

Práce je rozdělena do dvou hlavních částí – části teoretické a části praktické. Teoretická část pokládá teoretické základy, včetně metodologie. Zdroji pro tuto část jsou odborné publikace českých i zahraničních autorů. Praktická část je s teoretickou částí úzce provázána. Praktická část je pojata jako výzkumné šetření. Respondenti poskytnou informace na základě rozhovorů a dotazníků. Tyto rozhovory a dotazníky jsou v praktické části zpracovány a vyhodnoceny. V závěru práce je navržen didaktický výstup, který může sloužit pro efektivní nastavení spolupráce mezi pedagogy a sociálním pedagogem.

1. Vybrané teoretické pojmy

V následujících kapitolách bych ráda vyjasnila základní pojmy, se kterými budu v práci dále pracovat. Jde zejména o pojmy vymezující sociální pedagogiku, sociálního pedagoga a jeho kompetencí zejména ve školním prostředí. Dále se zaměřuji na syndrom vyhoření, stresové faktory v učitelské profesi a na propojení vztahů mezi činnostmi sociálního pedagoga a zvládnutím náročných situací.

Sociální pedagogika a sociální pedagog

V odborné literatuře nalezneme velké množství definic sociální pedagogiky. Někteří autoři vymezují sociální pedagogiku široce, jiní úzce. Je to způsobeno zejména tím, že sociální pedagogika se začala rozvíjet v Československu až po roce 1989, tzn. jedná se o poměrně mladý obor bez velkých tradic. Široce vymezuje sociální pedagogiku např. Klíma. Sociální pedagogiku vnímá jako „*obor, který se soustřeďuje na otázky pomoci při vytváření životního způsobu jednotlivců, usnadňování socializace a enkulturace a na zdroje, obsahy, formy a řešení konfliktní interakce a komunikace mezi jedincem (sociální skupinou) a společností.*“ (Kraus, 2008, s. 43).

Sociální pedagogika se v zásadě zabývá blahobytem, učením a růstem, jak vysvětluje Cameron (2011). Podle něj vychází z myšlenky, že každý člověk má vlastní potenciál, je cenný, vynalézavý a může smysluplně přispět ke své širší komunitě, pokud najdeme způsoby, jak jej zahrnout. To vyžaduje, abychom také řešili sociální problémy a nerovnost nebo jim předcházeli. Sociální pedagogika si proto klade za cíl propojit každého člověka se společností, přičemž společnost podporuje její nejvíce znevýhodněné členy a každý jedinec přebírá odpovědnost za širší společnost. Jejím cílem je vytvořit podmínky, v nichž může každý člověk růst a stát se více nezávislým a integrovaným. Jelikož se jedná o celoživotní proces, sociální pedagogové pracují v různých prostředích, od raných let přes dospívání až po práci se znevýhodněnými skupinami dospělých i se staršími lidmi.

Z českých autorů vymezuje poměrně široce sociální pedagogiku i Kraus (2008, s. 43). Ten ji vnímá jako „*vědní obor transdisciplinární povahy, který se zaměřuje na roli prostředí ve výchově, a to nejen v souvislosti s problémy rizikových, potenciálně deviantně jednajících, ohrožených a nějak znevýhodněných skupin, ale v souvislosti s celou populací. Sociální pedagogika by měla podle této koncepce vytvářet soulad mezi potřebami jedinců a společnosti, tj. přispívat k optimálnímu způsobu života v dané době a v daných společenských podmínkách.*“

Co přesně sociální pedagogika znamená, velmi závisí na kontextu nebo prostředí. Sociální pedagog ve škole však musí umět použít různé přístupy, metody, a to zejména proto, že spolupracuje s širokou cílovou skupinou. V některých školách jsou to především žáci, v některých rodiče a v neposlední řadě jsou to čím dál častěji učitelé, pro které by spolupráce mohla být velkým přínosem jak z hlediska odborného, tak osobního.

Co se týká sociálního pedagoga, v české literatuře nalezneme jeho definici spíše ojediněle. Mnohem častěji je definována sociální pedagogika než samotný sociální pedagog. Holá (2013, s. 313) definuje sociálního pedagoga jako „*odborníka vybaveného teoreticky, prakticky a koncepčně pro výchovné působení všude tam, kde přispívá k formování zdravého způsobu života, především tam, kde prostředí jednotlivce či skupiny působí netvůřčím či destruktivním způsobem v uspokojování potřeb. Sociální pedagog je tedy profesionál, který řídí a na profesionální úrovni organizuje výchovný proces a působí na děti, mládež, dospělé ve směru žádoucího osobnostního rozvoje.*“

Zahraniční definice sociálního pedagoga je podobná. Např. Stephens (2013) vnímá sociálního pedagoga jako osobu, která poskytuje péči, podporu a vzdělávání lidem různého původu nebo schopností, přispívají k učení, blahobytu a sociálnímu začlenění jednotlivců a klade důraz na budování soběstačnosti. Sociální pedagogové mohou pracovat v různých prostředích a v širokém věkovém rozmezí. Sociální pedagog celkově usiluje o podporu lidského rozvoje a sociální spravedlnosti prostřednictvím činností, které jsou většinou malého rozsahu a každodenní, ale vycházejí z povědomí o širším sociálním obrazu a individuálních okolnostech. Sociální pedagog by měl disponovat mnoha kompetencemi, které se liší podle oblasti,

ve které působí. Některé jsou však klíčové jak ve školství, tak ve fungování ve sféře např. sociálních služeb. Základní kompetence vymezují v následujícím textu.

Kompetence sociálního pedagoga

„Klíčové kompetence v české pedagogické a sociálně pedagogické terminologii dosud nejsou přesně vymezeny a chybí také jejich zařazení do kontextu obsahu činností sociálního pedagoga. Obecně lze říct, že kompetence představují jistou způsobilost, připravenost k výkonu určitých aktivit, k výkonu konkrétní profese.“ (Procházka, 2012, s. 76). Kompetencemi nazýváme souhrn znalostí, schopností, dovedností a zkušeností.

O mnoho let dříve, než Procházka uvedl, že dosud nejsou vymezeny přesně kompetence, konkrétně v roce 2006, vytvořila asociace AIEJI (International Association of Social Educators - Mezinárodní asociace sociálních pedagogů) dokument, který by fungoval jako společný profesionální rámec pro sociální pedagogy po celém světě. Výsledkem byl dokument Odborné kompetence sociálních pedagogů – koncepční rámec, jak uvádí Kornbeck (2009). Tento dokument však nepřevzaly všechny země, tzn. nestal se oficiálním dokumentem natolik, aby ho respektovaly všechny země, kde existuje sociální pedagogika.

Kompetence v tomto smyslu představuje schopnost sociálních pedagogů jednat ve vztahu ke konkrétnímu úkolu, situaci nebo kontextu. Jedná se o typ sociálně-vzdělávací práce, která zahrnuje nejen znalosti, dovednosti, intelektuální, praktické a sociální kompetence, ale také spojuje přístup a motivaci. V tomto dokumentu, který nese název Odborné kompetence sociálních pedagogů (The professional competences of social educators [online] 2006, dostupný z <http://aieji.net/media/1036/a-conceptual-framework.pdf>), jsou rozlišeny dvě dimenze kompetencí:

kompetence základní,

kompetence centrální.

Základní kompetence

Složitost sociálně-pedagogické praxe zahrnuje různé situace, u kterých musí sociální pedagogové mít základní kompetence k tomu, aby tyto situace dokázali zvládnout a vyřešit. K těmto základním kompetencím patří následující tři kompetence:

kompetence umět zasáhnout,

kompetence umět hodnotit,

kompetence umět reflektovat

Kompetence umět zasáhnout spočívá v tom, že sociální pedagog by měl být schopen jednat v situaci co nejrychleji bez dlouhé doby reflexe, pokud to vyžadují potřeby a přání dítěte, dospívajícího nebo dospělého. Jeho jednání tak může být intuitivní, nebo vycházet z určitých zkušeností a praxe. V každém případě však tato kompetence předpokládá schopnost adekvátně reagovat na daný problém.

Kompetence umět hodnotit znamená, že sociální pedagogové jsou schopni plánovat, organizovat a reflektovat budoucí intervence. Sociální pedagogové by měli být schopni kvalifikovaně plánovat a uvažovat s přihlédnutím k teorii a znalostem, ale také k úvahám o vlastních praktických zkušenostech nebo zkušenostech ostatních. Sociální pedagogové musí být také schopni porozumět souvislostem mezi záměrem, akcí a výsledkem.

Kompetence umět reflektovat spočívá v tom, že sociální pedagog by měl být schopen uvažovat o aktuálních problémových oblastech ve vztahu k profesi společně s kolegy a dalšími odborníky, aby zajistil společné chápání profese a další rozvoj profese. Tyto úvahy by měly být konzultovány s kolegy, ale i s veřejností (Müller, 2006).

Centrální kompetence sociálního pedagoga zahrnují takové kompetence, které lze odvodit z různých perspektiv a rámcových podmínek sociálně-pedagogické práce. K těmto centrálním kompetencím patří následujících šest kompetencí

- osobní a vztahové kompetence,
- sociální a komunikační kompetence,
- organizační kompetence,

- kompetence rozvoje a učení,
- kompetence požadované v odborné praxi, ke kterým patří:
 - teoretické a metodologické kompetence,
 - kompetence při výkonu povolání,
 - kulturní kompetence,
 - kreativní kompetence. (The professional competences of social educators [online] 2006, [cit. 2021-04-27] dostupný z <http://aieji.net/media/1036/a-conceptual-framework.pdf>).

Vztah s osobou, která potřebuje podporu a pomoc, je ústředním bodem všech sociálně-vzdělávacích aktivit. Proto mají pro sociálně-pedagogickou práci zásadní význam osobní a vztahové kompetence. Obecně platí, že osobní aspekt v posledních letech stále více zaujímá ústřední postavení v pracovním životě. Osobní kompetence, jako je ochota převzít odpovědnost, motivace, ochota pracovat a osobní postoje, jsou dnes mnohem více žádané a jsou požadovány nejen nadřízenými, ale i kolegy a klienty (v našem případě zejména s žáky, rodiči). Kontakt s klientem je navázán na úrovni vztahů, tj. v rámci sociální interakce. Právě osobní kontakt v konečném důsledku umožňuje sociálním pedagogům zasahovat do života někoho jiného. Vztah v sociální pedagogice mezi sociálním pedagogem a klientem není symetrický. Sociální pedagog by měl být obecně schopen budovat profesionální a osobní vztah s každým klientem. Klient však není tak povinen rozvíjet vztah se sociálním pedagogem. Je to také mocenský vztah, který může být škodlivý, pokud nebude použit konstruktivně. V neposlední řadě si sociální pedagog musí být vědom svých základních humanistických perspektiv, svých norem a hodnot. Aby bylo možné plně vnést svoji osobnost do kontextu profesionální činnosti, je nutná vysoká úroveň povědomí o vlastních silných a slabých stránkách a odpovídající porozumění potřebám klienta. Zvláště důležitá je však schopnost odlišit soukromé vztahy od profesionálních. Sociální pedagog musí mít vysoký stupeň empatie, vnímání a reflexe, smysl pro odpovědnost a odborné znalosti, aby mohl vykonávat svou práci (Mäder, 2016).

Druhou důležitou kompetencí je kompetence sociální a komunikační. Úspěšnost sociálního pedagoga závisí do značné míry na spolupráci s velkým počtem zúčastněných stran: dítě, mladý člověk, dospělý, kolegové, rodiče, příbuzní, další

odborníci, skupiny a úřady atd. Sociální pedagog proto musí mít také sociální a komunikační kompetence. Velká část sociálně-pedagogické práce probíhá v týmech a skupinách. To předpokládá schopnost sociálních pedagogů pracovat v týmu. Součástí sociálních a komunikačních kompetencí sociálního pedagoga je však také schopnost pracovat v prostředí, ve kterém není vždy harmonie a shoda ohledně cílů, záměrů a metod. Konstruktivní spolupráce, při níž se konflikty řeší také konstruktivním způsobem, je zásadní. Sociální pedagogové by proto měli mít potřebné dovednosti pro konstruktivní řešení konfliktů, jejich řešení a používání. Musí být schopni porozumět sociálním kodexům, používání jazyků a pozadí, zejména v kontextu složitých komunikačních procesů (Bethke, 2010).

Organizační kompetence umožňují sociálním pedagogům cíleně plánovat a realizovat opatření a procesy, které umožní efektivně dosáhnout cílů. Tyto schopnosti jsou zaměřeny na schopnost práce v různém prostředí, s různými aktéry. Sociální pedagog by měl být schopen plánovat a realizovat svoje činnosti, navrhnout postupy a procesy a dokumentovat je. To platí také pro rozvoj vizí, cílů a metod.

Poslední kompetencí jsou kompetence požadované v odborné praxi, ke kterým patří teoretické a metodologické kompetence, kompetence při výkonu povolání, kulturní kompetence a kreativní kompetence. To zahrnuje odkaz na různé názory ostatních profesních skupin na to, jak by měl sociální pedagog vykonávat své činnosti, aby byla co nejlépe podporována práce s dětmi, mladými lidmi nebo dospělými. Sebeobraz, etika, morálka a normy profese jsou stejně důležité, protože tyto prvky tvoří rámec pro práci a vztahy s dětmi, dospělými, mladými lidmi a dalšími partnery. Kompetence, které z toho vyplývají, lze shrnout jako kompetence, které se generují v kontextu odborné praxe (Fass, 2013). Všechny tyto kompetence a jejich zvládnutí vedou k tomu, že sociální pedagog vykonává svoji práci jak odborně, tak eticky.

1.1. Sociální pedagog ve škole

V následující kapitole bych ráda vymezila profesi sociálního pedagoga a dále pak přiblížila práci sociálního pedagoga přímo ve škole. Sociální pedagog najde uplatnění v širokém spektru profesí – od školství, sociální oblasti, přes resort spravedlnosti až po komerční sféru. Sociální pedagogika se neustále mění, stejně jako

se mění prostředí naší společnosti. Nové technologie, globalizace, nárůst sociálních témat a sociálních patologií – to všechno jsou výzvy současného světa, na něž se sociální pedagogika snaží najít smysluplná řešení. Ke koncipování sociální pedagogiky jako relativně mladého oboru u nás přispěla na přelomu století publikace *Člověk, prostředí, výchova* (Kraus, Poláčková a kol., 2001). Autoři v ní vymezují sociální pedagogiku jako vědní obor, zaměřují se na problematiku prostředí, na roli prostředí ve výchovném procesu, vztahu socializace a výchovy, životním situacím, problematice komunit a jiným sociálně-pedagogickým tématům, včetně modelu profese sociálního pedagoga. Jak tedy vymezit profesi sociálního pedagoga ve škole co nejpřesněji? S jakými specifiky tato pozice disponuje?

Hlavním důvodem, proč by bylo vhodné na českých základních školách zavést jako standardní pozici sociálního pedagoga je, že socializační, osobnostně rozvojová a preventivní role školy je v současném systému stále více vyžadována (zejména rodiči), ale při tom podceňována. Učitelé jsou zejména v roli odborníků na předměty, které vyučují, a čím dál více se od nich očekává že budou pro žáky partnery a mentory. Potřeba výchovné funkce roste zejména s rozmanitostí žáků ve školách. Ve školách hlavního proudu se zvyšují počty inkludovaných dětí. Zároveň slábne i výchovná role rodiny. Učitelská profese s sebou přináší nové požadavky, stresové situace a potřebu podpory nejen pro žáky, ale stejně tak pro učitele. Na mnoha školách chybí role odborného pracovníka, který by se těmito tématům věnoval. A právě sociální pedagogika je oborem, který se zabývá výchovným, socializačním aspektem ve vzdělání a slučuje poznatky pedagogiky, psychologie a speciální pedagogiky.

Jaká je však specifická role sociálního pedagoga v možnosti předcházení syndromu vyhoření u učitelů bych ráda objasnila dále. Jako problém vnímám to, že sociální pedagog není stále zařazen mezi pedagogické pracovníky ve smyslu zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Mnoho problémů, které však sociální pedagog ve školách řeší je zaměřeno multidisciplinárně a vyžaduje spolupráci s mnoha aktéry. V zahraničí jsou sociální pedagogové již běžnou součástí pedagogických sborů vedle učitelů, speciálních pedagogů, psychologů (např. na Slovensku je sociální pedagog mezi pedagogické pracovníky ve školách zařazen již mnoho let Zákonem o výchově a vzdělávání č. 245/2008). Sociální pedagog zde může být zaměstnán ve školských zařízeních výchovného poradenství a prevence, dále pak v systému škol od

mateřských až po střední a ve speciálních výchovných zařízeních. V České republice bylo již v roce 2013 hlavním cílem Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice prosadit profesi sociálního pedagoga do Zákona o pedagogických pracovnících, neboť se připravovala argumentace pro MŠMT a obě komory Parlamentu. „*Nicméně změna, která by napomohla školám naplňovat podpůrná opatření ve vztahu k dětem, zejména v otázkách týkajících se např. odlišného kulturního prostředí či ztížených životních podmínek dětí, se ani v roce 2018 mnohdy nedaří provést. Pokud je škola zapojena do projektu, který nabízí uplatnění pozice sociálního pedagoga, a má s ní pozitivní zkušenost, logicky chce nadále sociálního pedagoga zaměstnávat. To však nelze uskutečnit, jestliže profese není zakotvena v tak důležitých právních předpisech, jako je Školský zákon, Zákon o pedagogických pracovnících a Katalog prací. Rovněž je zapotřebí dlouhodobého a systémového financování, které škole zaručí, že půjde o dlouhodobou koncepci, založenou na efektivní spolupráci mezi učiteli, sociálními pedagogy, dalšími odbornými pracovníky školy, rodiči a žáky*“.

(Metodika pro školní sociální pedagogy [online] 2019, s. 7, dostupné z: <https://socialnizaclenovani.ostrava.cz/wp-content/uploads/2019/06/Metodika-pro-%C5%A1koln%C3%AD-soci%C3%A1ln%C3%AD-pedagogy.pdf>).

Další překážkou pro efektivní začlenění sociálního pedagoga mezi stále pracovníky učitelského sboru je tak jeho financování. V mnoha školách je sociální pedagog financován díky šablonám a projektům, které však nezaručují jeho dlouhotrvající a soustavné působení, které je pro efektivní výsledky více než žádoucí. Dle studie proveditelnosti musí být činnost sociálního pedagoga na škole dlouhodobá, aby byla smysluplná. Pozice by tedy neměla být financována jen prostřednictvím krátkodobých dotačních titulů či projektů jako je tomu doposud. Práci sociálního pedagoga velice pozitivně oceňují nejen pedagogové, ale i děti a rodiče, kteří vnímají vztah se sociálním pedagogem na jiné úrovni. Nevnímají ho vůči sobě tak jako učitele, jako nadřazenou pozici. Děti přistupují s větší otevřeností a důvěrou, nemají strach z postihů či negativních následků. Pedagogové pocítují úlevu, že se mohou na někoho obrátit s žádostí o pomoc při jednání s problémovými žáky, s řešením vysokých absencí, při jednání s odborem sociálně – právní ochrany dětí (dále jen OSPOD). Rodiče sociálního pedagoga přijímají jako prostředníka mezi jimi a školou (Moravec 2015). Na mnoha školách se pozice sociálního pedagoga podařila udržet, ale jen díky

jeho zařazení např. na pozici sociálního pracovníka. Ve škole však vykonává sociálně pedagogickou činnost, a proto toto zařazení není ideální. Sociální pedagogika má se sociální prací mnoho společného, ale má svá konkrétní specifika.

Bendl (2016, s. 305) soudí, že: *„úkolem a zároveň specifikem sociální pedagogiky je snaha o rovnováhu mezi individuálním a sociálním principem, snaha zharmonizovat individualismus s kolektivismem, a dospět tak k tomu, aby byl každý člověk, pokud to je možné, prospěšný nejen sobě, ale i druhým lidem, společnosti. K tomu by měly směřovat také činnosti sociálního pedagoga ve škole. Mohl by být tím, kdo přispívá k naplnění potřeb jednotlivce, a zároveň školy jako společenské instituce“.*

Pro ukotvení pozice sociálního pedagoga je velmi důležité, aby si škola vyjasnila, co od sociálního pedagoga očekává, a jak má spolupracovat v rámci školního týmu. Sociální pedagog musí mít podporu vedení školy. Stává se, že část pedagogů je na začátku vůči působení sociálního pedagoga na škole skeptická, proto potřebuje mít na škole mezi profesionály podporu – například výchovného poradce, metodika prevence, speciálního pedagoga nebo školního psychologa, a spolupracující učitele. Nastavení rolí a kompetencí je prvotní podmínkou ke správnému fungování sociálního pedagoga. *A stejně podstatné jako to, co sociální pedagog na škole dělat může a má, je jasná představa, co dělat nemá. Sociální pedagog by neměl učit, suplovat, nebo být využíván pro administrativní úkoly, které učitelé nestíhají. Neměl by se také dostát do situace, kdy učitelé a zejména třídní učitelé, místo aby své výchovné působení s jeho pomocí a odborným přispěním plnili lépe, se ho vzdávají a nechávají ho pouze na něm.*“ (Moravec 2015, s.26).

Většina prací, které shrnují roli sociálního pedagoga ve škole je cílena na kompetence, které má sociální pedagog ve vztahu k žákům, popř. rodičům.

Minimum poznatků je však zaměřeno na možnosti jeho působení v oblasti podpory samotných učitelů. Např. město Ostrava vydalo Metodiku pro školní sociální pedagogy, ve které vytyčila roli sociálního pedagoga ve vztahu k učitelům následovně:

- Podpora pedagogů při komunikaci s rodiči
- Poskytování konzultací pedagogům při vztahových problémech ve třídách
- Poskytování konzultací při rizikovém a problémovém chování žáků

- Poradenství pedagogům při práci s dětmi s poruchami chování a učení ve spolupráci se školním psychologem a speciálním pedagogem
- Spolupráce s učiteli při řešení každodenních situací
- Mediace při jednání s rodiči v konfliktních situacích
- Metodická podpora
- Informační činnost (Metodika pro školní sociální pedagogy [online] 2019, dostupné z: <https://socialnizaclenovani.ostrava.cz/wp-content/uploads/2019/06/Metodika-pro-%C5%A1koln%C3%AD-soci%C3%A1ln%C3%AD-pedagogy.pdf>).

Z dotazníkového šetření a rozhovorů, které jsem provedla s učiteli jsou právě tato oblasti, které učitelé vnímají jako zásadní pro jejich podporu, eliminaci stresu a předcházení syndromu vyhoření.

Jak už jsem nastínila v textu výše, působnost sociálního pedagoga ve škole je velmi široká. Je proto důležité, aby vedení školy vymezilo jeho kompetence a pravomoci a dostatečně s nimi seznámilo i ostatní členy učitelského sboru. Jeho kompetence zahrnují schopnosti a dovednosti z oblasti pedagogické, sociální, psychologické i poradenské.

Pro kompetence, které se vztahují zejména k sociálnímu pedagogovi ve škole a jeho možnostem působení směrem k učitelům a syndromu vyhoření můžeme vyčlenit stěžejní následující oblasti (Procházka 2012):

Vzdělání – teoretické a odborné

Studium sociální pedagogiky je dnes možné realizovat jak v bakalářském, tak magisterském i doktorském studijním oboru. Absolvent tohoto programu by měl ve školství po absolvování studia naléznout uplatnění především na poradenských pozicích (školské poradenské zařízení a školní poradenské pracoviště). Je důležité, aby sociální pedagog nejen znal teoretická východiska z oblasti pedagogiky, psychologie, speciální pedagogiky, ale svoji odbornost mohl realizovat i v praxi a poznatky z praxe přenášet do teoretické roviny (např. poradenská činnost, metodické vedení) a naopak.

Výchovně - vzdělávací kompetence

Sociální pedagog ve škole je pozicí, které by měla působit jak v oblasti vzdělávací, tak v oblasti výchovné. Mezi tyto kompetence bych zařadila zejména tvorbu a realizaci preventivních aktivit, doporučení pro práci s problémovými žáky, řešení problémů ve vzdělávacím s výchovném procesu. Oblastí, kde může sociální pedagog významně pomoci je spolupráce s rodinou problémového žáka. Sociální pedagog tak plní zakázku třídního učitele zejména ve chvíli, kdy třídní učitel dojde k závěru, že rodiče dítěte nespolupracují, a vyčerpá své možnosti nabídek spolupráce směrem k rodině. Sociální pedagog v návaznosti na to nabídne řešení. Tím bývá většinou setkání výchovné komise, které se účastní zákonný zástupce, třídní učitel a sociálního pedagoga, případně další členové školního poradenského pracoviště. Cílem je nabídnout rodičům pomoc ze strany školy a domluvit s nimi společný postup vedoucí ke zlepšení podmínek rozvoje žáka. Pomoc dalšího člověka při řešení všech těchto oblastí je dle mého názoru zásadní nejen pro začínající učitele, kteří jsou vyhořením výrazně ohroženi (přijdou do učitelského prostředí s velkým nadšením a elánem, v praxi se jim ale nedaří tak, jak si představovali a problémy neumí sami vyřešit), ale pro všechny pedagogy, protože nároky na učitele se neustále zvyšují. Jedním z příznaků syndromu vyhoření je nemožnost získat odstup nad situací. Díky další osobě, která je k dispozici mohou učitelé nadhled snadno získat i během řešení každodenních situací (Bakošová, 2008).

Sociální a psychologické kompetence

Tuto oblast vnímám jako největší možnost a v současné době nejvíce využívanou pro uplatnění sociálního pedagoga ve škole. Můžeme sem zahrnout kompetence, které pomáhají formování třídního kolektivu, jeho utužování, podílení se na dobré atmosféře a klima nejen třídy, ale celé školy. Do těchto kompetencí bych ale zahrнула také podílení se ve spolupráci s vedením na realizaci aktivit, které vedou k podpoře samotných učitelů, zejména v oblasti zvládnání stresu. Jako vhodné bych zde spatřovala realizaci programů, které stmelí učitelský kolektiv a udržují dobré vztahy na pracovišti. Jako klíčové také vnímám podílení se na budování takového prostředí, které by bylo pro učitele bezpečným, tzn. prostředím, ve kterém budou mít podporu a možnost sdílet a řešit své náročné profesní situace a další stresory. Dále do těchto

kompetencí zahrnu práci se sociální sítí, ve které probíhá různých informací (Bakošová, 2008).

Možnost syndromu vyhoření významně ovlivňuje to, jak se učitel v dané třídě cítí, jak se mu daří tvořit dobré klima třídy, jak zvládá efektivně řešit prohřešky. Dále učitel v mnoha případech spolupracuje se školním asistentem/asistentem pedagoga, což s sebou přináší náročné výzvy a požadavky. Sociální pedagog tak může učitelům nabídnout spolupráci při řešení všech těchto úkolů a efektivně tak pomáhat pedagogům v přímé práci s kolektivem a minimalizovat pocit selhání. Tento pocit pak často vede k syndromu vyhoření, který popisují v následujícím textu.

1.2. Syndrom vyhoření v pedagogické praxi

Syndrom vyhoření se stal důležitým problémem, který se dlouhodobě projevuje ve všech profesích, včetně profese pedagoga. Vzdělání je důležitou součástí výchovy úspěšných generací. Proto jsou ve školách velmi potřební dobře připravení a motivovaní učitelé. V poslední době se však setkáváme s tím, že řada učitelů se cítí ve své profesi vyhořelá (Fernet, 2012).

Pojem vyhoření poprvé definoval Freudenberg v roce 1974, který pomocí tohoto konceptu popsal příznaky dlouhodobého stresu na pracovišti. V důsledku toho je syndrom vyhoření dynamickým stavem, ve kterém každodenní přetížení práce vede k emočnímu vyčerpání, sníženému osobnímu úspěchu a depersonalizaci. Jeho definice syndromu vyhoření zní takto: „*Vyhoření je konečným stádiem procesu, při němž lidé, kteří se hluboce emocionálně něčím zabývají, ztrácejí své původní nadšení (svůj entuziasmus) a svou motivaci (své hnací síly).*“ (Rydvalová, 2011, s. 140).

Ačkoli syndrom vyhoření byl poprvé popsán u zaměstnanců ve zdravotnictví, jsou ohrožena i jiná povolání. Na pracovištích, kde je vysoká odpovědnost, je značná pracovní zátěž a často je potřeba péče o ostatní, jsou příznaky syndromu vyhoření často přítomny. Kromě zmíněných profesí jsou široce postiženi i učitelé, protože obvykle čelí velké pracovní zátěži. Učitelé navíc obvykle musí řešit emocionálně náročné situace prostřednictvím problémů s disciplínou studentů, které negativně ovlivňují pracovní spokojenost.

Profesní zátěž v povolání učitele je zmiňována v odborné literatuře v posledních desetiletích poměrně často. V současné době jsou o to více aktuální, protože jsme se museli přizpůsobit a naučit pracovat převážně v online prostředí, kontakty s žáky a rodiči, kolegy i nadřízenými jsou omezeny pouze na neosobní rovinu. Se současnou situací pandemie přišly nové výzvy, problémy a nutnost učit se nové dovednosti. Pro mnoho učitelů a učitelek velký zdroj stresu a zátěže.

Profesní stresory učitelů a možnosti prevence i zvládnutí stresu jsou popsány a analyzovány v mnoha výzkumných studiích. K dispozici jsou nejen odborné články, ale i popularizující příručky a knihy. Syndrom vyhoření je definován jako důsledek chronického stresu. I přes to všechno, zdá se, že zejména v oblasti prevence a boje s tímto fenoménem zůstává mnoho nedostatků.

„Pojmem stresor označujeme ve shodě s odbornou literaturou jakékoliv okolnosti, podmínky či podněty, které u člověka vyvolávají stres a spouští stresovou reakci. Obecně jsou sem zařazovány události vnímané jako situace ohrožení duševní nebo tělesné pohody.“ (Urbanovská 2011, s. 310). Syndrom vyhoření je spojen zejména s pomáhajícími profesemi, s učitelskou profesí a všeobecně s profesemi, kde je člověk v úzkém kontaktu s dalšími lidmi, kteří potřebují jeho intervenci. V těchto oborech je vysoká míra stresu spojena s charakterem práce a s pracovními podmínkami.

Co se týká konkrétních stresorů u učitelů můžeme sem zahrnout zejména stresory týkající se těchto tří oblastí:

- Oblast týkající se vztahů (s žáky, s rodiči, s kolegy, s nadřízenými)
- Oblast týkající se postavení učitele ve společnosti, oblast společenské prestiže
- Oblast týkající se samotné výuky (zejména v žákovsky heterogenních třídách)

V několika výzkumech a studiích (ať už českých, tak zahraničních) byly vymezeny důležité učitelské stresory. Např. ve výzkumu Holečka, Jiřincové a Miňhové (2001) uvedli vyučující tyto následující:

- Pracovní přetížení
- Problémoví žáci (výchovné problémy, nezvládnutí třídy, nezájem žáků o učivo)
- Neuspokojené potřeby seberealizace, která vedla k frustraci
- Problémoví rodiče
- Vedení školy
- Nevyhovující pracovní prostředí
- Problémový kolegové

Z výzkumu Smetáčkové a Štecha, který proběhl v roce 2016/2017 se víceméně potvrdila typologie stresorů zjištěna staršími studii. Za další klíčové faktory pro vznik stresu u učitelů tak vymezujeme jevy jako jsou velké nasazení ve vztazích,

nedostatek času, početné třídy, konflikty mezi cíli a možnostmi, vztahy a jejich kvalita uvnitř školy, konflikty s rodiči, kolegy, špatné finanční ohodnocení a mediální kritika učitelů.

1.3. Projevy syndromu vyhoření u pedagogů

Každodenní kontakt s lidmi, žáky, rodiči, kolegy s sebou přináší nároky v sociální i psychické oblasti. Projevy syndromu vyhoření jsou velmi individuální. Více či méně se však vyskytují v těchto oblastech:

- v oblasti fyzické,
- v oblasti kognitivní
- v oblasti emoční.

Syndrom vyhoření se v oblasti fyzické projevuje tím, že člověk pocítuje tělesné vyčerpání, celkovou únavu organismu, je rychle unavitelný, může mít zažívací potíže, často nespecifikované bolesti hlavy, poruchy spánku (zejména při usínání), přetrvávající celkové napětí, nevolnost při příchodu do práce, chronické bolesti. Kognitivní úroveň je ovlivněna nezájmem o nové podněty, projevují se obtíže v koncentraci pozornosti, výpadky paměti, zpomalení myšlení. Emoční úroveň se projevuje zejména v chladném a lhostejném jednání s druhými lidmi, útlumem sociability, tendencí redukovat vztahy s lidmi nejčastěji s těmi, kteří mají vztah k profesi (žáci, kolegové), snižující se nebo mizející empatie, někdy může být i rodina a přátelé zdroj vyčerpání, představují totiž další nároky a nejsou zdrojem energie (Preiß 2015).

U pedagoga, který se potýká se syndromem vyhoření, můžeme vysledovat celou řadu změn chování. Nejčastěji se takovýto člověk:

- cítí fyzicky špatně, je vyčerpaný,
- je stále ve špatné náladě,
- necítí žádné uspokojení z práce,
- není schopni reagovat na nové a náročné situace nebo reaguje podrážděně,
- přistupuje k mnoha situacím netečně, cynicky,

- není schopni efektivně komunikovat, ať už s žáky, rodiči nebo kolegy,
- již nepocítuje náklonost ke svěřeným žákům, naopak k nim pocítuje jistou nechut a do výuky chodí nerad,
- nedokáže se citlivě chovat k druhým lidem,
- přehlíží a neřeší své pracovní problémy,
- podává horší pracovní výkony než dříve (Smetáčková, Štěch 2020).

Zormanová (2014, s. 47) uvádí, že „*syndrom vyhoření je způsobený dlouhodobou psychickou zátěží. Syndrom vyhoření se projevuje tak, že učitel o svou práci ztrácí zájem, odmítá veškeré inovace a nechce se učit nic nového, svou práci provádí rutinně a bez nadšení, práce jej unavuje a vyčerpává, ztrácí zájem o kontakt se žáky a zajímá se především o podmínky své činnosti, jako je plat a kolektiv.*“

1.4. Fáze projevů syndromu vyhoření

Na začátku každého vyhoření se člověk často cítí, že jde správným směrem. Je plný energie, ideálů a cílů, které chce realizovat. Člověk si uvědomí mnohem později, že první vzrušení z toho, že zvládl příliš mnoho odpovědnosti, bylo první známkou syndromu vyhoření. Vyčerpání se poté dostavuje poměrně rychle. Obecně platí to, že syndrom vyhoření je způsoben dlouhodobým a silným stresem. Konkrétní podoba je však velmi individuální a závisí na mnoha faktorech. Lidé si liší v tom, proč pocítují stres i v tom, jak ho dokáží zvládnout. Je důležité říci, že syndrom vyhoření je jevem dynamickým. Má svůj začátek, průběh a výsledný stav. Existuje řada pojetí, která zahrnují jednoduché členění do tří fází až po složité modely (Kelnarová, 2014).

Většina autorů, kteří se zabývají syndromem vyhoření popisuje průběh následujícími fázemi:

- nadšení,
- stagnace,
- frustrace,
- apatie,
- vyhoření.

Např. Stock (2010) jednotlivé fáze podrobněji vysvětluje.

První fáze je fáze nadšení a ideálů. V této fázi je člověk nadšený svou prací, snaží se profesně vyzdvihnout, přinášet nové nápady, osvědčit se. Snaží se veškerou práci dělat často sám, s malou ochotou delegování povinností na další osoby. Práce v tomto období přináší člověku takové uspokojení, že se stane nejdůležitější náplní života a člověk zapomene na čas určený relaxaci. Nebezpečím tohoto stádia je identifikace s klienty a nerealistická očekávání, jak od sebe, tak od lidí, se kterými člověk pracuje (v případě učitele žáci, rodiče, kolegové).

Druhá fáze je označována jako fáze stagnace. Počáteční nadšení opadá, práce již není na prvním místě a člověk si začne uvědomovat další hodnoty, popř. úskalí, která mu práce přináší. Člověk slevuje ze svých očekávání a uvědomuje si, že by měl čas věnovat nejen práci, ale i sám sobě, rodině, přátelům. Utilitární zájem proměňuje nadšení ve vystřízlivění. V této době nastává přeměna „hoření“ v „doutnání“. V tomto okamžiku se významně projeví, jako má člověk sociální oporu, jakou má nezdolnost. Pokud protektivní faktory zapůsobí je člověk schopen se lépe vypořádat s touto situací. Pokud však tyto faktory nejsou dostatečné, člověk ztrácí smysl života a přichází fáze frustrace.

Takto označujeme třetí fázi syndromu vyhoření. Tato fáze je doprovázena pocitem zklamání, člověk si klade otázky, zda má práce smysl, zda se vydal po správné cestě a hledá také viníky svého nezdaru. Frustrace vede ke konfliktům a přidávají se psychické i tělesné obtíže. Často se objevuje podrážděnost, skleslost, pocit vnitřní prázdnoty a ztráta sebedůvěry.

Nastává fáze apatie, což je čtvrtá fáze syndromu vyhoření. Člověk naprosto postrádá smysl své práce, je v neustálém stresu a napětí. Dělá jen to, co je naprosto nutné, aby o zaměstnání nepřišel, vyhýbá se úkolům navíc. Zpětnou vazbu vnímá jako kritiku, nové nápady ho ohrožují. Přidávají se poruchy spánku, depersonalizace, emocionální poruchy. Po těchto potížích nastává vlastní fáze vyhoření. Objevuje se ztráta zájmu o koníčky, o sociální vazby. Průběh bývá velmi individuální a u každého člověka můžeme pozorovat různé příznaky od psychických (beznaděje, ztráty sebeovládání, pocitů strachu, výbuchů vzteku) po fyzické (bolesti zad, svalové napětí,

chronická únava, poruchy spánku, zažívací potíže), nejčastěji jde o kombinaci obou výše uvedených.

Zatímco syndrom vyhoření může způsobit problémy v práci, doma a obecně v životě, vždy je možné podniknout určité kroky a vrátit se k první fázi, tj. do fáze nadšení. Je důležité si uvědomit, že i když člověk aktuálně nepocítuje stres nebo syndrom vyhoření, je nutné proaktivně budovat svou duševní odolnost.

1.5. Činnosti sociálního pedagoga jako prevence vyhoření

Slovo prevence pochází z latinského *praevenio* – předcházet. V obecné rovině jde o předcházení nějakému jevu. Machová v kontextu výchovy ke zdraví vymezuje prevenci následovně: *"Prevence je ve své podstatě zaměřena proti nemocem a je vedena snahou jim předcházet."* (Machová 2009, s. 14). Nejfrekventovanější dělení, které v oblasti prevence či profylaxe je na prevenci primární, sekundární a terciární. Dle Baštecké (2003, s. 22) se primární prevence vymezuje následovně: *"Činnosti, které snižují pravděpodobnost vzniku onemocnění či jako snížení incidence nových případů duševní poruchy v populaci bojem proti zraňujícím silám, které v komunitě, a posílení schopnosti lidí čelit stresu"*.

„Sociální pedagog jako dostatečně vzdělaný (vysokoškolské vzdělání) a speciálně připravený pracovník může pro práci v oblasti primární prevence přinést řadu efektů. Může organizovat vzdělávání a výcvik učitelů pro oblast prevence, sám může ve školách připravit a provést kurzy zaměřené na oblasti specifické i nespecifické prevence, může nabídnout kurzy sociálních dovedností atd. Systematická příprava garantuje, že sociální pedagog jako pracovník primární prevence zná teorii a praxi. Disponuje znalostmi týkajícími se různých preventivních modelů a přístupů a je schopen efektivně pracovat s danou cílovou populací s využitím obecně uznávaných technik.“ (Procházka, 2012, s. 130).

Nejdůležitější je, aby si pedagog uvědomil, že syndromem vyhoření trpí. Švamberk Šauerová (2018) uvádí, že řada učitelů se stydí přiznat, že profesionálně vyhořeli. Berou to jako osobní selhání, se kterým se nechtějí spíše svěřovat svému

okolí. Z jejího průzkumu, který probíhal v letech 2015 až 2017 mezi 221 pedagogy, vyplynulo, že většina pedagogů pociťuje slabé příznaky syndromu vyhoření (53 %), silné příznaky pociťuje 8 % dotázaných pedagogů, žádné příznaky naopak nepociťuje 39 % respondentů.

Z tohoto výzkumu Švamberg Šauerové (2018) rovněž vyplynulo, že v boji se syndromem vyhoření provozují pedagogové celou řadu aktivit:

- aktivity pasivního charakteru (četba, kreativní aktivity, doučování),
- aktivity pohybové (outdoorové i indoorové aktivity),
- aktivity ostatní (čas trávený s přáteli, s rodinou, sebepéče, sledování televize, nákupy).

V souvislosti se syndromem vyhoření u pedagogů se hovoří o tzv. copingových strategiích. Hovoří o nich např. Gavendová (2021, s. 80) jako o jednom ze způsobů zvládnání zátěže: „*Jde o pestrou směs geneticky podmíněných pudových, emočních, zkušenostních, kognitivních i strukturálních osobnostních aspektů, které jako celek ovlivňují chování při krizi.*“ Nejčastějšími strategiemi, které jsou obecně přijímány jsou tyto dvě následující:

- zaměření na sebe,
- zaměření na problém.

Strategie zaměření na sebe spočívá v tom, že člověk se koncentruje na vlastní emoce, redukuje napětí, často i únikem. Sociální pedagog by mohl v rámci prevence pomáhat pedagogům jednou z těchto možností, jak uvádí Janíček (2013):

- behaviorální strategie – může se jednat o tělesné cvičení, které vede ke zmírnění prožívaného napětí,
- kognitivní strategie – sociální pedagog může pomoci kolegovi přesunout pozornost jinam, může mu pomoci přehodnotit situaci,
- ruminanční strategie – zde může sociální pedagog doporučit pedagogovi, aby přemýšlel o události v tom smyslu, jak se s ní dokáže sám vypořádat,
- rozptylující strategie – spočívá v provádění příjemných činností, které člověka posilují a dělají mu radost.

Druhou copingovou strategií, kterou by se mohl sociální pedagog naučit, je zaměřit se na problém. Strategie zaměřená na problém předpokládá to, že najdeme podstatu problému, který nám způsobil významnou zátěž, najdeme jeho příčiny, ale i možnosti řešení, případně další návazné služby, které nám pomohou ho vyřešit.

Pokud bude sociální pedagog vnímán jako odborník, který může pomoci ve školní prevenci nejenom u žáků, ale také u pedagogů, bude to pro pedagogy velký krok kupředu. *„Popsané okolnosti zapojení sociálních pedagogů do školní prevence formulují ideál, který v praxi většinou ideálně nefunguje. Situace, kdy se v prevenci má profesionálně angažovat jeden z vybraných učitelů a nad rámec svých běžných výukových povinností monitorovat podmínky školy, vytvářet odpovídající program a systematicky jej vyhodnocovat, vyznívá tak, že přes nepopiratelnou poctivou snahu těmto požadavkům a úkolům vyhovět je primární prevence většinou problematická.“* (Procházka, 2012, s. 130).

V praktické části práce se snažím vytvořit teorii, která by popisovala preventivní funkci sociálního pedagoga při zvládnání stresových situací.

2. Praktická část

Praktická část této práce je složena z výzkumného šetření formou dotazníků, rozhovorů a dále návrhem didaktického výstupu. Tento výstup by mohl být inspirací pro realizaci kurzu, který by v konkrétní škole napomohl nastavit a rozvinout spolupráci mezi sociálním pedagogem a učiteli. Tato spolupráce by pak mohla být velkým přínosem pro zvládnání stresových situací, se kterými se pedagogové setkávají. Pro svoji práci jsem použila kombinaci kvantitativního a kvalitativního výzkumu. Jako výzkumný nástroj jsem zvolila dotazníky a rozhovory. Dotazník byl sestaven a rozeslán prostřednictvím on-line platformy, a to zejména pro nemožnost osobního setkávání v době pandemie. Výhodou byla rychlost a jednoduchost vyhodnocení výsledků. Dotazník obsahoval 19 otázek. Tyto otázky byly uzavřené, kdy respondenti odpovídali výběrem z několika možností, popř. polootevřené, kdy mohli doplnit vlastní možnost.

Kvalitativní výzkumné šetření bylo také založeno na otázkách jako kvantitativní výzkum. V tomto případě se jednalo o otázky otevřené, tzn. bylo nutné získané odpovědi utřídit a najít v nich společné rysy a zajímavosti.

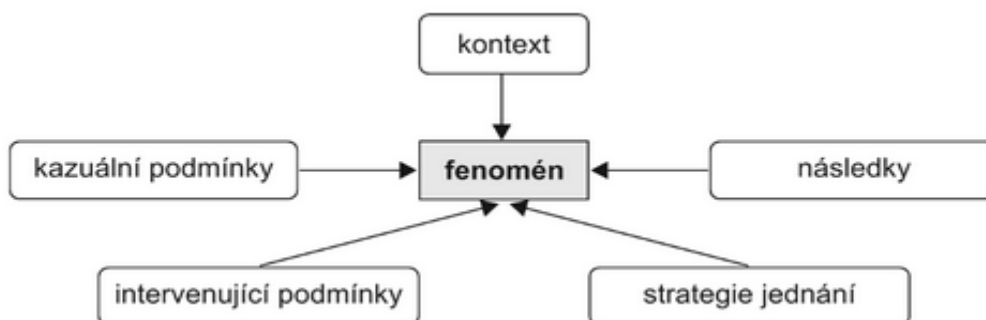
Jednou z možností nalezení společných rysů a zajímavostí v textu je tzv. kódování. V práci jsem použila tři typy kódování:

- otevřené kódování,
- axiální kódování,
- selektivní kódování.

Otevřené kódování vysvětluje Gulová (2013, s. 50–51). „*Při prvním procházení dat se badatel snaží provést otevřené kódování. Nejprve analyzovaný text rozdělíme na jednotky – jednotkou může být slovo, sekvence slov, věta, odstavec – a každé takto vzniklé jednotce přidělíme kód, tedy jméno nebo označení. Kódy vzešlé z otevřeného kódování, seskupujeme podle podobnosti či jiné vnitřní souvislosti. Začínáme budovat hierarchický systém – pod hlavičkou nově pojmenované kategorie*

slučujeme pojmy – kódy, jež se zdají příslušet ke stejnému jevu. Proces otevřeného kódování odhaluje nejen kategorie, ale i jejich vlastnosti a dimenze. Vlastnosti jsou charakteristiky nebo znaky kategorie a dimenze reprezentují umístění vlastností na nějaké škále.“

Jakmile je dokončeno otevřené kódování, přistupuje se ke kódování axiálnímu. „Znovu a novým způsobem kompletujeme data a vytváříme vazby mezi kategoriemi a subkategoriemi. Vzniká tak kompaktní pohled na sledovaný jev.“ (Gulová, 2013, s. 57–58). Při axiálním kódování je základem tzv. kódovací paradigma, kdy fenoménu je přiřazen kontext, následky, strategie jednání, intervenující podmínky a kauzální podmínky, jak vysvětluje Gulová (2013). Vše je zachyceno na Obrázku 1.



Obrázek 1 Základ axiálního kódování - kódovací paradigma

Zdroj: Gulová (2011, s. 82)

Pokud máme vytvořeno axiální kódování, je možné přistoupit k selektivnímu kódování. „Selektivní fázi označujeme fázi, kdy je identifikována klíčová centrální kategorie, která je na vyšší úrovni abstrakce systematicky uváděna do vztahu k ostatním kategoriím. Centrální kategorie, kostra příběhu, slouží k formulování zakotvené teorie, která je ihned při formulaci zpětně ověřována původními daty. Základem pro toto kódování je kódování axiální, na základě kterého je možné získat určitý obraz o vztazích mezi kategoriemi.“ (Gulová, 2011, s. 82).

Pro vysvětlení je ještě vhodné uvést, co je to zakotvená teorie. „*Zakotvená teorie představuje sadu systematických induktivních postupů pro vedení kvalitativního výzkumu zaměřeného na vytváření teorie. Strauss a Corbinová uvádějí, že je to teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů. Je zřejmé, že termín zakotvená teorie odkazuje jak k určitému metodologickému postupu, tak k jeho produktu, tedy výsledné teorii.*“ (Švaříček, 2007, s. 84).

Zakotvená teorie nabízí výzkumníkům metodu, která doplňuje různé formy kvalitativního sběru dat a která urychlí jejich práci. Přijetí více založených teoretických strategií umožní výzkumným pracovníkům prohlubovat teoretický dosah jejich studia a výslovně vyjádřit tiché významy a procesy. Konstruktivisté nejen znovu představili zakotvenou teorii, ale také ji revidovali způsoby, které činí metodu pružnější a široce přijatelnější než její dřívější verze. V minulosti byla zakotvená teorie často považována za oddělenou od jiných metod. Nyní konstruktivistická verze zvyšuje užitečnost kombinace zakotvené teorie s jinými přístupy, jak je patrné ve studiích zakotvené teorie ve vzdělávání. Díky zakotvené teorii může být etnografie analytičtější, průzkum rozhovorů podrobnější a analýza obsahu více zaměřená. Zakotvená teorie klade důraz na soustředění sběru dat a kontrolu a vývoj analytických nápadů. Zakotvená teorie proto nabízí nástroje pro vytváření silných důkazů v rámci analýzy a pro vysvětlování procesů. V důsledku toho mají zakotvení teoretici ve vzdělávání jasnou budoucnost pro silné argumenty v oblastech, jako jsou kurikulární studia, vedení ve vzdělávání a vzdělávací politika (Peterson, 2010).

2.1. Příprava výzkumného šetření

Příprava výzkumného šetření je velmi podstatnou částí každého výzkumného šetření. Bez řádné přípravy nelze očekávat kvalitní výsledky. I z toho důvodu je nutné, aby i toto výzkumné šetření bylo řádně připraveno. Tomu se bude věnovat následující text této práce.

Cílem mé práce je zjistit, zda a jaké má sociální pedagog možnosti, stát se součástí prevence syndromu vyhoření. Abych mohla odpovědět na tento výzkumný problém, stanovila jsem si výzkumné otázky:

- Jaké má možnosti sociální pedagog v rámci spolupráce s učiteli na základní škole?
- Může sociální pedagog ovlivnit svoji práci zvládání krizových situací učitelů? Děje se tak?
- Jakými způsoby je nápomocen při prevenci syndromu vyhoření?

Cílem výzkumu mezi pedagogy vybrané základní školy bylo zjistit, zda pozice školního sociálního pedagoga, jeho kompetence a činnost ovlivňují zvládání stresových situací pedagogů. Zda existuje konkrétní souvislost mezi podporou, kterou sociální pedagog poskytuje učitelům a možností ovlivnění syndromu vyhoření. Sociální pedagog je prozatím vnímán jako podpůrná osoba zejména pro rodiče a žáky. Chybí informace, zda na konkrétní škole poskytuje dostatečnou oporu i pedagogům. Položila jsem si tedy další, dílčí otázky:

- Jakou podporu, v jaké míře, jak často a v jaké oblasti sociální pedagog poskytuje?
- Funguje tato opora jako prevence před syndromem vyhoření?

Dalším dílčím cílem je zjistit možnosti nastavení spolupráce mezi pedagogy a sociálním pedagogem tak, aby jeho práce přinášela efektivní podporu a zvládání náročných stresových situací ve škole.

Ještě před tím, než jsem samotný výzkum zrealizovala, připravila jsem si předvýzkum. Ten probíhal poslední lednový týden. Zúčastnilo se ho 5 respondentů z řad nejbližších kolegů a přátel. Tito respondenti mi poskytli zpětnou vazbu, tzn. ještě byl čas upravit výzkumné šetření. Drobné nedostatky, které jsem musela řešit se naskytly při vyplňování online dotazníku, a to při možnosti přeskočení a vynechání otázky v případě konkrétní odpovědi. K samotnému znění otázek nebyly žádné připomínky, tzn. bylo přistoupit k samotnému výzkumnému šetření a následně jeho vyhodnocení.

Pro svoji práci jsem použila dva typy sběru dat. U kvantitativního výzkumu byla data získána prostřednictvím elektronického dotazníku. Na webové stránce <https://www.survio.com/survey/d/O3A5J6F5P0U7C7P3W> byl vytvořen online dotazník, který obsahoval několik otázek vztahujících se k tématu sociálního pedagoga a vyhoření.

Data pro kvalitativní výzkum byla získána prostřednictvím rozhovorů, které probíhaly z důvodu uzavření škol kvůli covidové pandemii online, a to přes platformu Google Meet. Rozhovory byly se souhlasem nahrávány, následně přepsány a jsou součástí práce v příloze. Podrobnější postup a vyhodnocení uvedu v dalších kapitolách.

2.1.1. Stanovení okruhu respondentů

Výzkum proběhl mezi pedagogy vybrané základní školy. Z důvodu zachování anonymity respondentů neuvádím název školy. Jde o základní školu, která se nachází ve Středočeském kraji a školu navštěvuje zhruba 600 žáků. Škola je specifická tím, že školou spádovou pro mnoho okolních obcí, ve městě je ještě druhá základní škola, která však není tak velká. Škola, na které výzkum proběhl, má několik budov, první stupeň dvě a druhý stupeň jednu budovu. Sociální pedagog, speciální pedagog i výchovný poradce tak musí svůj čas plánovat a realizovat s ohledem na tuto skutečnost.

Výzkumného šetření se mohlo zúčastnit maximálně 56 pedagogů, kteří na dané základní škole učí.

V rámci kvantitativního výzkumu byly osloveni všichni tito pedagogové, aby byla vypovídací schopnost výzkumného šetření co nejvyšší. Tito respondenti byli osloveni 13.2.2021, aby se do 3.3.2021 zúčastnili výzkumného šetření

Kvalitativní výzkum byl pojat odlišně. Výzkum probíhal během měsíce dubna 2021. Výzkumné šetření jsem zrealizovala se 4 respondenty, kteří na základní škole učí. Jednalo se o dva pedagogy působící na prvním stupni a dva pedagogy působící na druhém stupni základní školy. Byli vybráni ti pedagogové, kteří odpověděli kladně na otázku, zda využívají podporu sociálního pedagoga a dobrovolně se do kvalitativního

šetření přihlásili mezi prvními. Těm jsem předložila dotazník opětovně k vyplnění, abych mohla v rozhovorech rozvíjet jejich odpovědi. Na prvním stupni se rozhovoru zúčastnili pedagogové, kteří již učili všechny ročníky (tzn. 1 až 5. třídu). Z druhého stupně pak pedagog, který učí výchovu ke zdraví v kombinaci s dalším předmětem a pedagog, který učí cizí jazyk a zároveň zastává pozici metodika prevence.

2.2. Kvantitativní výzkumné šetření a jeho vyhodnocení

V následující části práce bylo provedené výzkumné šetření vyhodnoceno pomocí grafů.

Otázka 1: Určení pohlaví respondentů

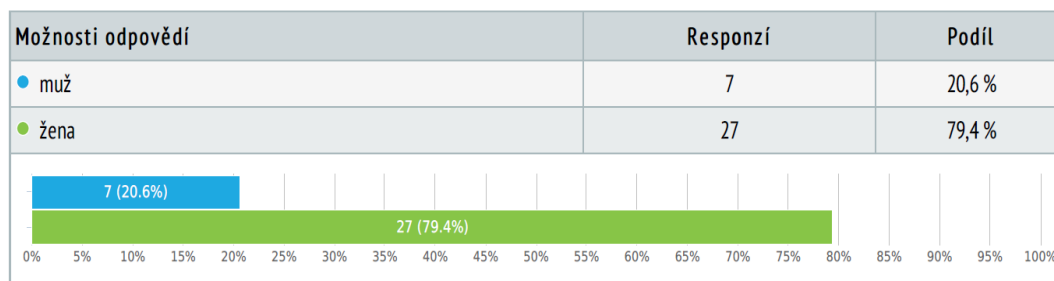
První otázka směřovala na určení pohlaví respondentů. Na výběr měli respondenti tyto možnosti odpovědi:

- muž
- žena.

Výsledky jejich odpovědí jsou zachyceny v Grafu 1.

1. Jste

Výběr z možností, zodpovězeno 34x, nezodpovězeno 0x



Graf 1 Určení pohlaví respondentů

Z Grafu 1 vyplývá, že ze 34 respondentů bylo 7 mužů, tj. 20,6 %, a 27 žen, tj. 79,4 %. Ženy měly tedy dominantní zastoupení.

Otázka 2: Délka učitelé praxe

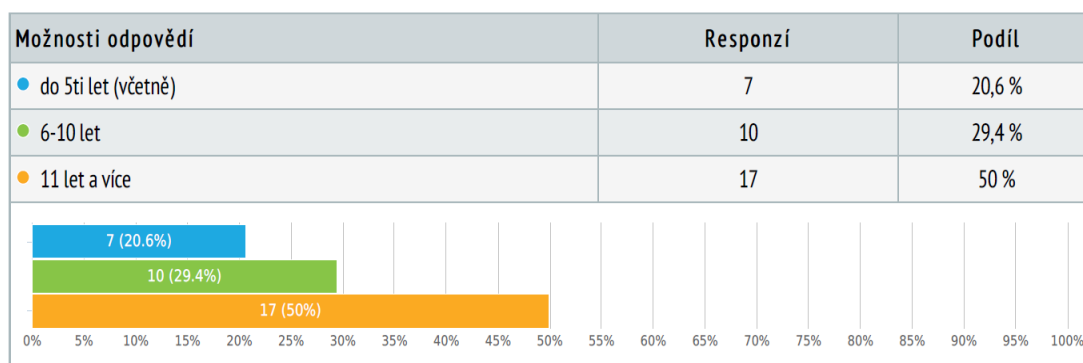
Druhá otázka směřovala na ověření, jak dlouhou učitelé praxi respondenti mají. Na výběr měli respondenti tyto možnosti odpovědi:

- do 5 let včetně
- 6–10 let
- 11 let a více.

Výsledky jejich odpovědi jsou zachyceny v Grafu 2.

2. Délka Vaší učitelé praxe je

Výběr z možností, zodpovězeno 34x, nezodpovězeno 0x



Graf 2 Délka učitelé praxe

Z Grafu 2 vyplývá, že nejvíce respondentů má učitelé praxi 11 let a více. Odpovědělo tak 17 respondentů, tj. přesně 50 %. Na druhém místě se umístili ti respondenti, kteří mají učitelé praxi od 6 do 10 let. Jednalo se konkrétně o 10 respondentů, tj. 29,4 %. Na třetím místě se umístili ti respondenti, kteří mají učitelé praxi do 5 let. Jednalo se konkrétně o 7 respondentů, tj. 20,6 %.

Otázka 3: Stupeň, na kterém pedagog učí

Třetí otázka u respondentů ověřovala, na jakém stupni respondenti učí. Na výběr měli respondenti tyto možnosti odpovědi:

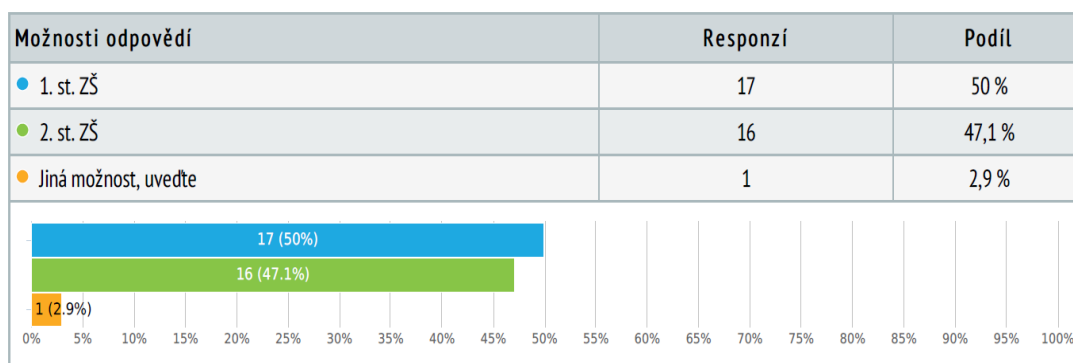
- 1. stupeň

- 2. stupeň
- jiná možnost (uved'te).

Výsledky jejich odpovědí jsou zachyceny v Grafu 3.

3. Učíte na

Výběr z možností, zodpovězeno 34x, nezodpovězeno 0x



Graf 3 Stupeň, na jakém pedagog učí

Z Grafu 3 vyplývá, že nejvíce respondentů učí na 1. stupni základní školy. Odpovědělo tak 17 respondentů, tj. přesně 50 %. Na druhém místě se umístili ti respondenti, kteří učí na 2. stupni základní školy. Jednalo se konkrétně o 16 respondentů, tj. 47,1 %. Na třetím místě se umístili ti respondenti, kteří si nevybrali mezi 1. stupněm základní školy, ani druhým stupněm základní školy, tj. vybrali možnost jinou. Jednalo se konkrétně o 1 respondenta, tj. 2,9 %. Respondent zvolil tuto možnost z důvodu, že pedagogicky působí na 1. i 2. stupni základní školy.

Otázka 4: Předměty, které učí pedagogové na 2. stupni základní školy

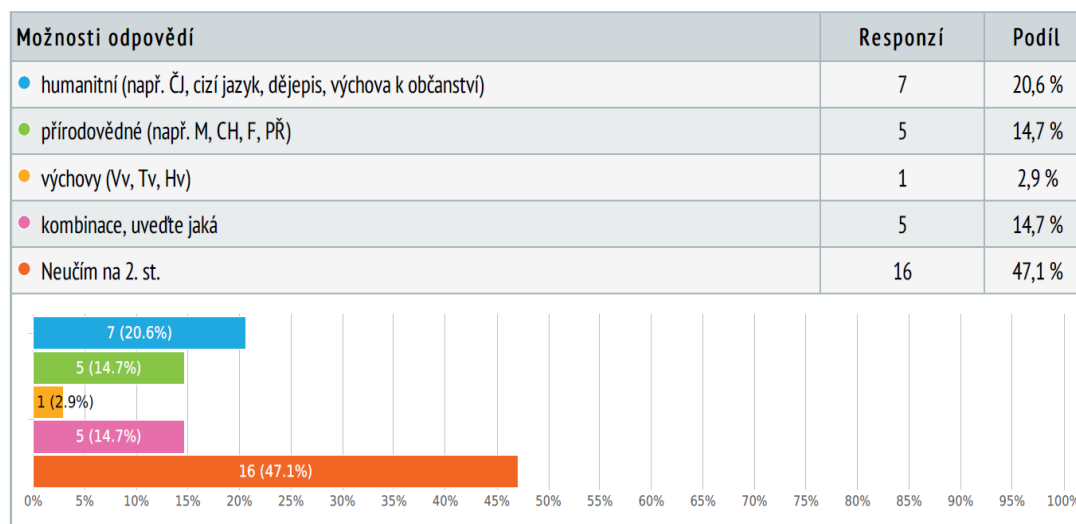
Čtvrtá otázka u respondentů ověřovala, jaké předměty na druhém stupni vyučují. Na výběr měli respondenti tyto možnosti odpovědí:

- humanitní
- přírodovědné
- výchovy
- kombinace (uved'te)
- neučím na 2. stupni.

Výsledky jejich odpovědí jsou zachyceny v Grafu 4.

4. Pokud učíte na 2. st. ZŠ učíte předměty

Výběr z možností, zodpovězeno 34x, nezodpovězeno 0x



Graf 4 Vyučované předměty na 2. stupni základní školy

Z Grafu 4 vyplývá, že nejvíce respondentů vůbec na druhém stupni neučí. Odpovědělo tak 16 respondentů, což představuje 47,1 %. Porovnáním informací z Grafu 3 by se mohlo zdát, že je někde chyba, neboť z Grafu 3 vyplynulo, že na 1. stupni učí 17 respondentů, což nekoresponduje s odpovědí vyplývající z Grafu 4. Bližším ověřováním bylo zjištěno, že tento jeden respondent u třetí otázky zaškrtnl, že neučí na prvním stupni, ale u otázky čtvrté zvolil možnost, že učí kombinaci předmětů. Tím se vysvětluje tato nejasnost.

Co se týče vyučovaných předmětů, vyčteme z Grafu 4 informace, že na druhém místě se umístili ti respondenti, kteří učí předměty humanitní. Do humanitních předmětů byla zařazena výuka českého jazyka, cizích jazyků, dějepisu a výchovy k občanství. Odpovědělo tak 7 respondentů, tj. 20,6 %. Na třetím místě se umístili ti respondenti, kteří učí předměty přírodovědné nebo kombinaci předmětů. Do přírodovědných předmětů byla zařazena výuka matematiky, fyziky, chemie, přírodovědy. Tuto možnost vybralo 5 respondentů, tj. 14,7 %. Stejný podíl

respondentů vybral, že učí kombinaci předmětů. U ní měli uvést jakou. Respondenti uvedli, že vyučují tyto kombinace:

- vše kromě jazyka
- přírodopis, VKZ
- tělesná výchova, občanská výchova, německý jazyk, VZ
- zeměpis, tělesná výchova,
- zeměpis, ruský jazyk, dějepis.

Nejméně respondentů zvolilo možnost, že učí výchovy (výtvarná výchova, tělesná výchova, hudební výchova). Tuto možnost vybral pouze 1 respondent, tj. jednalo se o 2,9 % z nich.

Otázka 5: Doba působení na konkrétní škole

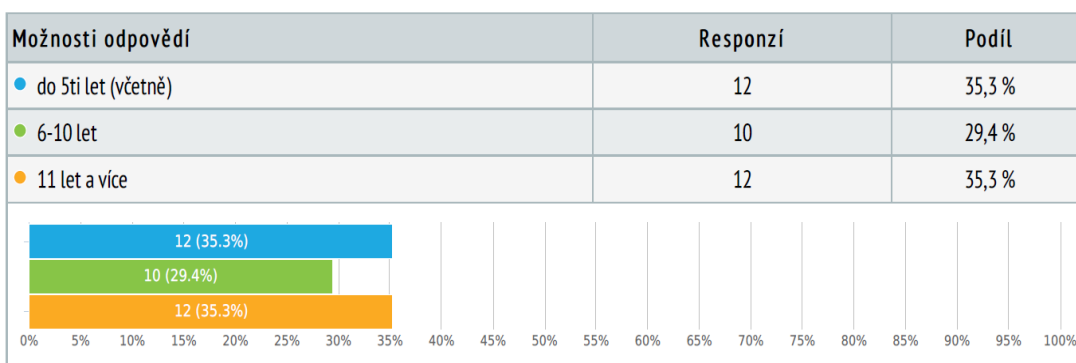
Pátá otázka u respondentů ověřovala, jak dlouho působí na této škole, kde jsou aktuálně. Na výběr měli respondenti tyto možnosti odpovědi:

- do 5 let včetně
- 6–10 let
- 11 let a více.

Výsledky jejich odpovědí jsou zachyceny v Grafu 5.

5. Na této škole působíte

Výběr z možností, zodpovězeno 34x, nezodpovězeno 0x



Graf 5 Doba působení na konkrétní škole

Z Grafu 5 vyplývá, že nejvíce respondentů působí na konkrétní škole do 5 let (včetně) nebo 11 a více let. Shodně tak odpovědělo po 12 respondentech, což znamená podíl 35,3 %. Mezi šesti a deseti lety působí na konkrétní škole 10 respondentů, což představuje podíl 29,4 %.

Otázka 6: Sociální pedagog na konkrétní škole

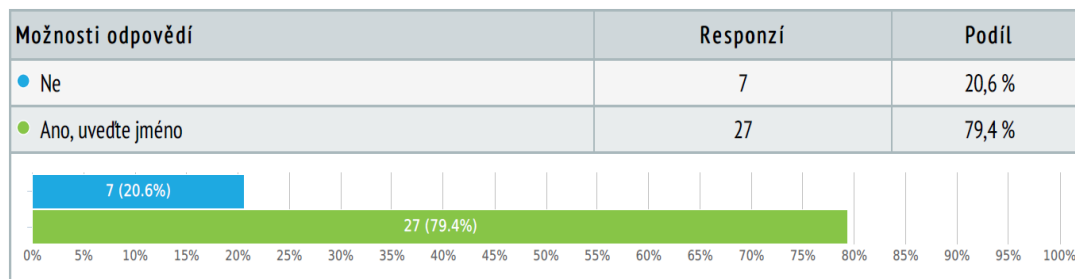
Šestá otázka u respondentů ověřovala, zda respondenti vědí, kdo na škole působí jako sociální pedagog. Na výběr měli respondenti tyto možnosti odpovědí:

- ne
- ano (uveďte).

Výsledky jejich odpovědí jsou zachyceny v Grafu 6.

6. Víte, kdo na této škole působí jako sociální pedagog?

Výběr z možností, zodpovězeno 34x, nezodpovězeno 0x



Graf 6 Sociální pedagog na konkrétní škole

Z Grafu 6 vyplývá, že většina respondentů ví, kdo na konkrétní škole působí jako sociální pedagog. Odpovědělo tak 27 respondentů, což představuje podíl 79,4 %. Bližší analýzou těchto 27 odpovědí bylo zjištěno, že:

- 22 respondentů správně uvedlo jméno sociálního pedagoga
- 4 respondenti kromě správného jména uvedli ještě jedno jméno navíc
- 1 respondent uvedl, že zde oficiálně žádný sociální pedagog nepůsobí.

Zbýlých 7 respondentů uvedlo, že jméno sociálního pedagoga na konkrétní škole neznají. Odpovídá to podílu 20,6 %.

Otázka 7: Stupeň vzdělání sociálního pedagoga

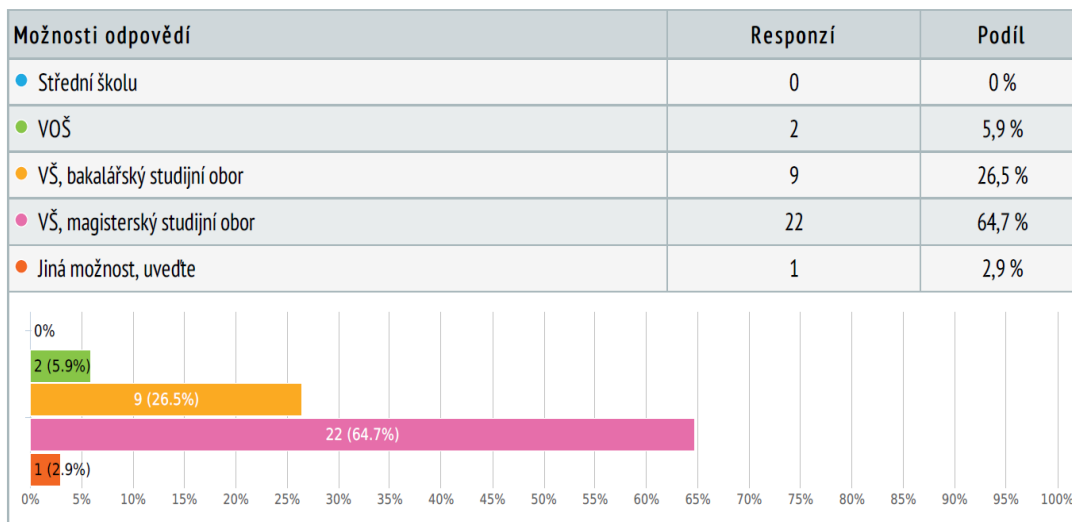
Sedmá otázka u respondentů ověřovala, jaký stupeň vzdělání má podle názoru respondentů mít sociální pedagog. Na výběr měli respondenti tyto možnosti odpovědí:

- střední školu
- VOŠ
- VŠ, bakalářský studijní obor
- VŠ, magisterský studijní obor
- jiná možnost (uved'te).

Výsledky jejich odpovědí jsou zachyceny v Grafu 7.

7. Uvedte, jaký stupeň vzdělání má sociální pedagog dle Vašeho názoru mít?

Výběr z možností, zodpovězeno 34x, nezodpovězeno 0x



Graf 7 Stupeň vzdělání sociálního pedagoga

Z Grafu 7 vyplývá, že nejvíce respondentů očekává, že sociální pedagog by měl mít vysokoškolské vzdělání v magisterském studijním oboru. Odpovědělo tak 22 respondentů, což představuje podíl 64,7 %. Na druhém místě se umístily odpovědi respondentů, kterým by u sociálního pedagoga stačilo vysokoškolské vzdělání v bakalářském studijním oboru. Odpovědělo tak 9 respondentů, což představuje 26,5 % respondentů. Třetí místo zaujali ti respondenti, kterým by stačilo u sociálního pedagoga ukončené vyšší odborné vzdělání. Uvedli to 2 respondenti, což představuje podíl 5,9 %. Jinou možnost vybral jeden respondent, což představuje podíl 2,9 %. Konkrétně se jednalo o odpověď „nevím“. Možnost středoškolského vzdělání nevybral žádný respondent.

Otázka 8: Studijní obor sociálního pedagoga

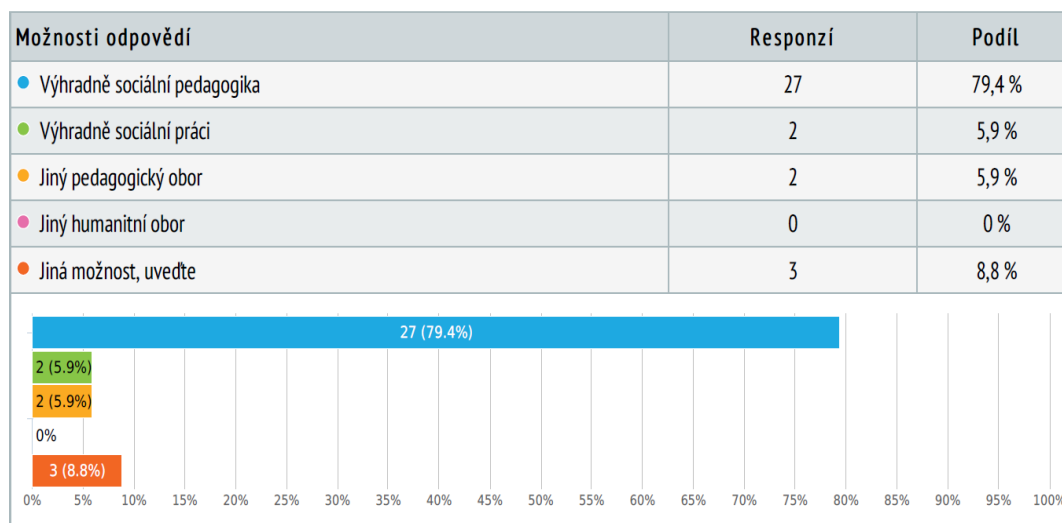
Osmá otázka u respondentů ověřovala, jaký studijní obor má sociální pedagog dle názoru respondentů vystudovat. Na výběr měli respondenti tyto možnosti odpovědí:

- výhradně sociální pedagogika
- výhradně sociální práce
- jiný pedagogický obor
- jiný humanitní obor
- jiná možnost (uved'te).

Výsledky jejich odpovědí jsou zachyceny v Grafu 8.

8. Uvedte, jaký studijní obor má sociální pedagog dle Vašeho názoru vystudovat?

Výběr z možností, zodpovězeno 34x, nezodpovězeno 0x



Graf 8 Studijní obor sociálního pedagoga

Z Grafu 8 vyplývá, že nejvíce respondentů preferuje, aby sociální pedagog vystudoval výhradně sociální pedagogiku. Tuto možnost vybralo 27 respondentů, což představuje podíl 79,4 %. Na druhém místě se umístili ti respondenti, kteří vybrali jinou možnost. Konkrétně se jednalo o 3 respondenty, což představuje podíl 8,8 %. Tito respondenti uvedli konkrétně tyto možnosti:

- kombinaci sociální práce a pedagogického oboru
- nevím
- jakýkoli pedagogický/psychologický obor a průběžně si doplňovat vzdělání pomocí kurzů, seminářů, apod.

Třetí místo zaujali shodně ti respondenti, kteří preferují, aby sociální pedagog vystudoval výhradně sociální práci nebo jiný pedagogický oboru. Tuto možnost vybrali shodně 2 respondenti, což představuje podíl 5,9 %. Možnost vystudovat humanitní obor nevybral žádný respondent.

Otázka 9: Kompetence sociálního pedagoga

Devátá otázka byla otevřená, tzn. každý respondent se mohl vyjádřit svými slovy. Respondenti měli uvést vlastní názor, jaké kompetence má sociální pedagog, který působí ve škole, a co všechno může/měl by vykonávat.

Na tuto otázku se sešly tyto odpovědi:

- poradenství rodičům, pedagogům, informační, podporující
- výběr a podpora dětí z problematického socio-kulturního prostředí, nízká motivace, nedůsledná domácí příprava
- pomáhat s řešením obtížných situací ve výchově, vzdělávání, osobnostním rozvoji, vést preventivní programy
- vztahy v pracovním kolektivu
- práce s rodinou, podpora žáků v těžké situaci, preventivní program, spolupráce s OSPOD
- prevenci (organizace teambuildingů apod.), terapeutická sezení s jednotlivými pedagogy
- být empatický, umět naslouchat, umět hledat vhodná řešení dané situace
- hlásit systematické problémy na příslušných místech (sociálka, policie), sledovat práci dětí/učitelů a doporučovat změny, případně komentovat/usměrňovat chování všech zúčastněných
- poradenská kompetence
- komunikace s rodiči, pomoc znevýhodněným žákům.
- komunikace se sociálně slabými rodinami, zejména ohledně vzdělávání dětí
- schopnost empatie, schopnost komunikovat, poradit a poskytnout pomoc v krizové situaci, zajišťovat prevenci...
- nevím
- měl by mít schopnost empatie, spolupráce s lidmi či mít velmi dobrý cit na odchylky v chování, které mohou naznačovat problém, dále by měl ovládat takové samočisticí mechanismy, které ho ochrání před negativním vlivem, dále schopnost vhodného zásahu v situacích, kdy je potřeba být přísný a nastolit řád

či naopak ukázat citlivost a podporu, například jako obrana před manipulací jinou osobou, rodičem nebo také dítětem

- xxx
- pouze pozici soc. ped. nikoli i učitele, individuální práce s dítětem
- zlepšování vztahů mezi žáky, klima školy, prevence sociálně patologických jevů, práce s jednotlivými žáky
- třídnické hodiny, klima třídy, komunikace pedagog x rodina
- třídnické hodiny, klima třídy, komunikace pedagog x rodič
- empatický, vzdělaný, trpělivý člověk; sociální komunikace (s rodiči a dětmi i učiteli)
- pomoc žákům z problémových rodin
- znalosti, zkušenosti, vědomosti, dovednosti
- péče o děti se sociálním znevýhodněním
- práce s dětmi, které byly vyšetřeny v PPP nebo vybrány třídní učitelkou
- komunikovat s rodiči žáků, účastnit se např. výchovných komisí, pomáhat učitelům v práci s kolektivem (sociální vztahy, klima třídy)
- měl by především flexibilně pomáhat dětem v různých krizových situacích
- preventivní hodiny se žáky-chování, vyjadřování pocitů apod., individuální rozhovory s žáky i učiteli, poradenství
- nevím, nemám tušení
- je informovaná o povinnostech a právech školy ohledně možností řešení problémů spadajících do jeho oboru, je schopna pomoci TU řešit problémy žáků svými znalostmi a zkušenostmi, je v kontaktu s dalšími spolupracujícími orgány potřebnými při řešení problémů, je oporou TU i žákovi a jeho rodině, je schopna konstruktivně hledat a nalézat cesty ke zlepšení náročné situace případně včasným zásahem zabránit její eskalaci.
- práce s dětmi v krizové situaci, s výchovnými problémy, se sociálně znevýhodněnými dětmi, s dětmi z narušeného rodinného prostředí,
- práce/kontakt se žáky a rodiči v sociální oblasti, výchovné, terapeutické (pokud má příslušný výcvik) atd.
- péče o děti ze sociálně slabých rodin.

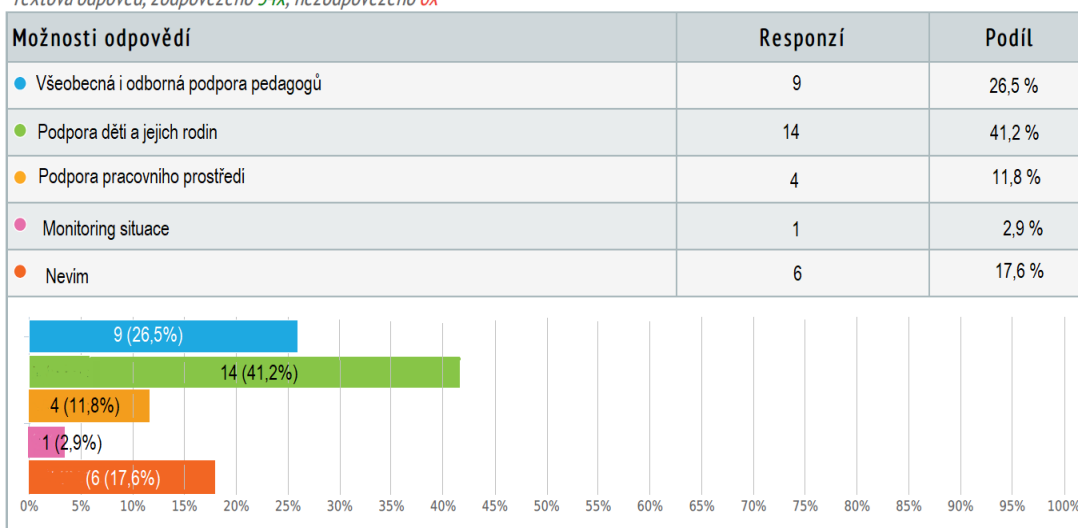
Po analýze textu bylo zjištěno, že je možné vytvořit tyto kategorie odpovědí:

- všeobecná i odborná podpora pedagogů
- podpora dětí a jejich rodin
- podpora pracovního prostředí
- monitoring situace
- nevím.

Výsledky jejich odpovědí jsou zachyceny v Grafu 9.

9. Napište, jaké kompetence má dle Vašeho názoru sociální pedagog, působící ve škole? Co všechno může/měl by vykonávat?

Textová odpověď, zodpovězeno 34x, nezodpovězeno 0x



Graf 9 Kompetence a vykonávané činnosti sociálního pedagoga

Z Grafu 9 vyplývá, že většina respondentů považuje za důležité kompetence a vykonávané činnosti sociálního pedagoga to, že bude schopen podporovat děti, jejich rodiny, poskytovat jim konzultace, řešit různé situace. Myslí si to 14 respondentů, což odpovídá podílu 41,2 %. Na druhém místě se umístili ti respondenti, kteří od sociálního pedagoga očekávají všeobecnou i odbornou podporu pro pedagogické pracovníky. Odpovědělo tak 9 respondentů, což představuje podíl 26,5 %. Třetí místo patří respondentům, kteří uvedli odpověď „nevím“. Odpovědělo tak celkem 6 respondentů, což představuje podíl 17,6 %. Předposlední místo patří těm respondentům, kteří od

sociálního pedagoga očekávají, že budou pomáhat vytvářet příznivé pracovní prostředí. Vnímají to tak 4 respondenti, což představuje podíl 11,8 %. Jeden respondent od sociálního pedagoga předpokládá, že bude schopen monitorovat situaci. Představuje to podíl 2,9 %.

Otázka 10: Využití podpory sociálního pedagoga

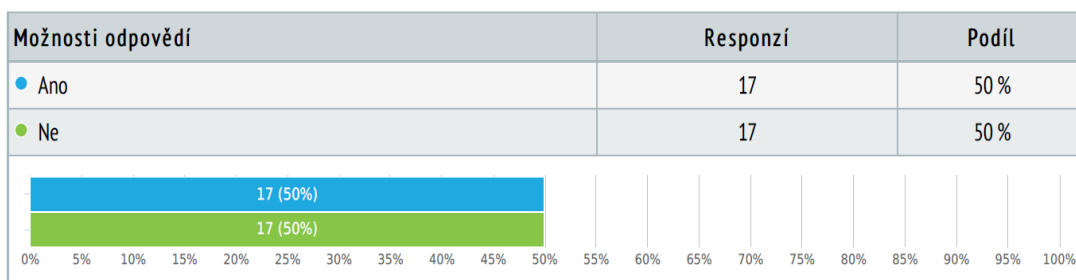
Desátá otázka u respondentů ověřovala, zda respondenti někdy využili podpory sociálního pedagoga. Na výběr měli respondenti tyto možnosti odpovědí:

- ano
- ne.

Výsledky jejich odpovědí jsou zachyceny v Grafu 10.

10. Využil/a jste již v minulosti podporu sociálního pedagoga?

Výběr z možností, zodpovězeno 34x, nezodpovězeno 0x



Graf 10 Využití podpory sociálního pedagoga

Z Grafu 10 vyplývá, že 17 respondentů využilo již někdy v minulosti podpory sociálního pedagoga. Odpovídá to podílu 50 % ze všech respondentů. Toho samého podílu dosáhli ti respondenti, kteří podpory sociálního pedagoga nikdy nevyužili.

Otázka 11: Hodnocení podpory poskytnuté sociálním pedagogem

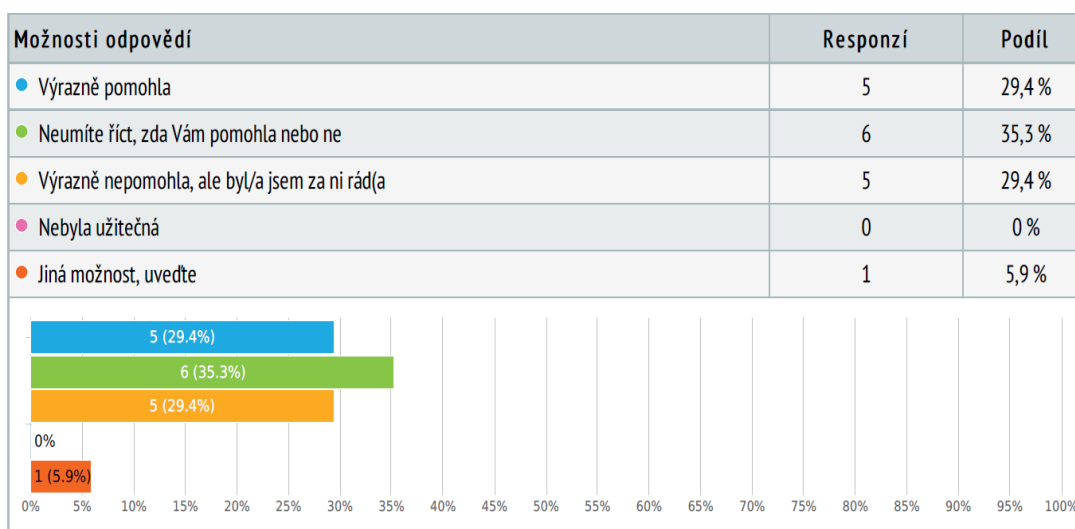
Jedenáctá otázka u respondentů ověřovala, jak hodnotí podporu, kterou jim poskytl sociální pedagog. Na výběr měli respondenti tyto možnosti odpovědí:

- výrazně pomohla
- neumíte říct, zda Vám pomohla nebo ne
- výrazně nepomohla, ale byl/a jsem za ni rád/a
- nebyla užitečná
- nevím.

Výsledky jejich odpovědí jsou zachyceny v Grafu 11.

11. Podpora poskytnutá soc. pedagogem Vám

Výběr z možností, zodpovězeno 17x, nezodpovězeno 17x



Graf 11 Hodnocení podpory poskytnuté sociálním pedagogem

Z Grafu 11 vyplývá, že 17 respondentů, kteří využili podpory sociálního pedagoga, hodnotí jeho podporu různě. Nejvíce respondentů není schopno říct, zda jim podpora sociálního pedagoga pomohla nebo nepomohla. Odpovědělo tak 6 respondentů, což představuje podíl 35,3 %. Stejný počet respondentů (konkrétně 5) o podpoře sociálního pedagoga uvedlo, že jim výrazně nepomohla nebo jim výrazně nepomohla, ale byli za ni rádi. Tento počet odpovídá podílu 29,4 %. Jeden respondent uvedl jinou možnost, konkrétně že sociální pedagog poskytne jiný pohled na např.

situaci, problém atd., je/byl by určitě platným členem školního poradenského pracoviště. Z hlediska podílu respondentů se jednalo o 5,9 % respondentů. Nikdo z respondentů nevybral možnost, že jim podpora poskytnutá sociálním pedagogem nebyla užitečná.

Otázka 12: Oblast podpory sociálního pedagoga

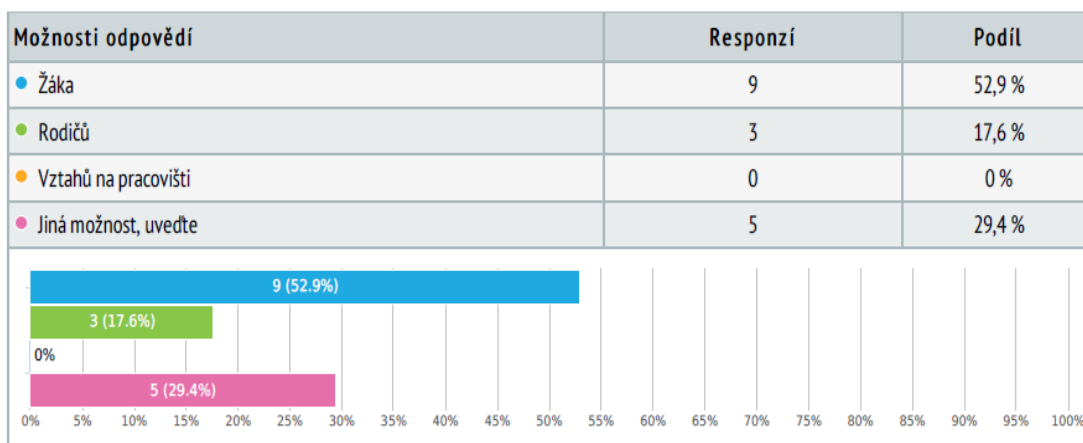
Dvanáctá otázka u respondentů ověřovala, jaké oblasti se podpora sociálního pedagoga týkala. Na výběr měli respondenti tyto možnosti odpovědí:

- žáka
- rodičů
- vztahů na pracovišti
- jiná možnost.

Výsledky jejich odpovědí jsou zachyceny v Grafu 12.

12. Podpora se týkala především oblasti

Výběr z možností, zodpovězeno 17x, nezodpovězeno 17x



Graf 12 Oblast podpory sociálního pedagoga

Z Grafu 12 vyplývá, že 17 respondentů, kteří využili podpory sociálního pedagoga, vymezuje oblast podpory sociálního pedagoga do několika oblastí. Nejvíce respondentů využilo podpory sociálního pedagoga v oblasti žáků. Odpovědělo tak 9 respondentů, což představuje podíl 52,9 %. Na druhém místě jsou ti respondenti,

kterí podporu sociálního pedagoga využili v oblasti jiné. Celkem takto odpovědělo 5 respondentů, což představuje podíl 29,4 %. Z těchto pěti respondentů 2 respondenti uvedli, že oblast podpory sociálního pedagoga se týkala oblasti žáka i rodičů, u 2 respondentů se podpora týkala klimatu ve třídě a u 1 respondenta se oblast podpory sociálního pedagoga týkala vztahů žáků v kolektivu, což je velmi podobná odpověď jako oblast klimatu ve třídě.

Otázka 13: Kontakt se sociálním pedagogem

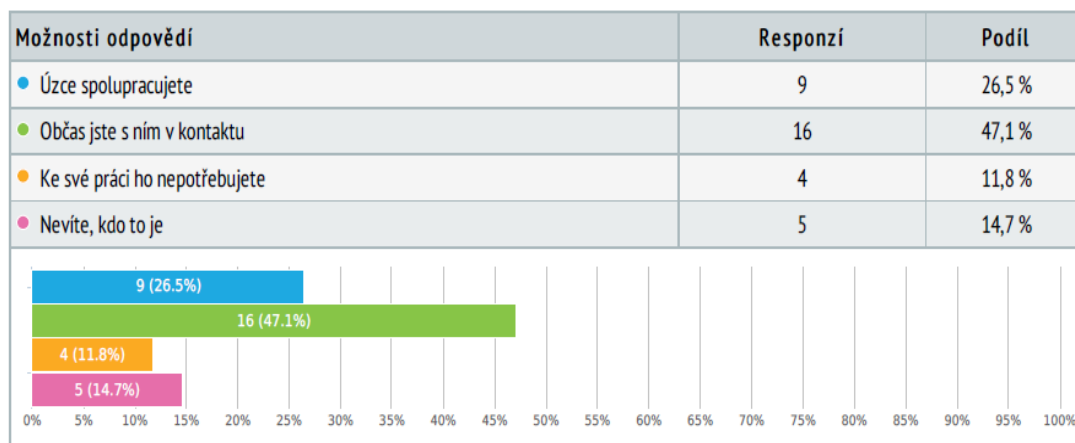
Třináctá otázka u respondentů ověřovala, jaký mají kontakt se sociálním pedagogem. Na výběr měli respondenti tyto možnosti odpovědí:

- úzce spolupracujete
- občas jste s ním v kontaktu
- ke své práci ho nepotřebujete
- nevíte, kdo to je.

Výsledky jejich odpovědí jsou zachyceny v Grafu 13.

13. Se sociálním pedagogem

Výběr z možností, zodpovězeno 34x, nezodpovězeno 0x



Graf 13 Kontakt se sociálním pedagogem

Z Grafu 13 vyplývá, že nejvíce respondentů je občas v kontaktu se sociálním pedagogem. Odpovědělo tak 16 respondentů, což představuje podíl 47,1 %.

Na druhém místě jsou ti respondenti, kteří se sociálním pedagogem úzce spolupracují. Odpovědělo tak 9 respondentů, což představuje podíl 26,5 %. Na třetím místě jsou ti respondenti, kteří nevědí, kdo sociální pedagog je. Odpovědělo tak 5 respondentů, což představuje podíl 14,7 %. Na čtvrtém místě jsou ti respondenti, kteří sociálního pedagoga ke své práci nepotřebují. Odpověděli tak 4 respondentů, což představuje podíl 11,8 %.

Otázka 14: Profesní vyčerpání pedagoga za poslední dva roky

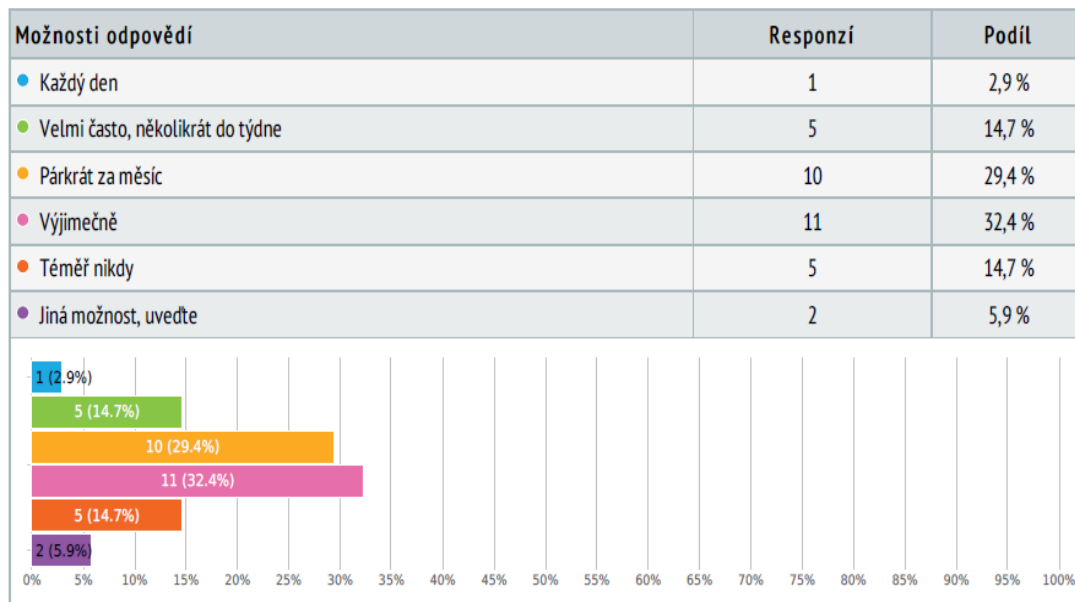
Čtrnáctá otázka u respondentů ověřovala, jak často se v posledních dvou letech cítili v práci profesně naprosto vyčerpáni. Na výběr měli respondenti tyto možnosti odpovědí:

- každý den
- velmi často, několikrát do týdne
- párkrát za měsíc
- výjimečně
- téměř nikdy
- jiná možnost (uved'te).

Výsledky jejich odpovědí jsou zachyceny v Grafu 14.

14. V posledních 2 letech jste se v práci cítil/a profesně naprosto vyčerpán/a

Výběr z možností, zodpovězeno 34x, nezodpovězeno 0x



Graf 14 Profesní vyčerpání pedagoga za poslední dva roky

Z Grafu 14 vyplývá, že nejvíce respondentů se v posledních dvou letech cítilo v práci profesně naprosto vyčerpano výjimečně. Odpovědělo tak 11 respondentů, což představuje podíl 32,4 %. Na druhém místě se umístili ti respondenti, kteří se v posledních dvou letech cítili v práci profesně naprosto vyčerpani párkrát za měsíc. Odpovědělo tak 10 respondentů, což představuje podíl 29,4 %. Na třetím místě se umístili shodně ti respondenti, kteří se v posledních dvou letech cítili v práci profesně naprosto vyčerpani velmi často, několikrát do týdne a téměř nikdy. Odpovědělo tak vždy 5 respondentů, což představuje podíl 14,7 %. Na čtvrtém místě se umístili ti respondenti, kteří uvedli jinou možnost. Odpověděli tak 2 respondenti, což představuje podíl 5,9 %. Konkrétně uvedli, že se v posledních dvou letech necítili profesně vyčerpani vůbec, nebo že vyčerpání závisí na třídě, kterou vyučují. Na pátém místě se umístili ti respondenti, kteří se v posledních dvou letech cítili v práci profesně naprosto vyčerpani každý den. Odpověděl tak 1 respondent, což představuje podíl 2,9 %.

Otázka 15: Pocit z práce za poslední dva roky

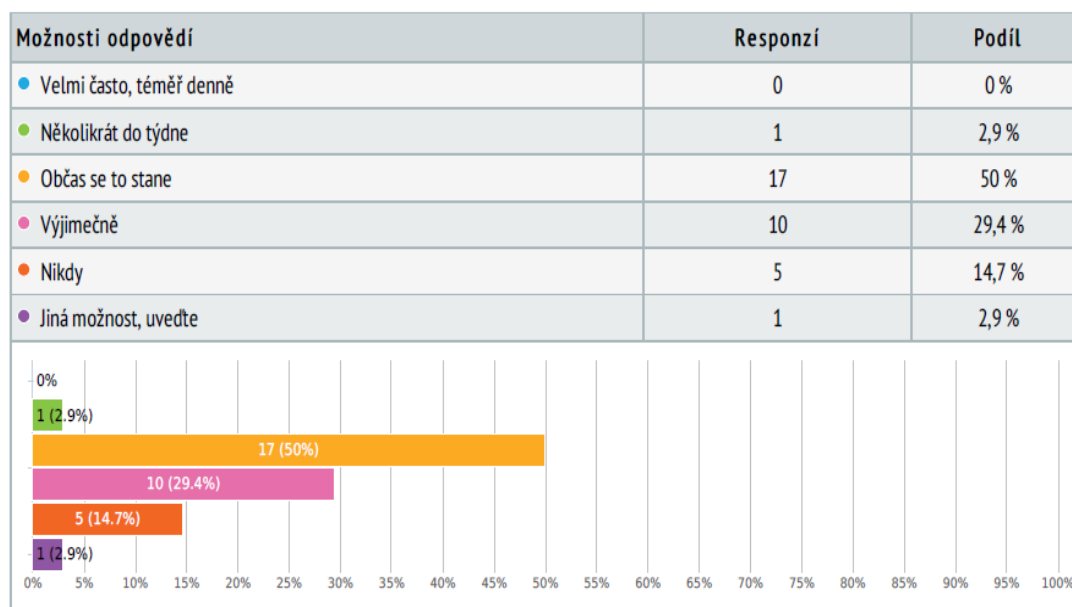
Patnáctá otázka u respondentů ověřovala, jestli měli někdy za poslední dva roky pocit, že jejich práce je zbytečná a postrádá smysl. Na výběr měli respondenti tyto možnosti odpovědí:

- velmi často, téměř denně
- několikrát do týdne
- občas se to stane
- výjimečně
- nikdy
- jiná možnost (uved'te).

Výsledky jejich odpovědí jsou zachyceny v Grafu 15.

15. Měl/a jste někdy za poslední dva roky pocit, že Vaše práce je zbytečná a postrádá smysl

Výběr z možností, zodpovězeno 34x, nezodpovězeno 0x



Graf 15 Pocit z práce za poslední dva roky

Z Grafu 15 vyplývá, že většina respondentů za poslední dva roky pocit, že jejich práce je zbytečná a postrádá smysl, mělo občas. Odpovědělo tak 17 respondentů,

což představuje podíl 50 %. Na druhém místě jsou ti respondenti, kteří za poslední dva roky pocít, že jejich práce je zbytečná a postrádá smysl, měli výjimečně. Odpovědělo tak 10 respondentů, což představuje podíl 29,4 %. Na třetím místě jsou ti respondenti, kteří za poslední dva roky pocít, že jejich práce je zbytečná a postrádá smysl, neměli nikdy. Odpovědělo tak 5 respondentů, což představuje podíl 14,7 %. Na čtvrtém místě se umístili shodně ti respondenti, kteří za poslední dva roky pocít, že jejich práce je zbytečná a postrádá smysl, měli několikrát do týdne, nebo uvedli jinou možnost. Odpověděl tak vždy 1 respondent, což představuje podíl 2,9 %. Jiná možnost přesně zněla takto: V souvislosti s distanční výukou jsem nějakou dobu hledala vhodné formy a metody práce a spolupráce s žáky i rodiči, způsoby komunikace a motivace. Nikdo z respondentů nemá pocit zbytečnosti a absenci smyslu z vykonané práce velmi často, téměř denně.

Otázka 16: Zvládání náročných profesních situací

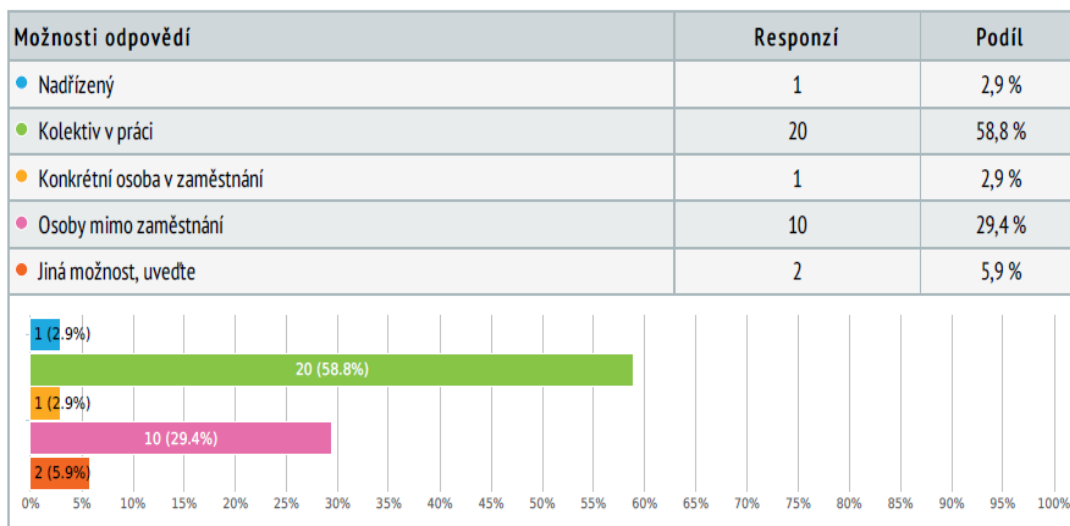
Šestnáctá otázka u respondentů ověřovala, co jim především pomáhá zvládat náročné profesní situace. Na výběr měli respondenti tyto možnosti odpovědí:

- nadřízený
- kolektiv v práci
- konkrétní osoba v zaměstnání
- osoby mimo zaměstnání
- jiná možnost (uved'te).

Výsledky jejich odpovědí jsou zachyceny v Grafu 16.

16. Náročné profesní situace Vám pomáhá zvládat především

Výběr z možností, zodpovězeno 34x, nezodpovězeno 0x



Graf 16 Zvládání náročných profesních situací

Z Grafu 16 vyplývá, že většině respondentů pomáhá zvládat náročné profesní situace kolektiv v práci. Odpovědělo tak 20 respondentů, což představuje podíl 58,8 %. Na druhém místě se umístili ti respondenti, kterým náročné profesní situace v práci pomáhají zvládat osoby mimo zaměstnání. Odpovědělo tak 10 respondentů, což představuje podíl 29,4 %. Na třetím místě se umístili ti respondenti, kteří uvedli jinou možnost. Odpověděli tak 2 respondenti, což představuje podíl 5,9 %. Jejich odpovědi zněly: nikdo a osoby v zaměstnání, ale i mimo něj. Na posledním místě se shodně umístili ti respondenti, kterým pomáhá zvládat náročné profesní situace nadřízený nebo konkrétní osoba v práci. Odpověděl tak vždy 1 respondent, což představuje podíl 5,9 %.

Otázka 17: Motivace k další práci

Sedmnáctá otázka u respondentů ověřovala, co je především motivuje k další práci. Na výběr měli respondenti tyto možnosti odpovědí:

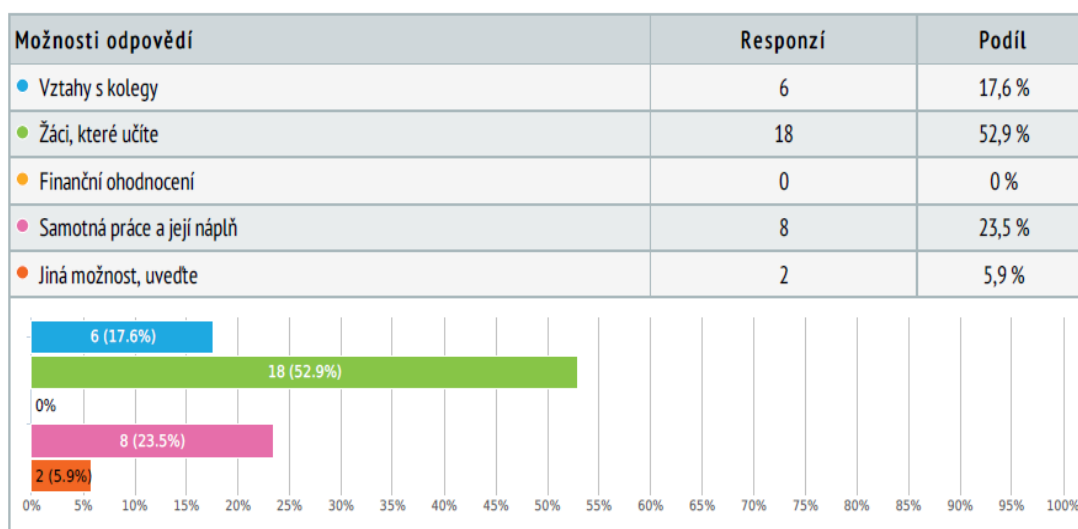
- vztahy s kolegy
- žáci, které učíte
- finanční ohodnocení

- samotná práce a její náplň
- jiná možnost (uved'te).

Výsledky jejich odpovědí jsou zachyceny v Grafu 17.

17. K další práci Vás motivuje především

Výběr z možností, zodpovězeno 34x, nezodpovězeno 0x



Graf 17 Motivace k další práci

Z Grafu 17 vyplývá, že pro většinu respondentů jsou hlavní motivací k další práci žáci, které učí. Odpovědělo tak 18 respondentů, což představuje podíl 52,9 %. Na druhém místě se umístili ti respondenti, kteří motivaci k další práci spatřují především v samotné práci a její náplni. Odpovědělo tak 8 respondentů, což představuje podíl 23,5 %. Na třetím místě se umístili ti respondenti, kteří motivaci k další práci spatřují ve vztazích s kolegy. Odpovědělo tak 6 respondentů, což představuje podíl 17,6 %. Na čtvrtém místě se umístili ti respondenti, kteří vybrali jinou možnost. Odpověděl tak 2 respondentů, což představuje podíl 5,9 %. Tito respondenti konkrétně uvedli, že důležitou motivaci pro ně představují žáci a práce samotná a pak také kombinace všech zmíněných faktorů. Finanční ohodnocení jako motivaci k práci nevybral žádný respondent.

Otázka 18: Vnímání práce pedagoga

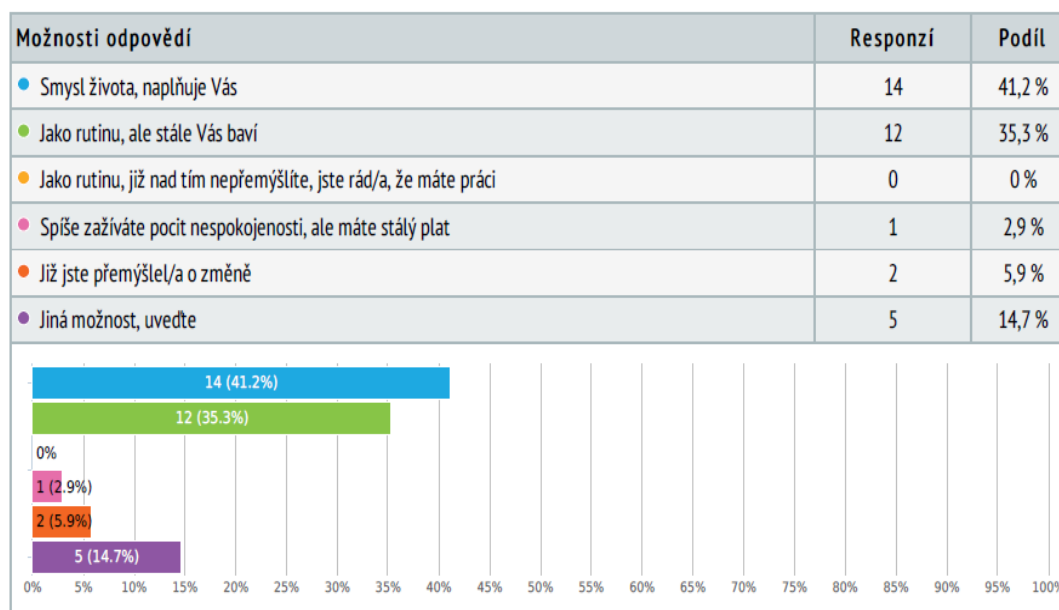
Osmnáctá otázka u respondentů ověřovala, jak vnímají svoji práci. Na výběr měli respondenti tyto možnosti odpovědí:

- smysl života, naplňuje Vás
- jako rutinu, ale stále Vás baví
- jako rutinu, již nad tím nepřemýšlíte, jste rád/a, že máte práci
- spíše zažíváte pocit nespokojenosti, ale máte stálý plat
- již jste přemýšlel/ a o změně
- jiná možnost (uved'te).

Výsledky jejich odpovědí jsou zachyceny v Grafu 18.

18. Svoji práci vnímáte jako

Výběr z možností, zodpovězeno 34x, nezodpovězeno 0x



V Graf 18 Vnímání práce pedagoga

Z Grafu 18 vyplývá, že většina respondentů svoji práci vnímá jako smysl života a jeho náplň. Odpovědělo tak 14 respondentů, což představuje podíl 41,2 %. Na druhém místě se umístili ti respondenti, kteří svoji práci vnímají jako rutinu, která je

stále baví. Odpovědělo tak 12 respondentů, což představuje podíl 35,3 %. Na třetím místě se umístili ti respondenti, kteří vybrali jinou možnost. Odpovědělo tak 5 respondentů, což představuje podíl 14,7 %. Konkrétně uvedli, že:

- Většinou mě naplňuje, ale samozřejmě byly i chvíle, kdy jsem uvažovala o změně.
- Naplňuje mě, ale není mým “smyslem života”.
- Práce, která má smysl (ale nespĺňuje definici smyslu života).
- Stále mne práce baví, jako rutinu ji nevnímám, myslím, že s dětmi na 1. stupni to ani nejde.
- Práce mě baví, ale není smyslem života.

Na čtvrtém místě se umístili ti respondenti, kteří již přemýšleli o změně. Odpověděli tak 2 respondenti, což představuje podíl 5,9 %. Na posledním místě se umístili ti respondenti, kteří spíše zažívají pocit nespokojenosti, ale o změně neuvažují, neboť mají stálý plat. Odpověděl tak 1 respondent, což představuje podíl 2,9 %. Žádný respondent nevybral možnost, že svoji práci vnímá jako rutinu, již nad ní nepřemýšlí, neboť je rád, že má práci.

Otázka 19: Aktivity vykonávané po práci

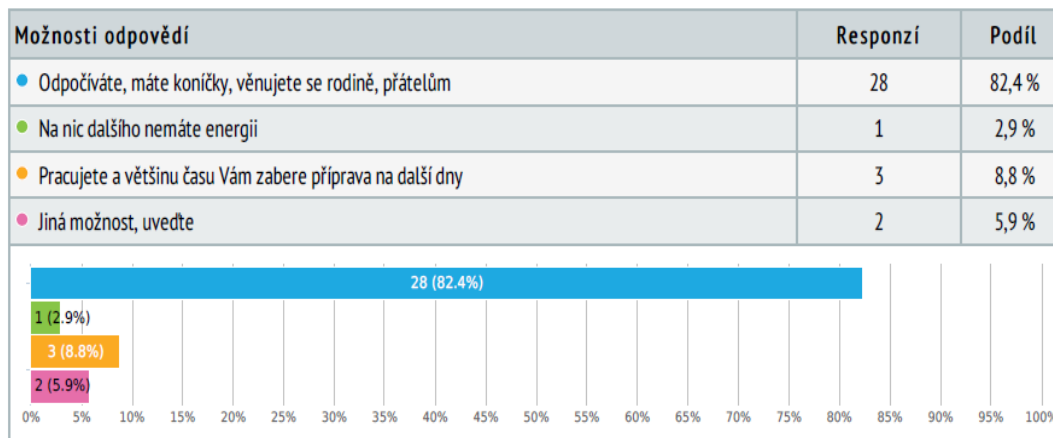
Devatenáctá otázka u respondentů ověřovala, jaké aktivity vykonávají po své práci. Na výběr měli respondenti tyto možnosti odpovědí:

- odpočíváte, máte koníčky, věnujete se rodině, přátelům
- na nic dalšího nemáte energii
- pracujete a většinu času Vám zabere příprava na další dny
- jiná možnost (uved'te).

Výsledky jejich odpovědí jsou zachyceny v Grafu 19.

19. Po práci nejčastěji

Výběr z možností, zodpovězeno 34x, nezodpovězeno 0x



Graf 19 Aktivity vykonávané po práci

Z Grafu 19 vyplývá, že většina respondentů po své práci odpočívá, má koníčky, věnuje se rodině, přátelům. Odpovědělo tak 28 respondentů, což představuje podíl 82,4 %. Na druhém místě se umístili ti respondenti, kteří po práci pracují a většinu času jim zabere příprava na další dny. Odpověděli tak 3 respondenti, což představuje podíl 8,8 %. Na třetím místě se umístili ti respondenti, kteří uvedli jinou možnost. Tuto volbu využili dva respondenti, což představuje podíl 5,9 %. Konkrétně uvedli, že po práci studují a vykonávají domácí práce, nebo že pečují o rodinu. Na posledním místě byl 1 respondent, který uvedl, že po práci na nic dalšího nemá energii. Představuje podíl 2,9 %.

2.3. Kvalitativní výzkumné šetření a jeho vyhodnocení

Součástí výzkumného šetření bylo i kvalitativní výzkumné šetření, kdy byly se čtyřmi respondenty vedeny rozhovory, jejichž cílem bylo zjistit bližší informace o nich, jejich pedagogické činnosti a vnímání a zkušenosti se sociálním pedagogem. Pro vyhodnocení jejich odpovědí bylo použito kódování. Konkrétně se jednalo o kódování otevřené, axiální a selektivní.

2.3.1. Otevřené kódování

Otevřené kódování bylo použito jako první. Rozhovory byly doslovně přepsány, tzn. pomocí otevřeného kódování bylo možné získat prvotní informace ke zkoumanému tématu. Po prepisu textu bylo snahou seskupit kódy a vytvořit kategorie. Kategorie pak byly následně doplněny o jejich vlastnosti a dimenze. Prostřednictvím otevřeného kódování byly identifikovány tyto kategorie:

- Kategorie 1: Stresové faktory povolání pedagoga
- Kategorie 2: Náročné situace v praxi pedagoga
- Kategorie 3: Řešení náročných situací
- Kategorie 4: Spolupráce se sociálním pedagogem

U Kategorie 1 byly identifikovány vlastnosti a dimenze, které jsou zachyceny v Tabulce 1.

Tabulka 1 Vlastnosti a dimenze Kategorie 1

Vlastnost	Dimenze
kontakt s rodičem	problémový
řešení problému s rodičem	omezené
práce s problémovými dětmi	náročná
vedení školy	nefunkční
vztahy na pracovišti	konfliktní

Zdroj: vlastní zpracování.

Kategorie 1: Stresové faktory povolání pedagoga – vystihuje faktory, které způsobují pedagogovi stres. Jedná se o faktory, které s pedagogickým povoláním přímo souvisejí. Kromě samotné práce se žáky se tato kategorie rozšiřuje o vlastnost „kontakt s rodičem“ a dimenzi „problémový“. *„Nejvíce mě stresuje styk s rodičem, který absolutně není schopný komunikovat s učitelem.“* (R1) Tato vlastnost a její dimenze vyplývají z toho, že každý člověk má různé komunikační předpoklady a schopnosti řešit konfliktní situace.

S tím souvisí další dimenze „řešení problému s rodičem“ a dimenze „omezené“. *„Rodič není schopen uvažovat tak, aby to bylo pro dobro toho dítěte.“* (R2) Zde opět narážíme na to, že ne každý rodič je schopný se na daný problém podívat racionálně. Jako první a nejjednodušší řešení nějaké problémové situace je přejít do opozice vůči pedagogovi, což často znamená, že rodič se snaží bránit primárně své dítě, aniž by byl schopen racionálně uvažovat nad tím, jaké řešení by v dané situaci bylo pro jeho dítě nejvhodnější. *„Když jsem byla třídní, také jsem se mnohdy setkala s tím, že oni jakoby jsou našťvané ty matky, že si budou stěžovat řediteli, že prostě to takhle nenechají na nějakého učitele, ale neřeší to, abychom se spojily. Řekly si, jo dobře, tak my na něj dohlédneme a vy mu dejte ještě třeba šanci.“* (R3)

S tím souvisí to, že ne všechny děti jsou dobře zvladatelné. Zvláště děti s poruchou chování způsobují pedagogům poměrně velkou stresovou zátěž. Práce pedagoga se rozšiřuje o vlastnost „práce s problémovými dětmi“ a dimenzi „náročná“. *„Je strašně náročné, pokud děti mají potíže s chováním, měla jsem ve třídě i chlapečka s ADHD, a to bylo fakt hrozně náročné.“* (R2)

Zajímavým stresovým faktorem, který zmínil jeden respondent (R4) bylo, že ho stresuje přístup vedení školy. Rozšiřuje tak stresové faktory práce pedagoga o dimenzi „vedení školy“ a vlastnost „nefunkční“. *„Zároveň mě stresuje vedení, kdy tam úplně nešlape všechno, jak by mělo.“* (R4)

Stresové faktory uzavírá vlastnost „vztahy na pracovišti“ a dimenze „konfliktní“. *„Vztahy v učitelském sboru – ty jsou pro mě největší úskalí.“* (R3) Na tuto vlastnost a dimenzi se nelze striktně dívat pouze v souvislosti s pedagogickým povoláním, neboť tato vlastnost a dimenze se vyskytuje téměř ve všech povoláních. Je nicméně pochopitelné, že pokud je pedagog obklopen více stresovými faktory, mohou vztahy v učitelském sboru jeho stres prohloubit.

U Kategorie 2 byly identifikovány vlastnosti a dimenze, které jsou zachyceny v Tabulce 2.

Tabulka 2 Vlastnosti a dimenze Kategorie 2

Vlastnost	Dimenze
vztahy na pracovišti	ne zcela přátelská
komunikace s rodiči	stresující
třídnictví	nevděčná
spolupráce s rodiči	nefungující
komunikace se žáky	neefektivní

Zdroj: vlastní zpracování.

Kategorie 2: Náročné situace v praxi pedagoga – řadíme sem konkrétní situace, které oslovení pedagogové hodnotí jako náročné. Jedná se o situace, které velmi často ovlivňují jejich rozhodnutí zůstat dál na dané pracovní pozici nebo konkrétní škole. Tato kategorie se rozšiřuje tedy o vlastnost „vztahy na pracovišti“ a dimenzi „ne zcela přátelská“. „*Když je člověk na jedné pozici nebo na tom jednom místě v jedné škole, tak si tvoří nějaký svůj prostor, ve kterém vlastně může pracovat tak, aby vycházel s každým, nebo aby to prostě šlo, tak, jak si představuje aspoň zčásti.*“ (R1) To ještě doplňuje respondent takto: „*No, nejvíc mě stresuje styk s rodičem, který absolutně prostě není schopný komunikovat s tím učitelem, anebo prostě uvažovat tak, aby to bylo pro dobro toho dítěte... A potom teda ty vztahy v tom učitelském sboru. To jsou pro mě největší úskalí, abych mohla tu práci dělat dobře.*“ (R1) Tím se rozšiřuje tato kategorie o vlastnost „komunikace s rodiči“ a dimenzi „stresující“. Tuto vlastnost a dimenzi vnímá i další respondent. „*Tak asi nejčastěji to právě bude komunikace s rodiči. Pro mě asi vždycky nějak jakoby, abych zvolila ten jako vhodný způsob, jak s nimi komunikovat, jak prostě být profesionální, ale zároveň empatická. Aby se snažila pochopit i rodiče, aby nedocházelo k nějakým konfliktům, abychom se prostě dokázali nějak rozumně domluvit. Vždycky to vyžaduje přípravu, vždycky prostě nad tím hodně přemýšlím právě, abych byla připravená a mohla adekvátně potom reagovat vlastně na ty rodiče. Anebo i jenom, když vlastně ty věci řeším třeba po mailu, tak nad tím strávím vždycky strašně moc času, aby to bylo vhodně napsané.*“ (R2) Komunikace je stresující i pro dalšího respondenta. Ten ji ale vnímá trochu z jiného úhlu pohledu. Zmiňuje situaci, kdy je pedagog stavěn do role mediátora, aby uklidnil znesvářené strany a navrhl řešení, které bude ideální pro všechny strany, což je pro pedagoga

nejenom těžké, ale také to není náplň jeho práce. „*Já bych řekla nejčastěji, že to jsou situace, kdy je těch proměnných strašně moc. Kdy do toho děje vstupuje více stran. Jsou to třeba situace, kdy mají rodiče mezi sebou rozpor. My máme dítě ve škole a musíme vlastně řešit ten problém tak, aby ty strany byly všechny spokojené. Tzn. že vlastně učitel se dostává najednou i do pozice mediátora, což absolutně není v jeho popisu práce. Anebo to jsou situace, že je třeba škola oslovena OSPODEM nebo naopak škola OSPOD oslovuje a je potřeba s ním spolupracovat a dostávají se vlastně do spolupráce další strany, často třeba i policie, tak to jsou poměrně náročné situace.*“

(R4)

Role mediátora souvisí i s další vlastností této kategorie, což je tzv. třídnictví, neboť jeden z respondentů je zároveň i třídním učitelem. To s sebou přináší celou řadu stresujících situací, které musí pedagog v roli třídního učitele nějak vyřešit. Nejčastěji se setkává se situacemi, kdy si jiný pedagog stěžuje na chování nebo znalosti jeho žáka, nebo naopak když si žák stěžuje na chování jiného pedagoga. „*Něco provedou, v nějakém předmětu. Ten učitel okamžitě jde za třídní - jde za mnou a ty to vyřeš. A já, když potom přijdu za těma dětma a kolikrát mi vyprávějí, co se stalo a vypráví to třeba i třída jako není to jenom, konkrétně jenom ten člověk, tak vlastně, trošku jim třeba někdy musím dát zapravdu, jo. Protože ten učitel, mnohdy je naštvanej, už to trvá dlouho, že nepracuje, že je drzej, že odmlouvá, že prostě nenosí úkoly a podobně, takže to taky chápu. Na druhou stranu on třeba potom jakoby začne vyprávět, ale pan učitel mi řekl, že jsem třeba blbej nebo prostě, že neustále mi to opakuje dokola nebo říká, když mně vyvolá, no to se zase něco dozvíme, to je ztráta času a podobně, takže myslím si, že tohle v podstatě řeším jako třídní skoro pořád se svejma kolegama.*“ (R3)

Jako nefungující vnímá spolupráci s rodiči další respondent. Pro něj nepředstavuje spolupráce s nimi stres, ale vnímá ji z hlediska vlastnosti dimenze „spolupráce s rodiči“ jako „nefungující“. „*Jo, tak rodiče jsou kapitola sama pro sebe je to problém s některýma. Některý jsou takový trošku mi přijdou, že matky porodí v tu chvíli jsou super matky a všemu rozumí, ale v podstatě těm dětem nic moc jakoby nedávají. Oni brání, jak tygřice se moje mládě, to jako brání, ale že to neudělal apod., Ale neřeší to s ním. Tzn. že i když jsem byla třídní, také jsem se mnohdy setkala s tím, že oni jakoby jsou naštvanej ty matky a až jako takový, že si budou stěžovat řediteli, že prostě to takhle nenechají na nějakého učitele, ale neřeší to, abychom se spojili. Řekli*

si, jo dobře, tak my na něj dohlédneme a vy mu dejte ještě třeba šanci. Takže s rodiči mnohdy je velmi těžká spolupráce.“ (R3)

Zajímavou vlastnost z hlediska komunikace zmiňuje další respondent. Ten za náročnou situaci považuje to, že žáci neefektivně komunikují. Vzniká tak další vlastnost „komunikace se žáky“ a její dimenze „neefektivní“. To často způsobuje to, že vznikají zbytečné problémy, které by bez efektivní a existující komunikace neexistovaly. Vystihuje to, co tento respondent během rozhovoru řekl. *„Asi to, že se mnou žáci moc nekomunikují, že prostě já jim zadám práci a mnohdy se stane to, že oni mě jakoby nerozumí. Já vím, jak bych to dělala, já vím, jak to má vypadat, ale nedokážu jim to asi tak úplně dobře vysvětlit. A mým krédem je, že prostě nesahám dětem do obrázku, nezačnu tam něco malovat něco dokreslovat, říkat jim takhle nesmíš, musí tu čáru udělat jakoby, jinak. Snažím se tohle nedělat, ale někdy se mi stane, že prostě už jsem tak bezmocná že do toho jdu. A oni se potom třeba i urazí řeknou, no, vy jste říkala, že prostě nám nebudete šahat do obrázku, tak já už to nedokreslím, to už prostě jakoby není moje, a to jsou takový situace, kdy v tu chvíli já, kolikrát i jsem třeba až naštvaná. Takže mezi námi vzniká tření.“ (R3)*

U Kategorie 3 byly identifikovány vlastnosti a dimenze, které jsou zachyceny v Tabulce 3.

Tabulka 3 Vlastnosti a dimenze Kategorie 3

Vlastnost	Dimenze
Kolegové	Nejjednodušší
sociální pedagog	Odborná
výchovný poradce	Nápomocná
řešení svépomocí	Rozjímavá

Zdroj: vlastní zpracování.

Kategorie 3: Řešení náročných situací – zde chceme vědět, jak se pedagogové vypořádávají s náročnými situacemi, jak je řeší, komu se svěřují. Hned první respondent zmiňuje, že nejjednodušší je svěřit se svým kolegům. Tato kategorie tak získává vlastnost „kolegové“ a dimenzi „nejjednodušší“. *„Já nevím, jestli to chceš*

úplně konkrétně, ale první, kdo je na ráně tak je kolegyně, která tam je. Takže to je vlastně kolegyně paralelní třídy. Myslím, že kompetentně může posoudit, jestli ten problém vlastně je velký, malý, nebo jestli se dá řešit nebo ona ho řešila jinak, nebo jestli ho můžeme nějak vymyslet, dořešit. Často se to vlastně týká toho dítěte, aby to dítě prospívalo, že jo. Tím si vlastně jako dáme zpětnou vazbu, a to je prostě k nezaplacení. Když, ti učitelé o své práci nekomunikují, no tak je to největší neštěstí.“
(R1)

Stejnou vlastnost a její dimenzi vnímá i další respondentka, která ale tuto kategorii rozšiřuje i o další vlastnost a dimenzi. Další vlastností je „sociální pedagog“ a jeho dimenze „odborná“. *„Asi prvotně to většinou jsou kolegyně, ale protože právě už na škole máme tu funkci sociálního pedagoga, tak už mi pomáhala i kolegyně, která má tuhle funkci.“* (R2) Spolupráci se sociálním pedagogem si chválí i další respondent. Respondenti vnímají sociálního pedagoga velmi pozitivně. Představuje pro ně člověka, který jim dokáže odborně poradit a pomoci vyřešit konkrétní situaci, nebo je alespoň k možnému řešení navést. *„No a samozřejmě, když už teď máme sociálního pedagoga, tak s ním. Sociální pedagog, který nám vlastně poradí jak pak jakoby dál i právně, protože i právní předpisy nebo další postupy úplně vlastně neovládáme, a ne každý s námi o nich mluví, nebo nás s ním seznámí se všemi se po nich musíme pak jako dost těžko pít.“* (R1) I další respondent vnímá stejné vlastnosti a dimenze jako předchozí respondenti. I tento respondent se při řešení stresových situací obrací na své kolegy a sociálního pedagoga.

Navíc ještě zmiňuje vlastnost „výchovný poradce“ a dimenzi „nápomocná“. Nezmiňuje zde, jestli se jedná o jednu osobu, která vykonává roli jak sociálního pedagoga, tak i výchovného poradce, nicméně pro vyhodnocení této práce není toto upřesnění podstatné. Z toho důvodu došlo k rozšíření vlastnosti a dimenze, neboť každá škola může mít vnitřní uspořádání jiné. *„Ten prvopočátek je, že to probíráme s tím kantorem a pak vlastně s někým, kdo je vlastně kompetentní k tomu, to je na škole jako Lenka, sociální pedagog a výchovný poradce, tak často stává a nejde to nějak se prostě nemůžeme domluvit ani s tím žákem ani s tím učitelem, tak víceméně žádám jeho, protože on je takovým nebo měl by být takový prostředník mezi tím žákem mezi námi, protože oni vlastně k tomu dítěti nemají ten vztah, že je to lump, že je to drzý fracek, ale berou ho jakoby dítě, kterému se něco děje a společně nějak najít nějaký*

řešení. A on většinou ty řešení jako najde, protože je klidnější, protože nemá ty emoce až takový.“ (R3)

Služeb sociálního pedagoga využívá i další respondent. Ten zároveň zmiňuje, že na druhém stupni mají zároveň výchovného poradce, na kterého se také obrací. Jako jediný respondent zmiňuje vlastnost „řešení svépomocí“ a přiřazuje mu vlastnost „rozmýšlivý“. „Sama se sebou... Jako učitel mám možnost se u nás ve škole obrátit na sociálního pracovníka, takže pokud nastanou nějaké takovéto situace, tak vím, že se můžu obrátit na sociálního pracovníka nebo na druhém stupni třeba výchovného poradce.“ (R4)

U Kategorie 4 byly identifikovány vlastnosti a dimenze, které jsou zachyceny v Tabulce 4.

Tabulka 4 Vlastnosti a dimenze Kategorie 4

Vlastnost	Dimenze
četnost spolupráce	nahodilá
oblasti spolupráce	výchovná, motivující
chybějící podpora	obecná
sociální pedagog	stmelující
nastavení spolupráce	efektivní

Zdroj: vlastní zpracování.

Kategorie 4: Spolupráce se sociálním pedagogem – objasňuje, jak jsou respondenti zvyklí spolupracovat se sociálním pedagogem, co s ním řeší, jak ho vnímají, zda je jim při řešení situací nápomocen apod. Objevuje se vlastnost „četnost spolupráce“ a dimenze „nahodilá“. „Já bych řekla, že to minimálně jednou za 2 měsíce. No, ale to záleží na případě, na dítěti, takže pokud můžeme říct případ Tomáše, tak tam to bylo třeba, že opravdu jednou měsíčně, než jsme se s tím dítětem sžili a zjistili, jaká je rodinná situace, jak to udělat, aby fungovalo to, aby on to zvládal rodiče to zvládali nebo rodina, tak to trvalo třeba opravdu tři čtvrtě roku a každý měsíc jsme se radili, každý měsíc jsme využívali těchhle těch rad a měli k dispozici sociálního pedagoga, který nám prostě mohl pomoci.“ (R1) Tu samou vlastnost a dimenzi vnímá

i další respondent, který zmiňuje, že spolupráce se sociálním pedagogem není nastavená na nějaké pravidelné bázi, ale vyhledává jeho služby nahodile, když zrovna potřebuje řešit nějaký konkrétní problém. „*Tak minimálně jednou za čtvrt roku, ale s těmi páťáky to bylo častěji, třeba každých 14 dní.*“ (R2) „*Je to nepravidelné, někdy je to jednou za měsíc, někdy třikrát do měsíce.*“ (R3) Respondent, který řeší více záležitostí, uvedl, že spolupráce se sociálním pedagogem je sice nahodilá, ale nyní více četnější. „*Myslím si, že ta spolupráce je na týdenní bázi, že minimálně jednou týdně, čili jednou za dva týdny do nějaké interakce s tím sociálním pedagogem přijdu.*“ (R4)

Dále se objevuje vlastnost „oblasti spolupráce“ a dimenze „výchovná“. „*No, většinou je to, když vidím, že dítě neumí zvládat třeba situace v záchvatu vzteku. Když se přestává kontrolovat a já tam dalších 20 dětí a já potřebuju vědět nějaký postup, jak zrovna u něj by to fungovalo a co ho trápí. Takže ona (soc. pedagog) využije toho, že si dítě může udělat volnou hodinu, vezme si ho vlastně stranou, dokáže si s ním promluvit, jinak než my, když jsme v kolektivu. To je obrovská pomoc. Tohle to, myslím hodně zachránilo toho Tomáše jak ve vztahu ke kolektivu, tak ve vztahu se mnou a myslím si, že to dokonce dokázal zčásti aplikovat i v rodině.*“ (R1) Stejně vnímá sociálního pedagoga i další respondent, který se na něj obrací zejména kvůli výchovným problémům. „*Asi úplně nejčastěji to právě ta komunikace s rodiči nebo řešení nějakých potíží, co se týká školní docházky těch dětí, a když je potřeba jakoby už zatlačit na ty rodiče trošku. A potom právě když jsem měla některé jakoby problematické děti, no problematické se nedá tak říct, ale ty děti prostě potřebovali určitou podporu a bylo fajn, že jsme si s nimi prostě mohli.*“ (R2) Pro spolupráci v oblasti výchovné si vybral sociálního pedagoga i další respondent. „*Tak řešila jsem s ním nejvíce šikanu, kdy vlastně jsme potom zjistili, že to až taková šikana jakoby není, ale v té třídě to poměrně dost nabouralo vztahy. Byla potřeba, aby toho dotyčného člověka, který byl strůjcem tady všech těchhle těch různých pomluv různých vtipných hříček podle něj, ale pro toho dotyčného už to taková jako by hra nebyla a pak většinou je to ten problém s tím, že ten žák nepracuje, neodevzdává věci, co se týká v tom vyučování. Ten sociální pedagog i kolikrát třeba přijde do té hodiny a tamtoho žáka si sleduje, aniž by on třeba o tom věděl, tak tam jenom sedí za účelem toho, že třeba něco sleduje nebo něco se přišel podívat na ty děti nebo takhle. Aby potom, jako by byl*

schopný říct, protože tohle jsou jakoby asi nejhorší věci, kdy se musí zasáhnout včas.“
(R3)

Zároveň tato vlastnost nabývá i dimenze „motivující“, kdy sociální pedagog začal být vnímán jako někdo, kdo dokáže pedagogovi odlehčit, aby se dál mohl věnovat své práci pedagoga. *„Teď najednou se vynořilo spoustu problémů, ale i možností. Já třeba mám první rok asistenta. Jenomže co všechno jsem musela před tím zvládnout sama. Všechny ty krizové situace, který tam probíhaly a myslím si, že se to podepisovalo právě na tom, že jsem potom hledala třeba jiný směr nebo jiný zaměstnání, i když jsme ani moc nechtěla, ale viděla jsem, že už jsem jako konci. Tím, že se tam objevily tyto pozice, tak jako vidí člověk tu pomocnou ruku a tu naději, že to může zvládnout dál, že se dá vyřešit, že to má řešení, cestu.“* (R1) Sociální pedagog motivuje i další respondentku. Jednoduše jenom tím, že ona může stát při řešení problému stranou a řešení situace nechá na odborníkovi, který na zvládnání těchto situací proškolen lépe než ona. *„A dál navrhoval a realizoval i tu práci s celým třídním kolektivem. Toho jsem využila a bylo pro mě hrozně fajn, že já jsem vlastně stála trošku jakoby stranou a mohla jsem zase ty děti vidět trošku z jiného pohledu, než když je jenom člověk sleduje při té výuce.“* (R2) Jako motivující lze vnímat i to, co zmiňuje jeden z respondentů. Pokud bude sociální pedagog fungovat dobře, pomůže to pedagogům předcházet tzv. syndromu vyhoření. *„No, myslím si, že asi především nejdůležitější asi je to opravdu to sdílení, že člověk se má na koho obrátit, s kým si o tom pohovořit, požádat o pomoc a využít té nabízené pomoci třeba v těch hodinách v komunikaci s dětmi, s rodiči. To je asi to nejdůležitější. protože, když tahle ta pomoc vlastně přijde, tak člověk se s tím netrápí sám. Neprohlubuje se vlastně ta negativní, stresová situace.“* (R2) Další respondentku samo od sebe nenapadlo, že by sociální pedagog mohl předcházet syndromu vyhoření, nicméně při konkrétnějším dotazu uvedla svůj postoj vůči této problematice. *„Pokud ten učitel už začne mít ten syndrom vyhoření tak, jestli ten sociální pedagog asi může s ním pomoci. Možná nevím, jestli by nepomohlo sdílet s ním tu hodinu, aby viděl, co dělá špatně. Protože pak, když už se člověk dostane do toho syndromu vyhoření, tak kdokoliv cokoliv řekne, tak on už si to vztahuje na sebe a nemusí to tak vůbec být.“* (R3) Jasný názor má další respondent. *„Já se asi budu hodně opakovat, ale je to o tom, že ten sociální pedagog nám dává jakoby najevo to, že tam neustále je pro nás. Tzn. že já vím, že když něco budu*

potřebovat, že se na něj můžu obrátit. Tzn. že mám v sobě ten pocit, že na ty stresové situace nejsem sama.“ (R4)

Pro respondenty je důležitá i vlastnost „chybějící podpora“, která nabývá dimenze „obecná“. *„Já nevím, jaké jsou její kompetence jako úplně přesně, ale třeba to mě teda schází a myslím si, že to bude potřeba čím dál víc jakoby taková ta očista pro učitele, že opravdu si můžeš udělat čas a sednout si u ní a říct, já už v tomhle tom nevím a mám pocit, že jsem třeba i selhala a nedokážu prostě posoudit ten stav toho dítěte a nevím si s tím rady. Ale málokdy nebo vlastně vůbec nejsme zvyklí se na ni obracet s tím, že bychom třeba potřebovali pomoci sami se sebou nebo tak, aby nám jako trošku pročistila dušičky, abychom mohli fungovat dál. To tam jako chybí a hodně.“ (R1)* Podobně to vnímá i další respondent, který by u sociálního pedagoga uvítal, pokud by pomáhal s řešením právních věcí a nastavení komunikace s vedením školy. *„Nebo taky řešení třeba právních věcí, komunikace s OSPODEM. Člověk to všechno takhle nemá v hlavě, nezaměřuje se na to, neorientuje se dokonale. Sociální pedagog by určitě mohl hodně pomoci třeba i v komunikaci s vedením, když člověk potřebuje jako něco řešit.“ (R2)*

Zajímavá je i vlastnost „sociální pedagog“ a jeho dimenze „stmelující“. Někteří respondenti by uvítali, pokud by sociální pedagog fungoval jako stmelující prvek kolektivu, respektive jako někdo, kdo dokáže odborně posoudit, zda kolektiv funguje, nebo nefunguje a je třeba situaci nějak řešit, aby nevyústila ve frustraci a odchod pedagogů. *„Já si myslím, že by ten člověk, ta pozice mohla a dokázala posoudit, jaký ten stav vlastně je. Ať už je to ve skupině lidí, nebo v nějaké situaci a jestli se už má hodnotit třeba jako krizový, anebo jestli opravdu stačí s každým tím člověkem si dát nějaké sezení a promluvit společně a potom to třeba konfrontovat. Je to potřeba není potřeba, aby se ten vzduch prostě pročistil. Aby ty lidi mohli pracovat svěže“ (R1)* To považuje za důležité i další respondent, který by rovněž uvítal, aby sociální pedagog působil jako stmelující prvek kolektivu. *„Tak já si dovedu představit, že by mohla teda pomoci sociální pedagožka i s jinými věcmi, jako třeba jsou vztahy na pracoviště s kolegy, kdy nebyly úplně v těch předchozích místech úplně ideální.“ (R2)*

Poslední zmiňovanou vlastností je „nastavení spolupráce“ a její dimenze „efektivní“. Respondenti vnímají sociálního pedagoga jako důležitého kolegu, nicméně pro nastavení spolupráce, aby byla efektivní, zmiňují nutné podmínky.

„No tak úplně jako možná to bude znít naivně, ale z mého pohledu by sociální pedagog neměl učit. Sociálního pedagoga bych si představovala tak, že by to byl člověk, který má nějaké pravidelné třídnické hodiny ve třídách. Pak by měl hodiny, které by měl volné, něco jako my máme konzultační hodiny, tak prostě hodiny, kdy se domluví prostě schůzky s učitelem, který potřebuje pomoci. No a tím prostě bude pomáhat vyřešit jeho problém třeba i osobní. Aby byla možnost rozdělit to na profesní a osobní čas toho učitele, aby si prostě mohli domluvit schůzku a říct např. hele, už mě to prostě nějak nejde, cítím se špatně. Ona s tím dokáže třeba pomoci. No a uvítala bych, kdyby prostě ten sociální pedagog i řešil nebo mohl řešit nebo byl k dispozici i takhle v těch třeba nepříjemných osobních situacích, kdy se ten člověk cítí jako opravdu vyčerpaný a potřebuje třeba jenom sdílet.“ (R1) Stejně to vnímá i další respondent, který zmiňuje, že sociální pedagog musí mít na svoji práci čas. Na jednu stranu je důležité, pokud ví, jak to ve třídách chodí, ale na druhou stranu ho pedagogická činnost nemůže zatěžovat natolik, aby neměl prostor věnovat se práci sociálního pedagoga. „Tak si asi myslím, že by ten sociální pedagog neměl být jako úplně hodně angažovaný do té výuky sám o sobě. Měl by mít jakoby prostor pro to. Určitě to musí být pedagog, aby měl tu představu, jak to v těch hodinách probíhá a co tzn. Ale měl by mít víc prostoru na to, aby se právě mohl věnovat těmhle těm situacím, jako že těch situací ve škole, jako si myslím, že každé třídě se najde, najde alespoň 1 problematický žák nebo problematičtí rodiče. A jsme velká škola. Je potřeba, aby ten sociální pedagog měl dostatek prostoru a klidu právě na tuhle tu činnost, aby i sám se nedostal do stresových situací. Určitě by bylo fajn, kdy by se mohl více věnovat učitelům.“ (R2) Zároveň si respondent uvědomuje, že k efektivní spolupráci by bylo vhodné, aby sociální pedagog byl vždy vyhrazen pro každý stupeň, tzn. na každé škole by museli být minimálně dva sociální pedagogové, jejichž finální počet by se odvíjel od velikosti školy a objemu potřeb poskytování jeho služeb. „Tak vlastně jsem došla k tomu, že hudba budoucnosti by byla, kdyby třeba pro každý stupeň byl 1 sociální pedagog, který by byl prostě na tyhle činnosti a aktivity. Vyhrazený, na každé škole, protože teď je to tak náročný, že prostě tolik těch věcí, vjemů, a to, co ten pedagog dělá, že, že si myslím, že je to potřeba. Je to věc, která může zachránit, aby ty lidi fungovali, aby to školství fungovalo, aby to prostě šlo dopředu, aby se dále vyvíjely nové metody, protože to jde všechno hrozně rychle.“ (R1) Upřímnost jako podmínku efektivní spolupráce zmiňuje další

respondent. „Pokud učitel tu podporu toho člověka chce a toho sociálního pedagoga chce, tak by měl být ve vztahu k němu upřímný a říct opravdu jak ta situace vypadá, i když nevypadá třeba dobře. Je to těžký. Prostě být upřímný a otevřený v těch možnostech. Protože se střetávají mezi sebou dva lidi, každý na to může mít třeba jiný názor, tak důležitý je, držet si otevřenou mysl.“ (R4)

2.3.2. Axiální kódování

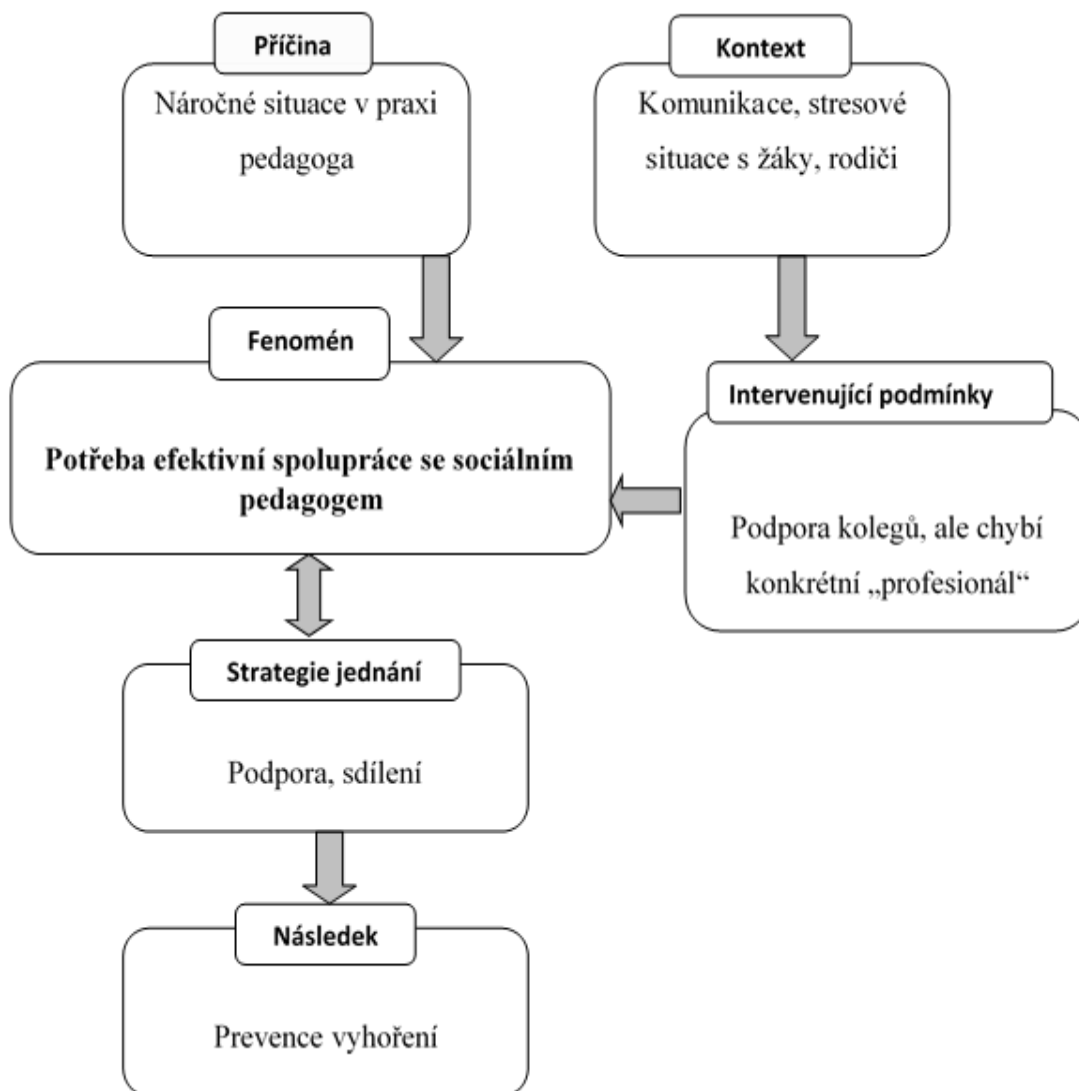
Při axiálním kódování je základem tzv. kódovací paradigma, kdy fenoménu je přiřazen kontext, následky, strategie jednání, intervenující podmínky a kauzální podmínky. Ve fázi otevřeného kódování byly stanoveny tyto kategorie:

- Kategorie 1: Stresové faktory povolání pedagoga
- Kategorie 2: Náročné situace v praxi pedagoga
- Kategorie 3: Řešení náročných situací
- Kategorie 4: Spolupráce se sociálním pedagogem – vlastnosti četnost spolupráce, oblasti spolupráce, chybějící podpora, sociální pedagog, nastavení spolupráce

Tyto kategorie byly rozšířeny o pojmy, které vystihovaly jejich vlastnosti rozšířené o dimenze. Po opakovaném seskupování byly kategorie vsazeny do paradigmatického modelu a jednotlivé prvky modelu byly definovány takto:

- Následek: Prevence vyhoření
- Strategie: Podpora, sdílení
- Intervenující podmínky: Podpora kolegů, ale chybí konkrétní profesionál
- Kauzální podmínky: Náročné situace v praxi pedagoga
- Kontext: Komunikace, stresové situace s žáky, rodiči
- Fenomén: Potřeba efektivní spolupráce se sociálním pedagogem

Paradigmatický model je poté zachycen na Obrázku 2.



Obrázek 2 Paradigmatický model axiálního kódování

Zdroj: vlastní zpracování.

Zpočátku bylo velmi těžké určit jednotlivé prvky paradigmatického modelu axiálního kódování. Asi nejsložitější bylo určit příčinu, tj. kauzální podmínky, a podmínky intervenující. V ostatních kategoriích problém nebyl. Z podrobného rozboru vyšlo, že fenoménem je „potřeba efektivní spolupráce se sociálním pedagogem“, se kterým souvisí všechny ostatní prvky tohoto modelu.

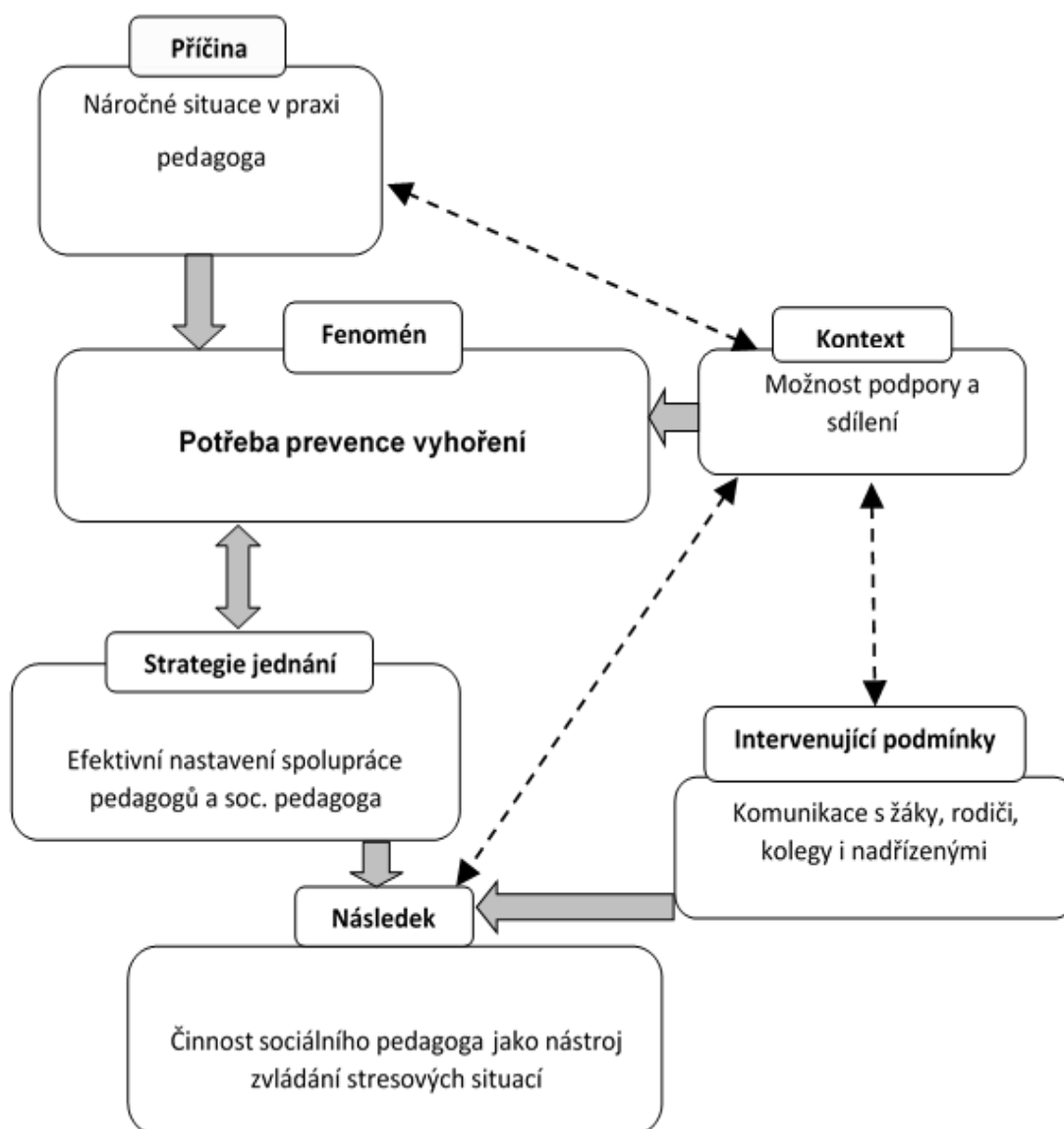
2.3.3. Selektivní kódování

Dalším krokem je selektivní kódování. V této fázi je nutné identifikovat klíčovou centrální kategorii, která bude na vyšší úrovni abstrakce systematicky uváděna do vztahu k ostatním kategoriím. Bude nutné najít tzv. kostru příběhu, která bude sloužit k formulaci zakotvené teorie, která bude ihned při formulaci zpětně ověřována původními daty. Při selektivním kódování vycházíme z kódování axiálního, což poskytne určitý obraz o vztazích mezi kategoriemi.

V axiálním kódování byly identifikovány tyto kategorie:

- Následek: Prevence vyhoření
- Strategie: Podpora, sdílení
- Intervenující podmínky: Podpora kolegů, ale chybí konkrétní profesionál
- Kauzální podmínky: Náročná situace v praxi pedagoga
- Kontext: Komunikace, stresové situace s žáky, rodiči
- Fenomén: Potřeba efektivní spolupráce se sociálním pedagogem

Paradigmatický model je poté zachycen na Obrázku 3.



Obrázek 3 Paradigmatický model selektivního kódování

Zdroj: vlastní zpracování.

Jak bylo řečeno výše, podkladem pro selektivní kódování bylo kódování axiální. Už i to bylo poměrně komplikované, protože všechny kategorie se jevily jako stejně důležité. Axiální kódování pomohlo odkrýt nicméně vztahy, které byly uspořádány do paradigmatického modelu selektivního kódování. Po několika variantách byl jako nejvhodnější přijat model, který je zachycen na Obrázku 3. Jako klíčová centrální kategorie byla identifikována tato: „Potřeba prevence vyhoření“. Tento fenomén je ovlivněn těmito dalšími proměnnými:

- Následek: Činnost sociálního pedagoga jako nástroj zvládnání stresových situací
- Strategie: Efektivní nastavení spolupráce pedagogů a soc. pedagoga
- Intervenující podmínky: Komunikace s žáky, rodiči, kolegy i nadřízenými
- Příčina: Náročné situace v praxi pedagoga
- Kontext: Komunikace, stresové situace s žáky, rodiči
- Fenomén: Možnost podpory a sdílení

Ze všech těchto poznatků, kódování a seskupování můžeme vytvořit teorii, která reflektuje veškeré tyto proměnné. Je zřejmé, že pedagogové ve své profesi zažívají mnoho náročných situací, které se týkají různých oblastí. Prožívání a zvládnání těchto situací ovlivňují další podmínky, ať už je to forma komunikace, spolupráce i sociální opora. A právě podpora a sdílení je nejčastějším požadavkem k tomu, aby sociální pedagog účinně působil jako možnost prevence vyhoření. K tomu je nutné nastavit dobré fungování mezi učiteli a sociálním pedagogem. Proto v následující kapitole navrhuji didaktický výstup, který by mohl přinést vhodné nastavení této spolupráce.

2.4. Návrh didaktického výstupu

Ze zjištění, které přineslo výzkumné šetření bych ve své práci dále ráda navrhla didaktický postup, jak rozšířit, ukotvit spolupráci sociálního pedagoga s učiteli tak, aby byl sociální pedagog součástí prevence syndromu vyhoření. Ze zjištění vyplývá velmi silná potřeba učitelů sdílet svoje profesní problémy, mít v sociálním pedagogovi oporu jak metodickou, informační i psychickou. Nejvíce učitelé volají po reflexi a tématech z oblasti psychohygieny a zvládnání stresových situací.

V následujícím textu se pokusím nastínit možný výstup, který bude koncipován jako workshop. Je dobré si nejprve vymezit, co chápeme pod slovem workshop. Doslova ho můžeme přeložit jako "dílna". Pro náš účel jím označíme formu vzdělávací aktivity, která má podobu tvůrčího pracovního setkání. Workshop má předem

přípravený program, při kterém lektor, v našem případě sociální pedagog předává zkušenosti a prohlubuje určitou specializovanou oblast.

2.4.1. Workshop - efektivní spolupráce

Z dotazníkového šetření a následných rozhovorů vyplynulo několik oblastí, které učitelé vnímají jako prioritní při komunikaci a rozvoji spolupráce se sociálním pedagogem.

Je to zejména oblast řešení problémů, které se týkají žáků, rodičů, kolegů ale nejvíce užitečné by uvítali možnost sdílení. V této oblasti by měl být nejvíce angažován psycholog, toho však škola má k dispozici v omezeném čase a není součástí školského poradenského pracoviště. Sociální pedagog je součástí učitelského týmu a je tak pro pedagogy mnohem dostupnější. Dalším tématem je nastavení a vedení efektivní komunikace s rodiči žáků i s vedením školy. Tato oblast se ukazuje jako velký stresový faktor v životě učitelů, a proto je vnímaná jako priorita v oblasti rozvoje. Nejvíce by učitelé ocenili rozvoj komunikačních dovedností, efektivního vyjednávání, mediace a řešení konfliktů, zásady úspěšné spolupráce s kolegy, témata zaměřená na psychohygienu a supervizi.

Jako klíčový požadavek pedagogů se ukázala potřeba intenzivnější komunikace se sociálním pedagogem. Nastavení ve vybrané základní škole není úplně čitelné pro všechny pedagogy, neví, úplně přesně, jaké kompetence sociální pedagog má, co všechno může pedagogům nabídnout v rámci svého profesního zařazení.

Sociální pedagog, stejně jako učitelé, ve své činnosti zastává řadu rolí, které se vzájemně prolínají a doplňují. Je to profesionál, který má širokou oblast působení. Všechny tyto oblasti však spojuje právě komunikace v různých formách (osobní, písemná, podporující, řídicí, metodická). Proto návrh tématu workshopu bude zacílen zejména na komunikaci a spolupráci sociálního pedagoga a učitelů.

Kvalitní stanovení cíle vzdělávací akce je velmi důležitý pro plánování jakékoli vzdělávací činnosti. Vzdělávací cíle můžeme obecně rozdělit podle toho, které dimenze chceme rozvíjet. Jsou to cíle kognitivní, kdy rozvíjíme především znalosti a teoretické schopnosti, dále jsou to cíle afektivní, kdy cílem je rozvoj, upevnění

hodnoty nebo postoje a v neposlední řadě jsou to cíle psychomotorické, ve kterých rozvíjíme praktické dovednosti.

V každé vzdělávací činnosti je důležité stanovit si hlavní cíl. K jeho splnění nám však pomáhají i cíle dílčí, menší kroky, díky nim bude hlavní cíl naplněn.

Jaké vzdělávací cíle s tématem souvisí?

1. Kognitivní cíle:

- Pedagog se seznámí s oblastmi působení sociálního pedagoga ve škole.
- Pedagog se seznámí s kompetencemi, které ve škole sociální pedagog vykonává.
- Pedagog se seznámí s možnostmi komunikace mezi ním a sociálním pedagogem
- Pedagog se seznámí s možnostmi spolupráce se sociálním pedagogem

2. Afektivní cíle

- Pedagog zaujme postoj k možným formám komunikace se sociálním pedagogem
- Pedagog zhodnotí pro něj nejefektivnější možnosti spolupráce se sociálním pedagogem

3. Psychomotorické cíle

- Pedagog vytvoří pro něj vhodnou cestu/ mapu komunikace se sociálním pedagogem
- Pedagog vytvoří seznam možných témat, která bude se sociálním pedagogem komunikovat

2.4.2. Jaké kompetence pedagogové získají?

Obecně termín kompetence vymezujeme jako soubor základních předpokladů (Vybíral, 2005, s. 55). „Kompetence můžeme tedy chápat jako souhrn určitých specifických znalostí, dovedností, schopností, ale i motivace a dalších charakteristik, které jsou nutné pro úspěšný výkon jisté role či činnosti.“ Každá pozice s sebou nese různé klíčové kompetence. Rozvoj kompetencí prakticky nikdy nekončí, každý člověk

by je měl průběžně prohlubovat a získávat nové. Pojďme se tedy zaměřit na kompetence rozvíjené v navrhovaném workshopu. Tyto kompetence, jejich rozvoj jsou klíčové pro zvládání stresových situací a jsou tedy primární pro možnou prevenci syndromu vyhoření.

- osobní a vztahové kompetence: udržování kvalitních profesních vztahů, udržování duševní pohody, vytváření a udržování vstřícných mezilidských vztahů – sociální opora jako jeden z nejdůležitějších protektivních faktorů syndromu vyhoření
- sociální a komunikační kompetence: formulování vlastních názorů, umění naslouchat ostatním lidem
- organizační kompetence: zorganizování profesních úkolů efektivně, umění účelně využívat pomoci druhých
- kompetence rozvoje a učení: efektivní zpracovávání informací, efektivní naslouchání, využívání zkušeností svých i ostatních

2.4.3. Průběh workshopu z hlediska obsahového a časového

Workshop je navrhnut jako 2 hodinové (2x45 min) pracovní setkání. Protože se jedná o workshop, je vhodné, aby účastníci byli rozděleni do menších skupin po 10 – 15 lidech a dle toho, na jakém stupni ZŠ působí, protože z dotazníku vyplynula rozdílná potřeba témat k řešení i časová potřeba dostupnosti sociálního pedagoga. Na prvním stupni se více akcentuje komunikace s rodiči a vlastní potřeba sdílení se sociálním pedagogem. Na druhém stupni jsou v popředí výchovné problémy žáků a přístup učitelů k žákům a potřeba spíše metodické podpory od sociálního pedagoga. Je nutné tyto potřeby uvažovat, protože jsou významnými motivačními činiteli.

V následující tabulce uvádím přehledné rozvržení workshopu s časovou dotací.

Tabulka 5 Rozvržení workshopu

	Použité metody a postupy	Časová dotace	Výstup
Úvodní část	Výklad, dialogová metoda	10 min	Informace o cíli workshopu, znalosti náplně práce sociálního pedagoga, popis průběhu práce
Hlavní část	Brainstorming	5 min	Návrh témat
	Skupinová práce, práce s problémem	20 min	Návrh řešení problémové situace – plakát
	Skupinová práce, výklad, diskuze	30 min (každá skupina 10 min)	Představení vlastního řešení, zhodnocení a výběr nejvhodnějšího řešení
	Zpětná vazba sociálního pedagoga	15 min	Možnosti zapojení sociálního pedagoga do konkrétního problému, nastavení efektivní spolupráce
Závěrečná část	Reflexe	10 min	Zhodnocení naplnění cíle, naskytly se další otázky k řešení?

Úvodní část

Úvodní část workshopu zahrnuje způsob motivace, uvedení do tématu, formulace cíle hodiny, popis práce sociálního pedagoga, popis organizace práce pedagogů).

Uvedení do tématu zrealizuje samotný sociální pedagog. Proběhne jeho představení, popíše svoje vzdělání, které absolvoval, pracovní zkušenosti ze školní oblasti i mimo ni. Představí pedagogům svoji náplň práce a klíčové kompetence ve své profesní roli.

Cílem hodiny je navrhnout fungující systém spolupráce a komunikace mezi pedagogem a sociálním pedagogem a vymezení možných aktivit, které může sociální pedagog realizovat v rámci prevence syndromu vyhoření. Nutná je účast alespoň jednoho pracovníka z řad vedení školy, aby bylo možné reflektovat, zda jsou tyto činnosti v náplni práce a kompetencích sociálního pedagoga.

Hlavní část (popis práce s tématem)

Workshop je vhodné uspořádat ve skupině 10 - 15 pedagogů ze stejného stupně ZŠ. Skupina pomocí brainstormingu vytvoří přehled témat a problémů, které nejčastěji řeší a vnímá jako stresující faktory. V mém návrhu vybírám téma, která z dotazníků i rozhovorů vyplynula jako často problematická a stresující.

Poté vytvoří skupinky po 5 členech a jejich úkolem bude navrhnout možnosti zapojení sociálního pedagoga do řešení těchto problémových situací.

Např. Problémová situace:

Sdělení nepříjemných informací rodičům.

Jak se na toto sdělení připravit? Jak a kde toto sdělení proběhne? Kdo a v jakých rolích se ho zúčastní? Jak může pomoci sociální pedagog? Jak a kdy se na něho pedagog může obrátit? Jak budeme dále pracovat s výsledky komunikace?

Důležitými body jsou:

- Jak to udělám?
- Co k tomu budu potřebovat?
- Co se tím naučím, získám?
- Jaké problémy to naopak může přinést?

Svoje řešení a nápady vhodné spolupráce sepíše skupina na plakát a výstup bude konzultovat před ostatními účastníky. Nastává prostor pro diskuzi. Sociální pedagog poskytne zpětnou vazbu, zda je možné, v konkrétních příkladech nabídnout svoji součinnost, popř. jaké jiné možnosti v rámci své profesní role má. Důležité je objasnění možné spolupráce a formy komunikace pedagoga a sociálního pedagoga.

K realizaci vzdělávacího cíle budou ve workshopu použity následující metody a přístupy: Výklad, brainstorming, skupinová diskuze, kooperativní učení, práce s problémem

Závěr a ukončení workshopu

V této části přichází prostor pro hodnocení a reflexi tématu a naplnění cíle. Je vhodné si zrekapitulovat důležité poznatky, zodpovědět si na otázky: Jsou nějaké informace, které jsou pro mne úplně nové, které mě překvapily? Výstupem tohoto workshopu by měl být konkrétní návod, který pedagogům ukáže cestu a zodpoví na otázky:

- Kdy sociálního pedagoga kontaktovat?
- Jakým způsobem?
- Jaká témata s ním můžu řešit?
- Jaké kompetence má a může použít?
- Jaký bude následovat postup, pokud zjistíme, že problém není za pomoci soc. pedagoga řešitelný

Tento návrh didaktického výstupu je orientační a jeho přizpůsobení aktuálním požadavkům jednotlivých škol je více než nutné.

ZÁVĚR

Cílem této závěrečné práce bylo zjistit, zda pozice školního sociálního pedagoga, jeho kompetence a činnost ovlivňují zvládnání stresových situací pedagogů. Zda existuje konkrétní souvislost mezi podporou, kterou sociální pedagog poskytuje učitelům a možností ovlivnění syndromu vyhoření. Sociální pedagog je prozatím vnímán jako podpůrná osoba zejména pro rodiče a žáky. Chybí informace, zda na konkrétní škole poskytuje dostatečnou oporu i pedagogům. Výzkumné šetření bylo zaměřeno na zjištění informací o tom, jakou podporu, v jaké míře, jak často a v jaké oblasti sociální pedagog poskytuje a zda tato opora funguje jako prevence před syndromem vyhoření. Dalším dílčím cílem bylo zjistit možnosti nastavení spolupráce mezi pedagogy a sociálním pedagogem tak, aby jeho práce přinášela efektivní podporu a zvládnání náročných stresových situací ve škole.

Práce byla rozdělena do dvou hlavních částí – části teoretické a části praktické. Teoretická část položila teoretické základy, včetně metodologie. Zdroji pro tuto část byly odborné publikace českých i zahraničních autorů. Byla zde definována sociální pedagogika jako obor a sociální pedagog, vymezeny kompetence sociálního pedagoga. Dále se práce věnovala syndromu vyhoření v pedagogické praxi. Práce přinesla členění kompetencí sociálního pedagoga podle AIEJI, které se v České republice moc nepoužívá, nicméně je velmi zajímavé. Co se týče syndromu vyhoření v pedagogické praxi, je třeba zmínit copingové strategie, které mohou být sociálním pedagogem využity v prevenci syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků. Zároveň zde byla definována metodologie praktické části v obecné rovině, ale i z hlediska specifík kvantitativního a kvalitativního výzkumu.

Praktická část byla pojata jako výzkumné šetření. Respondenti poskytnou informace na základě rozhovorů a dotazníků. Kvantitativní výzkumné šetření zjišťovalo v 19 otázkách bližší informace o pedagogických pracovnících (např. délku učitelské praxe, vyučované předměty), ale zaměřilo se rovněž na sociálního pedagoga. Cílem bylo zjistit, zda respondenti vědí, kdo je na jejich škole sociálním pedagogem, jak ho vnímají, jaké od něj očekávají vzdělání, kompetence, k čemu jim může být sociální pedagog dobrý apod.). Dále se dotazování zaměřilo na problematiku zvládnání náročných situací, zejména na syndrom vyhoření a motivaci k další práci. Bylo

zjištěno, že respondenti sice vnímají osobu sociálního pedagoga jako osobu, která by se ve větší míře mohla angažovat v jejich podpoře a sdílení náročných situací.

Kvalitativní výzkumné šetření probíhalo se čtyřmi vybranými respondenty. Cílem rozhovorů bylo zjistit bližší informace o nich, jejich pedagogické činnosti a vnímání a zkušenosti se sociálním pedagogem. Pro vyhodnocení jejich odpovědí bylo použito kódování. Konkrétně se jednalo o kódování otevřené, axiální a selektivní. V rámci otevřeného kódování byly identifikovány čtyři kategorie a byly jim přiřazeny jejich vlastnosti a dimenze. Při axiálním kódování bylo vytvořeno tzv. kódovací paradigma, kdy fenoménu byl přiřazen kontext, následky, strategie jednání, intervenující podmínky a kauzální podmínky. To bylo základem pro selektivní kódování, kdy bylo nutné identifikovat klíčovou centrální kategorii, která byla na vyšší úrovni abstrakce systematicky uváděna do vztahu k ostatním kategoriím. Byla nalezena tzv. kostru příběhu, která sloužila k formulaci zakotvené teorie.

Na závěr jsem se pokusila navrhnout didaktický výstup, který by mohl být vodítkem pro realizaci konkrétního workshopu. Tento workshop si klade za cíl nastavit efektivní spolupráci a komunikaci mezi učiteli a sociálním pedagogem. Tato efektivní a systematická spolupráce je dle respondentů jedním z možností, jak účinně zvládat stresové situace a stává se tak jedním z důležitých protektivních faktorů syndromu vyhoření.

SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

ARMSTRONG, Michael et al. 2015. *Řízení lidských zdrojů: Moderní pojetí a postupy*. 13. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 9788024752587

BAKOŠOVÁ, Zlatica. 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. 1. vyd. Bratislava: Public promotion. ISBN 9788096994403

BAŠTECKÁ, Bohumila a kol. 2003. *Klinická psychologie v praxi*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 8071787353

BETHKE, Nina. 2010. *Schlüsselkompetenzen in der Sozialen Arbeit*. 1. vyd. Norderstedt: GRIN Verlag. ISBN 9783640710706.

CAMERON, Claire et al. 2011. *Social Pedagogy and Working with Children and Young People*. 1. vyd. Londýn: Jessica Kingsley Publishers. ISBN 9780857002327.

CIMRMANNOVÁ, Tereza et al. 2013. *Krize a význam pomáhajících prvního kontaktu*. 1. vyd. Praha: Karolinum Press, ISBN 9788024622057

FASS, Stefan et al. 2013. *Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe: Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt*. 1. vyd. Tübingen: Springer Verlag, 2013. ISBN 9783531198552.

FORET, Miroslav et al. 2020. *Marketingový výzkum: v udržitelném marketingovém managementu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 9788027117239

GAVENDOVÁ, Nora. 2021. *Kognitivně-behaviorální přístupy v praxi pedagoga*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 9788027125012

GULOVÁ, Lenka et al. 2011. *Sociální práce*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 978-80-247-4368-4.

GULOVÁ, Lenka. 2013. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 9788024733791.

HOLÁ, Lenka et al. 2013. *Mediace a možnosti využití v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2013. ISBN 9788024741093.

HOLEČEK, Václav. 2015. *Psychologie v učitelské praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 9788024737041.

JANÍČEK, Přemysl et al. 2013. *Expertní inženýrství v systémovém pojetí*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 9788024781969.

KELNAROVÁ, Jarmila et al. 2014. *Psychologie a komunikace pro zdravotnické asistenty – 4. ročník*. 2. přepracované a doplněné vyd. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 9788024793474.

KORNBECK, Jacob et al. 2009. *The Diversity of Social Pedagogy in Europe*. 1. vyd. Bremen: BoD. ISBN 9783941482340.

KRAUS, Blahoslav. 2008. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 9788026206439.

MÄDER, Maya. 2016. *Selbsterfahrung in der Psychotherapie: Die Bedeutung für den Kompetenzerwerb in der Aus- und Weiterbildung zum transaktionsanalytischen Psychotherapeuten*. 1. vyd. Münster: Waxmann Verlag. ISBN 9783830984757.

MACHOVÁ, Jitka a kol. 2015. *Výchova ke zdraví*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 9788024753515

PALÁN, Zdeněk. 2002. *Výkladový slovník lidské zdroje: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. 1. vyd. Praha: Academia. ISBN 9788020009500.

PETERSON, Penelope et al. 2010. *International Encyclopedia of Education*. 3. přepracované vyd. Amsterdam: Elsevier. ISBN 9780080448947.

PROCHÁZKA, Miroslav. 2012. *Sociální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 9788024776705.

RYDVALOVÁ, Renata et al. 2011. *Jak sladit práci a rodinu ... a nezapomenout na sebe*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 9788024773827.

SMETÁČKOVÁ, Irena et al. 2020. *Učitelské vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 9788026216681.

STEPHENS, Paul. 2013. *Social Pedagogy: Heart and Head*. 1. vyd. Bremen: BoD – Books on Demand. ISBN 9783867418300.

STOCK, Christian. 2010. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 9788024735535.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. 2018. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 9788024752655.

ŠVAŘÍČEK, Roman et al. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 9788026206446.

TAHAL, Radek et al. 2017. *Marketingový výzkum: Postupy, metody, trendy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 9788027198672.

VYBÍRAL, Z. 2005. *Psychologie lidské komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 8071789984.

ZORMANOVÁ, Lucie. 2014. *Obecná didaktika: Pro studium a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 9788024745909.

Odborné články a další online zdroje:

AIEJI: *The Professional Competences of Social Educators – A Conceptual Framework* [online]. [cit. 2021-05-11].

Dostupné z: <http://aieji.net/media/1036/a-conceptual-framework.pdf>

Město Ostrava, 2019. *Metodika pro školní sociální pedagogy*. [cit. 2021-04-29].

Dostupné

z: <https://socialnizaclenovani.ostrava.cz/wpcontent/uploads/2019/06/Metodika-pro-%C5%A1koln%C3%AD-soci%C3%A1ln%C3%AD-pedagogy.pdf>

URBANOVSÁ, Eva. 2011. *Profesní stresory učitelů a syndrom vyhoření*. [cit. 2021-05-11].

Dostupné z: https://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/39/texty/cze/32_urbanovska_cze.pdf

SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK

Obrázek 1 Základ axiálního kódování - kódovací paradigma	30
Obrázek 2 Paradigmatický model axiálního kódování	71
Obrázek 3 Paradigmatický model selektivního kódování	73
Graf 1 Určení pohlaví respondentů	34
Graf 2 Délka učitelské praxe	35
Graf 3 Stupeň, na jakém pedagog učí	36
Graf 4 Vyučované předměty na 2. stupni základní školy	37
Graf 5 Doba působení na konkrétní škole	38
Graf 6 Sociální pedagog na konkrétní škole	39
Graf 7 Stupeň vzdělání sociálního pedagoga	40
Graf 8 Studijní obor sociálního pedagoga	42
Graf 9 Kompetence a vykonávané činnosti sociálního pedagoga	45
Graf 10 Využití podpory sociálního pedagoga	46
Graf 11 Hodnocení podpory poskytnuté sociálním pedagogem	47
Graf 12 Oblast podpory sociálního pedagoga	48
Graf 13 Kontakt se sociálním pedagogem	49
Graf 14 Profesní vyčerpání pedagoga za poslední dva roky	51
Graf 15 Pocit z práce za poslední dva roky	52
Graf 16 Zvládání náročných profesních situací	54
Graf 17 Motivace k další práci	55
V Graf 18 Vnímání práce pedagoga	56
Graf 19 Aktivity vykonávané po práci	58

Tabulka 1 Vlastnosti a dimenze Kategorie 1	59
Tabulka 2 Vlastnosti a dimenze Kategorie 2	61
Tabulka 3 Vlastnosti a dimenze Kategorie 3	63
Tabulka 4 Vlastnosti a dimenze Kategorie 4	65
Tabulka 5 Rozvržení workshopu.....	78

Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník pro učitele vybrané ZŠ

Příloha 2: Otázky pro rozhovor

Příloha 3: Přepis rozhovorů

Příloha 1: Dotazník:

Dobrý den,

jsem studentkou navazujícího magisterského studia, oboru Učitelství pro střední školy: výchova ke zdraví a speciální pedagogika. Ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci. Dotazník je určen učitelům 1. a 2. stupně vybrané základní školy. Téma se týká syndromu vyhoření u učitelů a možnosti jeho ovlivnění sociálním pedagogem. Vyplnění dotazníku zabere zhruba 15 minut. U každé otázky označte prosím pouze jednu odpověď, popř. doplňte na řádek Vaši konkrétní odpověď. Moc děkuji za Vaši ochotu a čas.

<https://www.survio.com/survey/d/O3A5J6F5P0U7C7P3W>

1. Určení pohlaví respondentů:

- muž
- žena

2. Délka Vaší učitelské praxe je:

- do 5 let včetně
- 6 – 10 let
- 11 let a více

3. Učíte na:

- 1. stupeň
- 2. stupeň
- jiná možnost (uved'te)

4. Pokud učíte na 2. stupni ZŠ, učíte předměty:

- humanitní
- přírodovědné
- výchovy
- kombinace (uved'te)

- neučím na 2. stupni
5. Na této škole působíte:
- do 5 let včetně
 - 6 – 10 let
 - 11 let a více
6. Víte, kdo na této škole působí jako sociální pedagog?
- ne
 - ano (uved'te)
7. Uved'te, jaký stupeň vzdělání má sociální pedagog dle Vašeho názoru mít?
- střední školu
 - VOŠ
 - VŠ, bakalářský studijní obor
 - VŠ, magisterský studijní obor
 - jiná možnost (uved'te)
8. Uved'te, jaký studijní obor má sociální pedagog dle Vašeho názoru vystudovat?
- výhradně sociální pedagogika
 - výhradně sociální práce
 - jiný pedagogický obor
 - jiný humanitní obor
 - jiná možnost (uved'te)
9. Napište, jaké kompetence má dle Vašeho názoru sociální pedagog, působící ve škole? Co všechno může/měl by vykonávat? (otevřená otázka)
10. Využil/a jste již v minulosti podporu sociálního pedagoga?
- ano
 - ne

11. Podpora poskytnutá sociálním pedagogem Vám:

- výrazně pomohla
- neumíte říct, zda Vám pomohla nebo ne
- výrazně nepomohla, ale byl/a jsem za ni rád/a
- nebyla užitečná
- nevím

12. Podpora se týkala především oblasti:

- žáka
- rodičů
- vztahů na pracovišti
- jiná možnost

13. Se sociálním pedagogem:

- úzce spolupracujete
- občas jste s ním v kontaktu
- ke své práci ho nepotřebujete
- nevíte, kdo to je

14. V posledních 2 letech jste se v práci cítil/a profesně naprosto vyčerpán/a:

- každý den
- velmi často, několikrát do týdne
- párkrát za měsíc
- výjimečně
- téměř nikdy
- jiná možnost (uveďte)

15. Měl/a jste někdy za poslední dva roky pocit, že Vaše práce je zbytečná a postrádá smysl?

- velmi často, téměř denně
- několikrát do týdne
- občas se to stane

- výjimečně
- nikdy
- jiná možnost (uved'te)

16. Náročné profesní situace Vám pomáhá zvládat především:

- nadřízený
- kolektiv v práci
- konkrétní osoba v zaměstnání
- osoby mimo zaměstnání
- jiná možnost (uved'te)

17. K další práci Vás motivuje především:

- vztahy s kolegy
- žáci, které učíte
- finanční ohodnocení
- samotná práce a její náplň
- jiná možnost (uved'te)

18. Svoji práci vnímáte jako:

- smysl života, naplňuje Vás
- jako rutinu, ale stále Vás baví
- jako rutinu, již nad tím nepřemýšlíte, jste rád/a, že máte práci
- spíše zažíváte pocit nespokojenosti, ale máte stálý plat
- již jste přemýšlel/ a o změně
- jiná možnost (uved'te)

19. Po práci nejčastěji:

- odpočíváte, máte koníčky, věnujete se rodině, přátelům
- na nic dalšího nemáte energii
- pracujete a většinu času Vám zabere příprava na další dny
- jiná možnost (uved'te)

Příloha 2: Otázky pro rozhovor:

1. Jaké jsou Vaše dosavadní pedagogické zkušenosti?
2. Učíte předměty, které jsou Vaší aprobací, nebo i něco dalšího?
3. Co Vás přivedlo k profesi učitele?
4. Je pro Vás práce stále naplňující nebo jste již někdy přemýšlela o změně?
5. Jaké jsou pro Vás v učitelské profesi největší stresové faktory?
6. S kterými konkrétními náročnými situacemi se ve své profesi setkáváte nejčastěji?
7. S kým tyto situace sdílíte, řešíte, probíráte nejčastěji?
8. Jak často využíváte podporu sociálního pedagoga?
9. Jakým způsobem se na něj obracíte?
10. S kterými konkrétními situacemi nejčastěji?
11. Jak konkrétně Vám sociální pedagog pomáhá tyto situace pomáhat zvládat?
12. Je nějaká oblast podpory, činnost, která Vám ve škole pro zvládnutí náročných situací chybí?
13. Mohl by ji nějakým konkrétním způsobem realizovat sociální pedagog?
14. Myslíte si, že jste o činnosti sociálního pedagoga dostatečně informováni?
15. Jakým způsobem jste o jeho činnosti informováni?
16. Je pro Vás činnost sociálního pedagoga zásadní pro zvládnutí stresových situací?
17. Které aktivity, činnosti sociálního pedagoga jsou dle Vašeho názoru klíčové pro předcházení vyhoření?
18. Jakým způsobem funguje spolupráce mezi Vámi a sociálním pedagogem?
19. Jakým způsobem by dle Vašeho názoru měla být spolupráce nastavena a fungovat tak, aby byla efektivní?

Příloha 3. Přepis rozhovorů

T: Jaké jsou tvoje dosavadní pedagogické zkušenosti a nejenom ve škole, ale tak všeobecně.

R1: Tak moje pedagogické zkušenosti trvají už přes 20 let. Není to vlastně jenom jako učení na základní škole - pedagogika prvního stupně, ale já jsem se vlastně ještě než jsem se dostala na první stupeň, tak jsem vystudovala pedagogiku jako mateřinka. Ještě předtím, než jsem se dostala na ped'ák jsem už učila malé děti. Potom jsem učila na střední škole, hlavně dramatickou výchovu a hudební výchovu. Asi po třech letech jsem byla přijata na vysokou školu, začala jsem studovat vysokou školu v Praze pedagogickou fakultu, no a od té doby vlastně ta praxe probíhá bez nějakýho přerušení, kromě teda dvou dětí, když jsem byla na mateřský. Ale už při té druhé mateřské jsem vlastně za prvé učila až do skoro do porodu. A také jsem chodila vypomáhat a pak sem začala učit už, když byly Lucince 2. Po těch dvou letech jsem zase nastoupila zpátky do práce a od té doby jsem v provozu. Nejprve jsem učila v Čelákovicích tam jsem byla nějakých 6-8 let, no a v dalších 10-12 let už jsem tady.

T: Učíš předměty, které jsou tvoje aprobace nebo i něco dalšího?

R1: Pokud bych se podívala zpátky, tak já jsem začala učit první třídu. Tím, že jsem nebyla kvalifikovaná, jsem byla učitelka, vychovatelka, učila jsem i druhý stupeň... a teďka jsem se sice dostala na první stupeň, ale až po těch 10 letech jsem se ustálila na prvním stupni a jinak jsem byl také ten pohyblivý článek, kterej byl využíván třeba pro druhý stupeň, takže mně se stalo, že jsem třeba byla třídní třetí třídy, ale učila jsem pátáky hudebku a devátáky jsem učila třeba informatiku. Takhle jsem to měla vlastně minimálně 7-8 let. Když jsem vlastně ještě byla v Čelákovicích, tam jsem to měla tak paradoxně. Prvňáky ale zároveň jsem učila devátáky, to byl jako povinně volitelný předmět, už nevím, jak se to jmenovalo, byla to nějaká výchova, kde se učil tanec.

T: Co tě přivedlo k profesi učitele?

R1: Asi to byla náhoda. K profesi učitele mě přivedla vlastně touha být herečka. Pohybovat se ve filmu, herectví, ale tím, že mě nepřijali na konzervatoř, tak jsem zvolila cestu pedagogického vzdělání - střední pedagogický, kde to zaměření bylo humanitní, tam ty výchovy byly preferovaný, tak to mně vyhovovalo. A pak jsem

vlastně mezitím zároveň sportovně tancovala, vrcholově, a to mě vlastně dovedlo k tý pedagogice, protože ten trenér je vlastně taky pedagog, že jo. No, já, protože jsem chtěla blíže, tak jsem vlastně zůstala v Praze a pak se dostala až sem.

T: Je pro tebe práce stále naplňující nebo jsi už někdy přemýšlela o změně?

R1: Myslím si, že minimálně 3krát jsem přemýšlela o změně, jakože opravdu jako natvrdo. Vždycky to bylo nějakým i životním zlomem třeba v rodinných vztazích, tak s tím jsem prostě řekla, musí se to změnit. Změnit to tím, že změním třeba místo povolání nebo úplně jinou práci že budu dělat. Ale nedošla jsem k tomu, ale nemůžu říct, že by to bylo úplně třeba jakoby hořením, takže nebylo to z toho důvodu, že bych prostě pocítovala v té práci jako nespokojenost té samotné práce.

Většinou to byly důvody rodinné nebo taky vztahy mezi pedagogy... On to nebyl jeden jediný důvod, abych tu práci opustila, vždycky se jich sešlo víc. Vždycky to bylo samozřejmě ve vlnách, že se ti něco nepodaří, nechce se ti, a pak si myslím, že už to jako nemá cenu třeba...Ale že bych úplně vyhořela, to nikdy... já jsem se vždycky pak podpořila tím, že jsem zároveň učila to tancování, takže jsem se jakoby realizovala jinak. Ono se to vždycky nějak jako navzájem podpoří, takže zase třeba po prázdninách jsem znovu nabrala takovou tu vášň k tomu dělat to... najít takový ty další způsoby, jak věci dělat jinak.

T: A jaké jsou pro tebe v té učitelské profesi největší stresové faktory?

R1: No, nejvíc mě stresuje styk s rodičem, který absolutně prostě není schopný komunikovat s tím učitelem, anebo prostě uvažovat tak, aby to bylo pro dobro toho dítěte... a potom teda ty vztahy v tom učitelském sboru. To jsou pro mě největší úskalí, abych mohla tu práci dělat dobře.

T: Se kterými těmito konkrétními náročnými situacemi se setkáváš nejčastěji?

R1: To jde ruku v ruce...Když je člověk na jedné pozici nebo na tom jednom místě v jedné škole, tak si tvoří nějaký svůj prostor, ve kterém vlastně může pracovat tak, aby vycházel s každým, nebo aby to prostě šlo tak, jak si představuje aspoň zčásti. Tak vlastně teď v poslední době mě nejvíc ohrozily ty vztahy s těmi rodiči, kteří nechtějí komunikovat s tou školou, nechtějí prostě pro to dítě něco udělat.

T: S kým tyto situace řešíš, probíráš?

R1: Já nevím, jestli to chceš úplně konkrétně, ale první, kdo je na ráně, tak je kolegyně, která tam je. Takže to je vlastně kolegyně paralelní třídy. Myslím, že kompetentně může posoudit, jestli ten problém vlastně je velký, malý, nebo jestli se dá řešit nebo ona by ho řešila jinak, nebo jestli ho můžeme nějak vymyslet, dořešit. Často se to vlastně týká toho dítěte, aby to dítě prospívalo, že jo. Tím si vlastně jako dáme zpětnou vazbu, a to je prostě k nezaplacení. Když ti učitelé o své práci nekomunikují, no tak je to největší neštěstí.

T: A někdo další?

R1: Určitě vedení školy, širší okruh učitelů, pokud jde o nějaké učivo nebo vzdělávací, když se řeší návaznost učiva ve vyšších ročnících. No a samozřejmě když už teď máme sociálního pedagoga, tak s ním. Sociální pedagog, který nám vlastně poradí, jak pak jakoby dál i právně, protože i právní předpisy nebo další postupy úplně vlastně neovládáme, a ne každý s námi o nich mluví, nebo nás s ním seznámí se všemi, se po nich musíme pak jako dost těžko pít.

T: Jak často využíváš podporu soc. pedagoga?

R1: Já bych řekla, že to minimálně jednou za 2 měsíce. No, ale to záleží na případu, na dítěti, takže pokud můžeme říct případ Tomáše, tak tam to bylo třeba, že opravdu jednou měsíčně, než jsme se s tím dítětem sžili a zjistili, jaká je rodinná situace, jak to udělat, aby fungovalo to, aby on to zvládal, rodiče to zvládali nebo rodina, tak to trvalo třeba opravdu třičtvrtě roku a každý měsíc jsme se radili, každý měsíc jsme využívali těchhle těch rad a měli k dispozici sociálního pedagoga, který nám prostě mohl pomoci.

T: A jakým způsobem se nám toho sociálního pedagoga obracíš, jak to funguje, jak, jak se na ni obrátíš?

R1: No, většinou se někde potkáme. Dále vím, že třeba ve středu se vyskytuje na budově, kde učím já tohle, takže se snažím ji odchytit a teď teda, protože to byla složitější, tak přes e-mail.

T: S kterými konkrétními situacemi se na sociálního pedagoga nejčastěji obracíš?

R1: No, většinou je to když vidím, že dítě neumí zvládat třeba situace v záchvatu vzteku. Když se přestává kontrolovat a já tam dalších 20 dětí a já potřebuju vědět nějaký postup, jak zrovna u něj by to fungovalo a co ho trápí. Takže ona (soc.

pedagog) využije toho, že si dítě může udělat volnou hodinu, vezme si ho vlastně stranou, dokáže si s ním promluvit jinak než my, když jsme v kolektivu. To je obrovská pomoc. Tohleto, myslím hodně zachránilo toho Tomáše, jak ve vztahu ke kolektivu, tak ve vztahu se mnou a myslím si, že to dokonce dokázal zčásti aplikovat i v rodině.

T: A pomáhá nějak třeba i jinak, než co se týká problémů a situací se žáky? Jsou ještě nějaké jiné oblasti, kde by tě mohla nějak podpořit?

R1: Já nevím, jaké jsou její kompetence jako úplně přesně, ale třeba to mě teda schází a myslím si, že to bude potřeba čím dál víc jakoby taková ta očista pro učitele, že opravdu si můžeš udělat čas a sednout si u ní a říct, já už v tomhle tom nevím a mám pocit, že jsem třeba i selhala a nedokážu prostě posoudit ten stav toho dítěte a nevím si s tím rady. Ale málokdy nebo vlastně vůbec nejsme zvyklí se na ni obracet s tím, že bychom třeba potřebovali pomoci sami se sebou nebo tak, aby nám jako trošku pročistila dušičky, abychom mohli fungovat dál. To tam jako chybí a hodně.

T: Je tedy nějaká oblast podpory, která ti ve škole chybí pro zvládání náročných situací?

R1: No, pro mě by byl ideální stav tak, abych mohla tu práci dělat s čistým svědomím, čistou hlavou a novým nábojem, aby ta práce podle mě měla smysl. Aby tady byl někdo, kdo by byl na tvé straně a řekl, že to, co děláš dává smysl, má směr. Aby ti dal energii, protože jinak ty děti nemají z čeho brát, pokud nejsem energická já. Představovala bych si, že jednou za 2 roky to bych potřebovala, aby byl teambuilding. Abych to s těma lidma prostě prokomunikovala, abych poznala, koho mám vlastně okolo sebe. Ty lidi se mění, prožívají nějaký životní situace a taky pak na sebe jinak působí. Myslím, že tyhle teambuildingy hodně fungují. A druhá věc je teda takovýho toho osobního pracovního psychologa, kdy prostě opravdu může dojít, může si postěžovat říci, třeba někdo má potíže s kolegyní nebo s kolegou. Tahle jediná věc mi chybí zásadně.

T: A myslíš, že by tyhle věci nějakým konkrétním způsobem mohl realizovat ten sociální pedagog?

R1: Já si myslím, že by ten člověk, ta pozice, mohla a dokázala posoudit, jaký ten stav vlastně je. Ať už je to ve skupině lidí, nebo v nějaké situaci a jestli se už má hodnotit třeba jako krizový, anebo jestli opravdu stačí s každým tím člověkem si dát

nějaké sezení a promluvit společně a potom to třeba konfrontovat. Je to potřeba, není potřeba, aby se ten vzduch prostě pročistil. Aby ty lidi mohli pracovat svěže.

T: A myslíš si, že jsi o činnosti sociálního pedagoga dostatečně informovaná?

R1: Já jsem si vlastně nedokázala představit, jako co to pořádně dělá. Ale člověk si vyhledává, zkouší spolupráci, informuje se a zjišťuje, že je to nová pozice ale je dost potřeba. Protože ve škole je to všechno živé, školství se hodně mění, doba s sebou přináší nové požadavky a je potřeba, aby tam byl někdo takovýhle, kde se o ty lidi jakoby v uvozovkách stará, aby prostě dokázali fungovat dobře.

T: A jakým způsobem, jsi o činnosti soc. pedagoga informovaná?

R1: Já mám právě pocit, že se k mnoha důležitým informacím nedostávám. Ale když už se k něčemu dostaneme, tak je to většinou, když máme poradu, tak nám pan ředitel řekne, že se máme obrátit na sociální pedagožku. Jo, takže tam nás jakoby ta ředitelna směřuje, ale pak už si to musíme horko těžko prostě vydolovat sami.

T: Je pro vás činnost soc. pedagoga zásadní pro zvládnání stres. situací?

R1: Jako čím dál víc si myslím, že jo, je to takový postupný, protože člověk předtím byl nadšený, a myslel si, všechno musí zvládnout sám. Teď najednou se vynořilo spousta problémů, ale i možností. Já třeba mám první rok asistenta. Jenomže co všechno jsem musela před tím zvládnout sama. Všechny ty krizové situace, který tam probíhaly a myslím si, že se to podepisovalo právě na tom, že jsem potom hledala třeba jiný směr nebo jiný zaměstnání, i když jsme ani moc nechtěla, ale viděla jsem, že už jsem jako na konci. Tím, že se tam objevily tyhle pozice, tak jako vidí člověk tu pomocnou ruku a tu naději, že to může zvládnout dál, že se dá vyřešit, že to má řešení, cestu.

T: A které aktivity nebo činnosti sociálního pedagoga jsou podle tvého názoru klíčové pro předcházení vyhoření?

R1: Tak to jsou právě ty osobní konzultace. Během osobního sezení prostě individuální přístup k pedagogovi.

T: No a jakým způsobem teď funguje ta spolupráce mezi tebou a sociálním pedagogem?

R1: No, teď právě to takový, že vlastně jsme jakoby na síti, kde se vlastně dohadujeme nebo domlouváme pomocí internetu nebo nějakých prostě

komunikačních kanálů a vidíme se vlastně jednou za měsíc, kdy řešíme, řekněme, ty nejdůležitější věci, ale je to takový sporadický teďka momentálně.

T: A když nebyla pandemie, tak to bylo intenzivnější?

R1: No jasně bylo to takové rychlejší, fungoval rychleji přenos informací, když jsme se potkali, tak jsme si to řekli, jestli to probíhá tak, jak jsme se domluvili nebo ne, jestli je třeba realizovat třídnickou hodinu, kterou jsme potřebovali udělat pro děti. Bylo to určitě pravidelnější.

T: Jakým způsobem by dle tvého názoru měla být nastavena spolupráce tak, aby fungovala a byla efektivní?

R1: No tak úplně jako možná to bude znít naivně, ale z mého pohledu by sociální pedagog neměl učit. Sociálního pedagoga bych si představovala tak, že by to byl člověk, který má nějaké pravidelné třídnické hodiny ve třídách. Pak by měl hodiny, které by měl volné, něco jako my máme konzultační hodiny, tak prostě hodiny, kdy se domluví prostě schůzky s učitelem, který potřebuje pomoci. No a tím prostě, prostě bude pomáhat vyřešit jeho problém třeba i osobní. Aby byla možnost rozdělit to na profesní a osobní čas toho učitele, aby si prostě mohli domluvit schůzku a říct např. hele, už mě to prostě nějak nejde, cítím se špatně. Ona s tím dokáže třeba pomoci.

No a uvítala bych, kdyby prostě ten sociální pedagog i řešil nebo mohl řešit nebo byl k dispozici i takhle v těch třeba nepříjemných osobních situacích, kdy se ten člověk cítí jako opravdu vyčerpaný a potřebuje třeba jenom sdílet.

Myslím si, že toho by měl být sociální pedagog schopný, a to, co jsem jako to jsem se dočetla, co vlastně vystuduje, tak tam je prostě k tomu kvalifikovaný.

T: Tak jo, tak to je ode mě všechno. Napadá tě něco, co bys k tomu ráda doplnila nebo řekla něco důležitého, co nezaznělo?

R1: Nevím, když se nad tím tak zamyslím, jak jsme o tom mluvili, tak vlastně jsem došla k tomu, že hudba budoucnosti by byla, kdyby třeba pro každý stupeň byl jeden sociální pedagog, který by byl prostě na tyhleto činnosti a aktivity. Vyhrazený, na každé škole, protože teď je to tak náročný, že prostě tolik těch věcí, vjemů, a to, co ten pedagog dělá, že, že si myslím, že je to potřeba. Je to věc, která může zachránit, aby ty lidi fungovali, aby to školství fungovalo, aby to prostě šlo dopředu, aby se dále vyvíjely nové metody, protože to jde všechno hrozně rychle.

T: Tazatel

R2: Anonymní respondent č. 2

T: Jaké jsou tvoje dosavadní pedagogické zkušenosti nejenom tady a na škole, ale třeba i v minulosti?

R2: Tak já jsem nastoupila vlastně jako ne pedagog nebo pouze jsem měla pedagogickou školu pro volnočasové aktivity, takže jsem nastoupila jako vychovatelka do družiny. Vzhledem k tomu, že to byla malotřídní škola, tak jsem postupně začala přebírat další úlohy jako učitelka výchov a čtení. A takže jsem něco se nakonec rozhodla studovat učitelství pro první stupeň a pak jsem přišla na jinou školu malotřídní, kde už jsem tady učila naplno. První, druhou třídu jsem měla dohromady ve třídě. Ta práce na malotřídní škole byla poměrně náročná, takže jsem se po několika letech rozhodla přejít na běžnou základní školu a od té doby pracuji na stávající škole. Učím na prvním stupni. Prošla jsem první až pátou třídu.

T: Můžu se zeptat, čímbyla práce na malotřídce náročná?

R2: Protože především, když má člověk první druhou třídu, tak je potřeba skloubit ty činnosti tak, aby když pracuju s jednou třídou, aby ta druhá byla schopná samostatně pracovat na nějakém jiném úkolu a já se vlastně mohla věnovat tomu druhému ročníku, což pro prvňáčky vůbec není jednoduché a ani druháci nejsou zas až tak úplně jakoby samostatní, takže vždycky skloubit a naplánovat ty činnosti tak, aby ta hodina proběhla plynule a všichni byli zaměstnání a fungovalo to, tak to vůbec nebylo jednoduché.

T: A učíš předměty, které jsou tvojí aprobací nebo učíš něco dalšího.

R2: Učím předměty, které jsou mou aprobací.

T: No a co tě přivedlo k profesi učitele?

R2: A asi možná spíš trošku náhoda. Já teda jsem dlouho uvažovala o tom, že budu pracovat s dětmi nejlépe se školkovými, a když jsem se pak přihlásila na vysokou školu, tak vlastně jsem se dostala jak na mateřinky, tak na první stupeň základních škol. Rozhodla jsem se nakonec pro to učitelství, takže vlastně náhoda v tom, že jsem dostala tu práci tady ve vedlejší vesnici, kde jsem v družině mohla začít pracovat.

T: A je pro tebe ta práce stále naplňující nebo už jsi někdy přemýšlela o změně?

R2: Tak z 99 % je naplňující. Jak už jsem mluvila o té práci, jak byla náročná, tak sem vlastně dospěla k té změně, že se přesunu na běžnou základní školu. Potom jsem ještě jednu měla třídu, která byla hodně náročná. Tam se sešly děti, které byly velmi náročné, co se týká vzdělávání i chování, tak v tu chvíli teda jsem taky byla trošku na dně, ale pomohl pan ředitel, že mě umožnil, aby znovu šla do první třídy a začal tam. Od té doby jsem o změně neuvažovala.

T: A, jaké jsou podle tebe v učitelské profesi největší stresové faktory, co jakoby nejvíc tě stresuje?

R2: No, asi někdy teda je strašně náročné teda, pokud děti mají potíže s chováním, měla jsem ve třídě i chlapečka s ADHD, a to bylo fakt hrozně náročné a někdy situace vlastně, když člověk musí řešit nepříjemné věci s rodiči.

T: S kterými konkrétními situacemi se setkáváš nejčastěji?

T2: Tak asi nejčastěji to právě bude komunikace s rodiči. Pro mě asi vždycky nějak jakoby, abych zvolila ten jako vhodný způsob, jak s nimi komunikovat, jak prostě být profesionální, ale zároveň empatická. Aby se snažila pochopit i rodiče, aby nedocházelo k nějakým konfliktům, abychom se prostě dokázali nějak rozumně domluvit. Vždycky to vyžaduje přípravu, vždycky prostě nad tím hodně přemýšlím právě, abych byla připravená a mohla adekvátně potom reagovat vlastně na ty rodiče. Anebo i jenom když vlastně ty věci řeším třeba po mailu, tak nad tím strávím vždycky strašně moc času, aby to bylo vhodně napsané.

T: S kým sdílíš tyto situace nejčastěji?

R2: Asi prvotně to většinou jsou kolegyně, ale protože právě už na škole máme tu funkci sociálního pedagoga, tak už mi pomáhala i kolegyně, která má tuhle funkci.

T: Jak často využíváš podporu soc. pedagoga?

R2: Asi mnohem mnohem méně, než když nebyla pandemie. Abych řekla pravdu ani nevím, proč tomu tak je? Nevím, nedovedu si vysvětlit, proč teď méně, ale dříve možná proto, že jsem měla pátáky, kteří šli do té puberty, tak jsem tu pomoc určitě vyhledávala více. Jak pro komunikaci s těmi rodiči, tak hlavně pro práci s těmi dětmi, a i když měli nějaké potíže, tak vlastně jsme to řešili společně se sociální pedagožkou.

A jak často to bylo? Tak minimálně jednou za čtvrt roku, ale s těmi pátáky to bylo častěji, třeba každých 14 dní.

T: A jakým způsobem se na sociálního pedagoga obracíš?

R2: No, vzhledem k tomu, že máme různé budovy, tak většinou to je nejprve mail nebo telefonát a potom osobní schůzka, kde prostě si řekneme, co bych potřebovala jako vyřešit a domluvíme se na nějakém postupu.

T: Které konkrétní situace s ním řešíš nejčastěji?

R2: Asi úplně nejčastěji to právě ta komunikace s rodiči nebo řešení nějakých potíží, co se týká školní docházky těch dětí, a když je potřeba jakoby už zatlačit na ty rodiče trošku. A potom právě když jsem měla některé jakoby problematické děti, no problematické se nedá tak říct, ale ty děti prostě potřebovaly určitou podporu a bylo fajn, že jsme si s nimi prostě mohli pomoci.

T: Jak konkrétně ti sociální pedagog vlastně tyhle situace pomohl zvládnout, co konkrétně dělal?

R2: Už jenom to, že jsem to měla s kým sdílet a komu to říct. Že jsme si o tom povídali společně. Navrhli nějaké řešení, komunikovali jsme společně s těmi rodiči, s těmi dětmi. Tak asi tímhle tím způsobem no. A dál navrhoval a realizoval i ta práci s celým třídním kolektivem. Toho jsem využila a bylo pro mě hrozně fajn, že já jsem vlastně stála trošku jakoby stranou a mohla jsem zase ty děti vidět trošku z jiného pohledu, než když je jenom člověk sleduje při té výuce.

T: Je nějaká oblast podpory nebo činnost, která ve škole pro zvládnání náročných situací všeobecně chybí. Něco, co by tam mělo být, aby, aby učitelé náročné situace zvládali lépe?

R2: Tak já si dovedu představit, že by mohla teda pomoci sociální pedagožka i s jinými věcmi, jako třeba jsou vztahy na pracoviště s kolegy, kdy nebyly úplně v těch předchozích místech úplně ideální. Nebo taky řešení třeba právních věcí, komunikace s OSPODEM. Člověk to všechno takhle nemá v hlavě, nezaměřuje se na to, neorientuje se dokonale. Sociální pedagog by určitě mohl hodně pomoci třeba i v komunikaci s vedením, když člověk potřebuje jako něco řešit.

T: Jakými způsoby by mohl sociální pedagog tuto podporu realizovat?

R2: Tak určitě by bylo dobré, kdyby poskytoval nějaké informace, často by stačilo si o problému jen popovídat, nebo by mě odkázal někam, kde najdu řešení, kde by mi mohli konkrétně pomoci.

No, já si myslím, že už to, že tam ta osoba je, že se mám na koho obrátit, že to prostě se mnou sdílí ty problémy, že mě třeba doprovodí na ty schůzky s rodiči. Je tam se mnou a ve dvou se to prostě lépe táhne. No a právě, když prostě mně chybí slova, chybí nápad, tak ten sociální pedagog to vidí prostě zase jako trošičku zvenku a dokáže se na to podívat jinýma očima. No a teď mě ještě taky napadlo, že třeba i jak jsem měla jednou velmi problematické žáky, co se týká chování toho chlapečka s tím ADHD, takže by mi tenkrát, kdyby byl sociální pedagog k dispozici i hodně možná pomohlo, kdyby byl se mnou v té hodině a viděl, jak pracuji s těma dětma. Sociální pedagog by mohl jakoby říct třeba nějaké tipy, jak na to, nebo co on vyzoroval, na co by děti mohly reagovat. A usnadnit tak práci.

T: Jsi o činnosti sociálního pedagoga teď tady na této škole dostatečně informována, víš přesně, co dělá a jaké má kompetence?

R2: Já si myslím, že ano, protože pan ředitel nás informuje a jsem v kontaktu s tou pracovníci, takže si myslím, že celkem ano.

T: A jakým způsobem jsi o činnosti informována?

R2: Vlastně i kolegyně si na nás obrátila s tím, že nám nabídla své služby, a tak jako nastínila, v čem nám může pomoci.

T: Je pro tebe činnost sociálního pedagoga zásadní pro zvládání stresových situací?

R2: No, myslím si, že jo, že je to docela důležité, že si dovedu představit, že bych se jakoby dostala i do situace, kdybych tu pomoc mohla jako nutně potřebovat. Jednou se mi to stalo, tenkrát nebyla k dispozici. To mi vyšel pan ředitel vstříc, ale kdyby tam byl býval předtím ten sociální pedagog, tak možná, že bych tu situaci s tou třídou ustála, zvládla mnohem líp, mohla v té práci dál pokračovat.

T: A můžeš trošku nastínit vlastně o jaký problém šlo?

R2: Bylo to ve třídě, kde sice bylo málo dětí, asi 17 a to bylo hrozně fajn. Nicméně se sešly děti, které měly výukové potíže. A už v té první třídě tam měl prostě potíže s chováním chlapeček s ADHD. A k tomu tam byli rodiče, kteří nespolupracovali, nebo minimálně, takže tam se prostě sešlo hodně stresujících faktorů. Kolikrát už jsem si nevěděla vůbec rady, jak to uchopit, jak dál postupovat, protože jsem neviděla, že by bylo nějaké světlo na konci tunelu, že jakoby, že se někam dostáváme dál, že se ta situace trošku lepší.

T: Které aktivity nebo činnosti sociálního pedagoga jsou podle tvého názoru klíčové pro předcházení vyhoření?

R2: No, myslím si, že asi především nejdůležitější asi je to opravdu to sdílení, že člověk se má na koho obrátit, s kým si o tom pohovořit, požádat o pomoc a využít té nabízené pomoci třeba v těch hodinách v komunikaci s dětmi, s rodiči. To je asi to nejdůležitější. protože když tahle ta pomoc vlastně přijde, tak člověk se s tím netrápí sám. Neprohlubuje se vlastně ta negativní, stresová situace.

T: Jakým způsobem mezi tebou a sociálním pedagogem funguje spolupráce?

R2: Tak mluvíme spolu o té situaci. Většinou dostanu nějakou radu, tipy na postupy, které potom teda se snažím nějak zrealizovat v té praxi. A pokud je to potřeba, tak si prostě společně uděláme schůzku třeba s rodiči nebo s jednotlivými dětmi nebo celým třídním kolektivem.

T: Jakým způsobem by podle tebe měla být nastavená spolupráce tak, aby jako fungovala a byla opravdu efektivní pro všechny?

R2: Tak si asi myslím, že by ten sociální pedagog neměl být jako úplně hodně angažovaný do té výuky sám o sobě. Měl by mít jakoby prostor pro to. Určitě to musí být pedagog, aby měl tu představu jak to v těch hodinách probíhá a co to znamená. Ale měl by mít víc prostoru na to, aby se právě mohl věnovat těmhle těm situacím. Jako že těch situací ve škole, jako si myslím, že každé třídě se najde, najde alespoň jeden problematický žák nebo problematictí rodiče. A jsme velká škola. Je potřeba, aby ten sociální pedagog měl dostatek prostoru a klidu právě na tuhle tu činnost, aby i sám se nedostal do stresových situací. Určitě by bylo fajn, kdyby se mohl více věnovat učitelům.

T: Je ještě něco k tématu, co tě napadá a nezaznělo?

R2: Nevím, jestli by to bylo uskutečnitelné, ale bylo by možná fajn, kdyby ten sociální pedagog se i jakoby dost orientoval v té oblasti práv a povinností rodičů, žáků, pedagogů, aby prostě, když si nejsem něčím jistá, abych se na něj obrátila. AA on věděl, kam se obrátit, kde je to napsané, kde najdeme ty podklady pro to, kde to máme podložené, atd.

T: Tazatel

R3: Anonymní respondent č. 3

T: Jaké jsou tvoje dosavadní pedagogické zkušenosti?

R3: Tak dosavadní pedagogické zkušenosti jsou, že učím už 21 let v podstatě učím teda výtvarnou výchovu a výchovu ke zdraví, takže to jsou takové předměty, které nejsou brané až zas tak možná za důležité, přesto já si jakoby myslím, že zrovna třeba výtvarka důležitá pro děti je, protože tam i žáci, kteří nejsou až tak dobrý v učení, tak tady můžou něčím vyniknout. A moje pedagogické zkušenosti jsou, že ty děti jsou pořád stejné, jak před 20 lety, tak teď a potřebují trošinku i podporovat, chválit, ne jenom kárat. A pokud i toho nejhoršího žáka pochválím za něco, anebo mu poděkuju za něco, že třeba mi s něčím pomohl nebo něco, tak moje zkušenosti jsou, že v tuto chvíli se naše vztahy úplně změní. A začne se mnou komunikovat malinko jinak, přátelsky nejenom jako učitel-žák, že učitelé jsou automaticky pro ně braný jako nepřátele, protože neustále kárají, neustále píšou poznámky, neustále je za něco peskujou a na druhou stranu ne vždycky ty děti za to můžou, vycházejí z nějakýho rodinnýho prostředí, rodiče je nějak vychovávají a mají nějaké svoje vzory v rodině, a ne vždycky tak věděj, jak se třeba úplně správně chovat.

T: Dobře a učíš předměty, které jsou tvojí aprobačí nebo učíš i něco dalšího?

R3: Já učím předměty, které jsou mojí aprobačí.

T: No a co tě přivedlo k profesi učitele?

R3: Tak byla to velká náhoda, protože moje kamarádka šla na mateřskou dovolenou a učila na základní škole právě výtvarnou výchovu a já jsem vlastně šla za ni jako zástup na 3 roky s tím, že ona už se teda potom nevrátila, takže já jsem tam vlastně jakoby zůstala. Byla to vyloženě náhoda.

T: Je pro tebe práce stále naplňující nebo bylo nějaké období, kdy jsi přemýšlela o nějaké změně?

R3: No já se teda musím přiznat, že mě to pořád naplňuje. Mě pořád ta práce s dětmi baví. A právě že ta výtvarka, jak je taková kreativní, také ty děti mi dávají obrovskou zpětnou vazbu už jenom tím, že třeba my se potkáváme, protože učím na

druhém stupni od šestky do devítky, takže my se v šestce potkáme a spousta z nich mi začne vyprávět, že neumí malovat a nikdy jako prostě se to nenaučí a podobně. A já třeba jim ukazuju různé způsoby malování, snažím se je provádět v té šesté, sedmé třídě všemi různými technikami. Ukazuju jim různé styly a podobně a oni v osmé a deváté třídě už jsou prostě tak úžasný, že dělají nádherný věci. Já vždycky říkám, je takové kouzelné slovíčko, protože on se děsí toho, že, že se jim to rozpije a podobně, ale je kouzelné slovíčko abstrakce, kdy na každém obrázku se dá najít, co je úžasný, a dělám i to, že třeba na konci hodiny té dvouhodinovky, co mám výtvarku, rozložíme si ty obrázky na zem a děti si sami hodnotí. A oni to vyloženě vyžadují. Oni už potom, jako bych tě budeme zase hodnotit a každé si řekne, vybere tři obrázky, který se líbí, ale taky chci, aby mi řekli, proč, takže oni si vyberou i třeba obrázek žáka nebo spolužáka s kterým skoro vůbec nekomunikují, ale mu se ten obrázek jakoby líbí, takže je to taková jakoby trošku sociální práce s nima, aniž bych jim dávala příkazy, musíš vybrat tenhle, tenhle tak oni vlastně jako si navzájem propojujou takový ty přátelský vztahy, že najednou zjistí, že jo, tak on mě pochválil, tak asi zas nebude tak úplně špatnej. A třeba spolu začnou kamarádit, začnou spolu normálně mluvit, takže pro mě třeba jako to výtvarka je i tohle, že sleduju si žáky, jak vlastně se vyvíjejí. Samozřejmě, že se najdou žáci, kteří tu výtvarku prostě nemají rádi, ale pracujou a aspoň něco odevzdají, ale jsou potom žáci, kteří v deváté třídě řeknou, tak my půjdeme na výtvarnou školu. My vám děkuju, vy jste nás k tomu přivedla. Mám žáky, který potom se třeba na Akademii výtvarných umění, už jsou někde úplně jakoby jinde, ale pořád se mi vracejí a pořád říkají- ano, vy jste byla ta, která mi to víc ukázala.

T: A jaké jsou pro tebe v té učitelské profesi největší stresové faktory?

R3: Asi to, že se mnou žáci moc nekomunikují, že prostě já jim zadám práci a mnohdy se stane to, že oni mě jakoby nerozumí. Já vím, jak bych to dělala, já vím, jak to má vypadat, ale nedokážu jim to asi tak úplně dobře vysvětlit. A mým krédem je, že prostě nesahám dětem do obrázku, nezačnu tam něco malovat něco dokreslovat, říkat jim takhle nesmíš, musíš tu čáru udělat jakoby jinak. Snažím se tohle nedělat, ale někdy se mi stane, že prostě už jsem tak bezmocná, že do toho jdu. A oni se potom třeba i urazí, řeknou, no, vy jste říkala, že prostě nám nebudete šahat do obrázku, tak já už to nedokreslím, to už prostě jakoby není moje, a to jsou takový situace, kdy v tu chvíli já, kolikrát i jsem třeba až naštvaná. Takže mezi náma vzniká tření. Jinak si

myslím, že něco takového, že by proti mně jakoby šli, že by se na mě nějak domluvili, nebo že by na mě byli nějak sprostý, tak to jsem zatím nezažila. Ale je to taky daný tím, že ta výtvarka je taková jakoby volnější a v podstatě i ta výchova ke zdraví je taková hodně povídání. To jim chybí. Oni potřebují si povídat, oni potřebují, my třeba i ve výtvarce si můžou pouštět muziku do sluchátek, takže si navodit takovou jakoby příjemnou atmosféru, jako kdyby nebyli ve škole. A ta výchova ke zdraví je hlavně o tom povídání o tom, taky se poslouchat. Jejich názory na život. Jejich názory na nějakou danou situaci, kterou zrovna probíráme. To, jak to probíhá u nich doma. Sami se rozovídají a je vidět, že jim to strašně chybí, že vlastně s nima nikdo moc nemluví.

T: Já vím, že jsi byla třídní učitel, a když si třeba představíš specifika na druhém stupni není něco, co bys vyzdvihla?

R3: Jo, tak rodiče jsou kapitola sama pro sebe, je to problém s některýma. Některý jsou takový trošku mi přijdou, že matky porodí v tu chvíli jsou super matky a všemu rozumí, ale v podstatě těm dětem nic moc jakoby nedávají. Oni brání jak tygřice to svoje mládě, to jako brání, ale že to neudělal apod., ale neřeší to s ním. To znamená, že i když jsem byla třídní, také jsem se mnohdy setkala s tím, že oni jakoby jsou našťvaný ty matky a až jako takový, že si budou stěžovat řediteli, že prostě to takhle nenechají na nějakýho učitele, ale neřeší to, abysme se spojili. Řekli si, jo dobře, tak my na něj dohlídne a vy mu dejte ještě třeba šanci. Takže s rodičema mnohdy je velmi těžká spolupráce. Další věc je i třeba jako ta, že oni vlastně jako děti, který jsou ze sociálně slabších rodin, tak ty rodiče o ně nejeví zájem. Takže tam je ta komunikace s nima ještě dvakrát horší. Pokud oni třeba mají navrhnoutou sníženou známku z chování, tak jich se to vlastně vůbec, vůbec netýká. Oni tak maximálně možná doma děti seřezou, ale to je tak asi všechno. Vůbec se nezajímají o to, že bysme se měli spojit, spolupracovat a nějakým způsobem to vyřešit, abysme zjistili, proč to dítě zlobí, proč bylo slabý, proč se takhle chová, proč třeba je drzý. Někdy je to jenom taková sebeobrana proti tomu, aby ho nikdo nenapadl nebo jo, je to strašně jakoby si myslím, že ta dětská duše je taková křehká. A v tomhle období, kdy jsou na druhém stupni, kdy probíhá puberta, tak si myslím, že strašně důležitý s nima mluvit a dávat jim najevo, že jsou taky lidi a že se taky můžou říct svůj názor slušně, ale jakoby říct. A to ty rodiče moc jako nevnímají takhle.

T: S kterými těmi konkrétními náročnými situacemi se setkáváš nejčastěji?

R3: Asi, když tady jakoby přemýšlím, tak bych asi řekla ta komunikace jakoby s těma dětma, jako že člověk jim musí ukázat, že taky je jenom člověk, kterej chybuje. Dokázat se třeba omluvit, že jsem udělala něco špatně. Tak to jsou věci, který v podstatě člověk řeší neustále. Něco provedou, v nějakým předmětu. Ten učitel okamžitě jde za třídní-jde za mnou... a ty to vyřeš. A já, když potom přijdu za těma dětma a kolikrát mi vyprávějí, co se stalo a vypráví to třeba i třída, jako není to jenom, konkrétně jenom ten člověk, tak vlastně, trošku jim třeba někdy musím dát zapravdu, jo. Protože ten učitel mnohdy je naštvanej, už to trvá dlouho, že nepracuje, že je drzej, že odmlouvá, že prostě nenosí úkoly a podobně, takže to taky chápu. Na druhou stranu on třeba potom jakoby začne vyprávět, ale pan učitel mi řekl, že jsem třeba blbej nebo prostě, že neustále mi to opakuje dokola nebo říká, když mně vyvolá, no to se zase něco dozvíme, to je ztráta času a podobně, takže myslím si, že tohle v podstatě řeším jako třídní skoro pořád se svejma kolegama.

T: S kým tyto situace sdílíš nebo řešíš nebo probíráš?

R3: Ten prvopočátek je, že to probíráme s tím kantorem a pak vlastně s někým, kdo je vlastně kompetentní k tomu, to je na škole jako Lenka... sociální pedagog a výchovný poradce, tak často stává a nejde to nějak, se prostě nemůžeme domluvit ani s tím žákem ani s tím učitelem, tak víceméně žádám jeho, protože on je takovým nebo měl by být takovej prostředník mezi tím žákem mezi námi, protože oni vlastně k tomu dítěti nemají ten vztah, že je to lump, že je to drzej fracek, ale berou ho jakoby dítě, kterému se něco děje a společně nějak najít nějaký řešení. A on většinou ty řešení jako najde, protože je klidnější, protože nemá ty emoce až takový.

T: Jak často využíváš podporu sociálního pedagoga?

R3: Je to nepravidelné, někdy je to jednou za měsíc, někdy třikrát do měsíce. Ale víceméně ho využívám, vyhledám si ho, snažím se s ním rozebrat tu situaci, aby mi poradil, co a jak.

T: Jakým způsobem se na sociálního pedagoga obracíš?

R3: Dojdu si za ním hned, protože ho máme vlastně jako v budově, že jo, takže já si prostě o přestávce za ním dojdu a do jeho kabinetu a tam to s ním vyřeším anebo se s ním domluvíme a řekne, hele, já teďka nemůžu, ale můžeme si dát sraz třeba v půl

druhý, kdy já učím a máme na sebe třeba i víc času, že to není jenom honem rychle, než zase odběhnu učit nebo než zase on má nějaký další pohovor.

T: A s jakými konkrétními situacemi se na něj obracíš nejčastěji, co s ním řešíš nejvíce?

R3: Tak řešila jsem s ním nejvíce šikanu, kdy vlastně jsme potom zjistili, že to až taková šikana jakoby není, ale v té třídě to poměrně dost nabouralo vztahy. Byla potřeba, aby toho dotyčného člověka, kterej byl strůjcem tady všech těchhle těch různých pomluv, různých vtipnejch hříček podle něj, ale pro toho dotyčného už to taková jakoby hra nebyla a pak většinou je to ten problém s tím, že ten žák nepracuje, neodevzdává věci, co se týká v tom vyučování. Ten sociální pedagog i kolikrát třeba přijde do té hodiny a tamtoho žáka si sleduje, aniž by on třeba o tom věděl, tak tam jenom sedí za účelem toho, že třeba něco sleduje nebo něco, se přišel podívat na ty děti nebo takhle. Aby potom, jako by byl schopnej říct, protože tohle jsou jakoby asi nejhorší věci, kdy se musí zasáhnout včas a aby to neprorostlo v to, že to dítě se pak začne vyhýbat té škole a třeba na to vyučování ani nechodí, protože ho začne bolet břicho. Já si myslím, že základní škola by neměla být o tom, že by ty děti se tam bály, anebo že tam chodily neradi, jako no, takže většinou s těmahle těma situacema se obracím.

T: Jak konkrétně ti sociální pedagog pomáhá tyto situace zvládat?

R3: No, on už má nějaké svoje metody, ale i třeba různými hrami.

Má třeba připravený takový dotazníky pro ně, kdy to vlastně jakoby vyplní ty děti, má tam různé otázky směřovaný, takovou nenásilnou formou právě na nějaký ten problém. No a ty děti, protože jsou to děti, takže oni tam vypisují ty svoje trápení a mnohdy se tam právě nalezne i to řešení. Anebo jsou to i různé takový jakoby hry, který který oni se sociálním pedagogem hrají a sledují si toho, jak kdo se chová, kdo je dominantnější, kdo naopak vlastně je v té třídě ustrkovanější.

T: Je nějaká oblast podpory, nějaká činnost, která ve škole pro zvládnutí těch náročných situací chybí?

R3: Já jako se přiznám, že asi asi nevím, ale asi ne. Zatím jsem se nesešla s ničím takovým, co by mi jako chybělo. No možná školení... To je takový jakoby blbý slovo, ale jako je ten pro sociální pracovníky nebo pedagogy, by si mohlo připravit i něco pro kantory, protože já si myslím, že tady by se mělo začít, aby kantor dokázal

zvládat některý věci nebo práci s těma žákama, aby ho nevytočili, aby prostě nezačalo být zle. A ony ty děti se potom semknou a toho učitele můžou úplně rozcupovat, takže myslím si, že nemuselo by být špatný trošku i aby se pracovalo s učiteli. Já vím, že toho má sociální pedagog hodně, ale i přesto si myslím, že tohle by tam mělo být. Tak, jak máme porady, také by to bylo prostě i mluvení s náma a nejenom v té době, kdy je nějaký problém, ale už třeba, aby ten učitel uměl zvládnout nějak ten problém si sám řešit.

T: Mohl by to nějak konkrétně soc.pedagog realizovat?

R3: Já si právě jakoby myslím že i možná proto, že konkrétně šestá třída je přechod dětí z prvního stupně na ten stupeň druhý, začíná jednak puberta v sedmé třídě dost tvrdě a já si třeba myslím, že možná by nemuselo být špatný v té šesté třídě třeba jednou za měsíc za těma dětma dojít a v rámci hodiny výchovy k občanství, výchovy ke zdraví. Klidně by to mohlo být i ve výtvarce a vést to trošku jakoby výtvarným směrem. Já nemám problém a trošku si s nima promluvit a nějak jakoby na to připravit. Protože oni jsou... Jednak mají pocit, že už jsou velký, že už jsou na druhém stupni, takže si můžou daleko víc dovolit, už nejsou žádný mrňata z prvního stupně, ale zároveň jsou tam deváťáci a osmáci, který už jsou starší a mají to teritorium, je vlastní jejich, že jo, takže mnohdy tam dochází právě i k různým takovým roztržkám a nebo i slovnímu napadáním a, a podobně, takže možná, že by nebylo od věci se vytvořit nějaký takovýhle projekt pro ty šestáky, aby je uvedli na ten druhý stupeň a aby jim tak i řekl, že si nemusí všechno nechat líbit a pokud by chtěli, a nemají ještě třeba tolik důvěry ke svým novým třídním, kterýho vlastně mají po pěti letech...protože většinou na prvním stupni je vede paní učitelka od první do páté.. takže by třeba mohli přijít za sociálním pedagogem, aby se mu svěřili, že je to přece jenom člověk, který je neucí, který nedává špatné známky, nedává poznámky a oni získají daleko větší důvěru. Protože sociální pedagog mluvit umí, ale nadávají, anebo i směrem k rodičům. Takže možná, že i tady by tohle nemuselo být špatný.

T: Jsi o činnosti sociálního pedagoga dostatečně informovaná?

R3: Tak to asi nevím, to asi možná úplně ne, protože já vím vlastně, že na škole je a že se na ni můžu obrátit. Můžeme s ním jakoby něco řešit, ale jaké jsou až jeho kompetence, kam až třeba může a tak, tolik jakoby nevím. Jo, co všechno jako zase záleží na tom, že někdo tu práci třeba vykonává rád, no a pak už sám kreativně vytváří

různé věci jak s těma dětma mluvit nebo pracovat, anebo i s rodičema, jo, protože pak, když jsou ty schůzky s nějakým problémem, tak jsou zváni k tomu i rodiče a je takovej uklidňující element, protože tam ten učitel je tam třeba i ředitel a je tam tady tenhle sociální pedagog a on vlastně tu situaci trošku jakoby klidní nebo vede to, dalo by se říct, tu schůzku, jo, aby hned na ty rodiče nenastoupili... vaše dítě takový, takový a je to prostě lump a dejte si ho na jinou školu. On dokáže si myslím tu situaci urovnat i třeba povzbudit trošku a s rodiči se může najít cesta. A pokud jsou ty rodiče vstřícnější, tak třeba si s ním můžou domluvit schůzku a říct, tak nám, prosím, vás, poradte, co teda s tím, jak na něj. A věřím tomu, že sociální pedagogové mají ty zkušenosti a vědí, co na ty děti zabírá.

T: A jakým způsobem jsi o té jeho činnosti informovaná?

R3: Většinou při poradách, protože se účastní taky porad nás jakoby na druhém stupni, takže když něco nám chce sdělit, tak nám to sdělí na té poradě. Anebo na stránkách školy, že tam jsou také nějaké informace, telefony a takhle, ale jinak, že by nám někdo až tak jako úplně nastínil jeho práci, tak zase úplně ne.

T: A je pro tebe činnost sociálního pedagoga zásadní pro zvládání těch stresových situací?

R3: Tak to právě určitě jo, to je to, co jsem říkala, že si právě myslím, že on je takovým prostředníkem mezi náma a mezi těma žákama, že vlastně klidní tu situaci, snaží se to s tím dítětem nějak vyřešit, aby... Ten pedagog je prostě našťvaný a většinou, jak si ty děti zaškatulkuje, tak to prostě jakoby je a málokdy se mu to odpáře. Já si právě myslím, že ten sociální pedagog může z toho dítěte taky vytáhnout to, proč je takový, co se mu nelíbí. Samozřejmě, že někdy může otevřít i takovou pandorinu skříňku, co se týká doma. Tohle se stalo v mojí bývalé třídě, kdy vlastně pak jsme zjistili, že situace toho dítěte je tak hrozná, že nikdo by asi jeho život žít nechtěl, jak máma, tak táta. Víceméně, pak nějakou dobu byl odebraněj. Soudy rozhodly, že se znovu vrátí mamince a začalo to znovu a on už byl potom tak odevzdanej, že když jsme spolu mluvili a chtěla jsem s ním něco řešit, tak on mi na to jenom řekl, paní učitelko nedělejte to, to je stejně jedno. Pro mě to bylo prostě strašný. Já se snažím těm dětem porozumět a vidět i to, co je za něma. Že to je vlastně jejich rodina a tady si myslím, že právě ten sociální pracovník může být takovou náhražkou, že tam nestojí s tím učitelem sám, který ho tepuje, který mu nadává, ty děláš tohle

a tohle. A je vlastně pro to dítě taková záchrana, že stojí vedle něj, třeba ho může držet za ruku nebo kolem ramen a může mu prostě kamarádsky říct, ale tak neblbni, prosím tě teď mi to tady pojď říct, co se teda fakt stalo, proberem to, nemusíš se bát. Já to nikomu říkat nebudu i třeba ta důvěrnost tomu dítěti, takže jako, myslím si, že je potřeba, je určitě potřeba na tý škole, protože těch situací je denně několik. A jde možná jen o to naučit se, aby i pedagogové vyhledávali jeho pomoc, aby to bylo takový, že nemá pocit, že se třeba vnucuje, jo, nebo ten pedagog, když má potom pocit, že sám to nedokáže zvládnout, tak mu někdo musí poradit. Ale myslím si, že, tak to není, že tak jak já se snažím, kdykoliv kdokoliv potřebuje něco poradit, jak udělat nebo něco vymyslet, tak hrozně ráda pomůžu. A to samý si myslím, že je i u těch sociálních pedagogů, že prostě strašně rádi pomůžou, abysme navodili takovou příjemnou atmosféru pro ty děti, aby prostě nebyly pořád jakoby ve stresu a ve stresu se člověk zachová nějak jo, nikdo neví, nikdo prostě vylítne, začne být prostě sprostěj, utíká, někdo zase naopak začne mít takový stresy, že ho začne bolet břicho. Jen si pomyslím jakoby na školu a to si myslím, že nechceme nikdo. Že tohle není prioritou chodit do školy, tedy naopak ta základka je strašně důležitá pro ně, aby získávali nějaký sebevědomí. A žádný dítě si myslím, že není zas takovej hajzlík. Vždycky je něco dobrého a to srdíčko mnohdy má jenom schovaný, aby ho někdy moc ukazoval, aby ho nikde nikdo moc nezraňoval.

T: Které aktivity nebo činnosti sociálního pedagoga jsou podle tvého názoru klíčové pro předcházení vyhoření?

R3: To si nejsem moc jistá, protože se přiznám, že zatím teda mě to moc nepotkalo, i když měla jsem takový chvíle, kdy jsem si říkala, jestli vůbec to dělám dobře, jo, ale byly právě jakoby ty chvíle, kdy člověk se taky musí trošku naučit učit a děti něčím překvapit, zaujmout. A pak to jakoby jde. Pokud ten učitel už začne mít ten syndrom vyhoření, tak jestli ten sociální pedagog asi může s ním... Možná nevím, jestli by nepomohlo sdílet s ním tu hodinu, aby viděl, co dělá špatně. Protože pak, když už se člověk dostane do toho syndromu vyhoření, tak kdokoliv cokoliv řekne, tak on už si to vztahuje na sebe a nemusí to tak vůbec bejt. Ty děti jsou hrozně upřímný a myslím si, že ten pedagog, kterej už má pocit, že to nechce dělat a že ty děcka strašně otravujou, tak tohle nevidí. To, že mu někdo řekne pravdu do očí, tak on to bere jako drzost, a myslím si, že když ten sociální pedagog, když by byl v té hodině, ale nejenom jednu

hodinu... byl by tam s ním třeba, já nevím měsíc, kdyby chodil třeba na jednu hodinu denně na dvě, nebo nějaký předmět, který ten pedagog by měl nějaký ten problém, jo, že, že už by ho to prostě jakoby nebavilo, nevěděl by. Tak si myslím, že by možná mohl ukázat cestu. Řekl mu, tohle děláš blbě. Teď jde o to, jestli by si to vzal k srdci a nezačal by ještě útočit jako na něj, že když si myslí, že je nejchytřejší, taky si to může dělat sám. Ale myslím si, že tohle možná taky by mohlo pomoci těm lidem, který ale opravdu ten syndrom vyhoření začínají mít.

T: A jakým způsobem podle tebe měla být nastavena ta spolupráce mezi učiteli a tím sociální pedagogem, aby to bylo efektivní, aby to fungovalo opravdu na maximum?

R3: V každém případě přátelskej, že by neměli ty učitelé to brát, jako že je někdo, kdo je kritizuje, kdo kritizuje jejich práci a kdo si myslí, že to bude dělat líp. To je pak někdy složitý pro ty kantory si přiznat, že prostě děláme chyby, děláme, jsme jenom lidi. A nikdo není dokonalejší. A ty oči toho sociálního pedagoga můžou vidět něco, co mně uniká. A to znamená, že když to bude přátelskej vztah, tak se můžu zamyslet nad tím, hehe, tak asi možná fakt máš pravdu, jo tak já to zkusím nějakým způsobem změnit. Pokud to bude fungovat, pro něj, pro toho učitele, tak jenom dobře a možná příště třeba řekne, hehe zase mám takovejhle problém, pomoz mi. Ale myslím si, že tam je trošku taková zeď mezi těma pedagogama, anebo učitelem, a tedy tím sociálním pedagogem, že to berou, jako že jo, že je poučuje. Ale myslím si, že by to takhle nemělo být, proto si myslím, že rozhodně přátelskej a otevřenej. Aby to nebrali tak, že jenom poučuje, ale že jim chce spíš pomoci i aby pomoci i těm dětem.

T: Je něco, co bys ještě chtěla dodat?

R3: Snad jenom to, že bysme měli jako učitelé taky trošku koukat, z čeho dítě vychází, některé děti mají úžasný zázemí, jsou rodiče, věnujou se jim a pak jsou takové ty děti ulice a který nejsou hloupý, ale nikdo se jim nevěnuje a oni sklouznou právě do toho, že hloupý začnou bejt, začnou mít špatný známky, začnou se různě potulovat a podobně. A já prostě pořád věřím tomu, že ten učitel by měl tady tohleto vidět a s těma dětma trošku jinak pracovat. A tady možná je právě to, že ten sociální pedagog může pomoci, že se trošku na něj budem dívat malinko a malinko třeba i podat pomocnou ruku, protože ty děti spoustu věcí nemají. Ale nemají ne proto, že je, že je zapomněli, ale oni prostě nemají, protože jim rodiče nekoupili, protože potřebují to pivo, ty

cigarety, a takže já právě si myslím, že taky tohle je strašně důležitý. Vidět v nich pořád jakoby ty děti. Oni pak začnou být třeba sprostý, protože takhle se u nich doma mluví, takže a myslím si, že tady asi ta cesta je i s tím sociálním pedagogem, že vlastně tomu dítěti třeba pomoci i po téhle stránce, když nefunguje rodina, tak jo, pojď, my ti prostě pomůžem.

T: Tazatel

R4: Anonymní respondent č. 4

T: Jaké jsou tvoje dosavadní pedagogické zkušenosti?

R4: Já jsem učitelkou anglického jazyka, aprobaci mám na první, druhý a na třetí stupeň to znamená na střední školy. Aktuálně moje praxe je dlouhá 5 let a učím angličtinu na prvním a druhém stupni základní školy.

T: Jak už jsi řekla, učíš předměty, které jsou tvojí aprobací, nebo učíš něco dalšího?

R4: Učím pouze angličtinu.

T: Co tě přivedlo k profesi učitele?

R4: Já bych tak nějak řekla, že to máme zakořeněné v rodině a že to mám v krvi po mamince, to byl asi ten nejhlavnější faktor. Nicméně mě k tomu přivedlo hodně studium, profilovala jsem se na škole, kde nebyla primárně úplně pedagogika a potom jsem se rozhodla, že tak nějak to asi bude úplně můj směr, protože jsem začala přemýšlet spíš tím pedagogickým směrem, začala hodně inklinovat k dětem, ta práce s nimi mě baví, naplňuje mě to a myslím si, že to je obor, ve kterém jsem se našla a mám tam co říct.

T: Je pro tebe ta práce stále naplňující, nebo jsi už někdy přemýšlela o změně?

R4: Vzhledem k dlouhotrvající distanční výuce o změně přemýšlím zhruba každý druhý týden, protože poslední dobou díky tady tomu covidu, co tu panuje, situaci a náročnosti té profese, tak nějak postupně už jakoby jsem unavená a už jsem přemýšlela několikrát o změně profese.

T: Jaké jsou pro tebe v učitelské profesi největší stresové faktory?

R4: Rodiče a vedení. Ani ne tak jako práce s dětmi. Ta přímá práce s dětmi mě nestresuje. Stresují mě rodiče a nejrůznější vykonstruované situace, do kterých nejenom mě dostávají, ale sebe, ale i ty děti a zároveň mě stresuje vedení, kdy tam úplně nešlape všechno, jak by mělo, takže to jsou hlavní stresory.

T: Můžeš říci, které konkrétní situace ti přijdou nejnáročnější a se kterými se vlastně setkáváš nejčastěji?

R4: Já bych řekla nejčastěji že to jsou situace, kdy je těch proměnných strašně moc. Kdy do toho děje vstupuje více stran. Jsou to třeba situace, kdy mají rodiče mezi

sebou rozpor. My máme dítě ve škole a musíme vlastně řešit ten problém tak, aby ty strany byly všechny spokojené. To znamená že vlastně učitel se dostává najednou i do pozice mediátora, což absolutně není v jeho popisu práce. Anebo to jsou situace, že je třeba škola oslovena OSPODem nebo naopak škola OSPOD oslovuje a je potřeba s ním spolupracovat a dostávají se vlastně do spolupráce další strany, často třeba i policie, tak to jsou poměrně náročné situace.

T: S kým tyto situace sdílíš, řešíš nebo probíráš nejčastěji?

R4: Sama se sebou... Jako učitel mám možnost se u nás ve škole obrátit na sociálního pracovníka, takže pokud nastanou nějaké takovéto situace, tak vím, že se můžu obrátit na sociálního pracovníka nebo na druhém stupni třeba výchovného poradce.

T: Jak často využíváš podporu toho sociálního pracovníka, předtím sociální pedagog?

R4: Nedovedu říct přesně, jak často, ale jsou to situace od tvorby individuálních plánů a konzultací a posílání dítěte do pedagogicko-psychologické poradny, přes komunikace s rodiči, až po zmíněný OSPOD a myslím si, že ta spolupráce je na týdenní bázi, že minimálně jednou týdně, či jednou za dva týdny do nějaké interakce s tím sociálním pedagogem přijdu.

T: Jakým způsobem se na něj obracíš?

R4: Nejčastěji je to osobně. Osobní kontakt přímo na budově školy, anebo případně e-mail, v krajní nouzi telefon.

T: S kterými konkrétními situacemi je to nejčastěji?

R4: Nejčastěji jsou to takové situace, které jsou tak laicky řečeno "tenký led", kdy si nejsem úplně jistá, jestli ten postup, který volím, je správný, a potřebuji to s někým konzultovat. To je to, co jsem říkala, většinou to je v situacích, kdy se jedná například nějakou těžkou rodinnou anamnézu nebo situaci, ve které to dítě žije, a je potřeba s tou rodinou komunikovat a většinou je to v situaci, kdy ta komunikace není úplně dobrá a potřebuji třeba podporu při setkání s tou rodinou. Takže nejčastěji v té komunikace se zákonnými zástupci.

T: A jak konkrétně ti sociální pedagog pomáhá tyto situace zvládat?

R4: Já bych řekla, že už stačí jenom ta přítomnost toho člověka na té schůzce, a to, že vlastně má člověk v někom oporu. To mají vlastně podle mě i učitelé takto ve

sborovně, když si můžou sdílet nějaké situace spolu. Tak kolikrát stačí, že na to není člověk sám a že na druhou stranu to ten sociální pedagog taky vidí trochu jinak. Tím, že to není jenom čistě učitel, ale je to právě pracovník, který vnímá dětskou duši, tak zase mi dokáže dát na to trochu jiný pohled. A to mi také pomáhá.

T: Je nějaká oblast podpory nebo činnost, která Ti ve škole pro zvládnutí těchto náročných situací chybí?

R4: Mně jako učitelu rozhodně chybí supervize. To říkám od té doby, co jsem začala učit, že učitelům chybí supervize. My v nějaké formě fungujeme na bázi intervizi, jak už jsem říkala před chvílí, kdy ti učitelé se sejdou ve sborovně a proberou spolu nějakou situaci. Ale rozhodně to nemůže suplovat nějakou profesionální buď supervizi nebo nějakou intervizi jakoby řízenou. Kdy přichází třeba v té supervizi externí člověk a buď skupinově nebo individuálně. Učitel má možnost řešit konkrétní právě těžkou situaci, kterou má, nebo není si úplně jistý, jak ji zvládnul. Jestli zvládnul dobře. Jak ji uchopit třeba příště. Učitel nemá možnost tady té služby využít v pedagogické oblasti. Tady to vlastně naprosto chybí, to existuje v sociální sféře, ale i v pedagogické to naprosto chybí a myslím si, že těm učitelům by to opravdu hodně pomohlo.

T: Myslíš si, že by mohl tady tohle nějakým konkrétním způsobem realizovat sociální pedagog?

R4: Já si myslím, že nějakým způsobem by to šlo. Rozhodně si nejsem jistá tím, že by na to měl aprobaci, respektive je potřeba mít supervizní nebo koučovací trénink. Každopádně, pokud by se to nedalo brát jako supervize, ale schovalo by se to třeba pod jiný název, jakoby pod konzultace. Vlastně vždyť sociální pedagog poskytuje i konzultace učitelům. Není to přímo supervize, protože na to právě, jak jsem říkala, nemá aprobaci, ale rozhodně by pomohla minimálně ta konzultace. Ano, nebude to jako na profesionální úrovni, nebude to vlastně jako koučink nebo ta supervize, ale minimálně to, že může na to poskytnout svůj náhled a můžou společně tu situaci řešit, takže to si myslím, že je taky důležité. On vlastně není jako externí, ten sociální pedagog. Je to člověk, který tam je, ale i tak tu funkci by dokázal splnit, ale říkám, nemůže to být supervize. Leda by to byl nějaký sociální pedagog, který by už na to měl udělanou aprobaci.

T: Myslíš si, že jsi o činnosti sociálního pedagoga dostatečně informovaná?

R4: Já ano. Já si myslím, že jsem dostatečně informovaná, neboť sociální pedagog u nás na další budově funguje tak, že má informace na dveřích, máme možnost toho člověka vidět denně. Máme možnost se s ním spojit a o těch věcech komunikujeme a on i nás aktivně oslovuje, co se týče práce nebo možnosti spolupráce s ním. Například třídnické hodiny. Takže informací mám dost a pokud mi nějaký chybí, tak se nebojím se ho zeptat.

T: Takže to už jsi mi vlastně odpověděla, jakým způsobem jste vlastně o činnosti informováni, chtěla bys to ještě nějak přiblížit?

R4: Já si myslím, že to bylo řečené. Nejvíc to je asi tak, že pro děti ty informace jsou na těch dveřích u kabinetu a co se týče učitelů, tak ti jsou informováni průběžně e-mailem na začátku školního roku a v průběhu školního roku o možnostech spolupráce, a i když nejsou informováni v konkrétní věci, tak mají možnost kdykoliv se doptat.

T: Je pro tebe činnost sociálního pedagoga zásadní pro zvládnutí stresových situací ve škole?

R4: Na tuhle otázku musí mít každý svůj subjektivní názor. Pro mě to důležité je a teď je to důležité pro mě z hlediska toho, že právě na to nejsem sama, na tu situaci. Mám k sobě někoho aprobovaného, kdo mi s tím může pomoci a poradit, ale jsou vlastně taky lidé, kteří jsou spíše introvertní a nechtějí jít s kůží na trh, přiznat třeba, že něco nezvládají, tak pro ně to třeba asi tak důležitý není, ale pro mě to důležitý je.

T: Které aktivity nebo činnosti sociálního pedagoga jsou podle tvého názoru klíčové pro předcházení syndromu vyhoření?

R4: Já se asi budu hodně opakovat, ale je to o tom, že ten sociální pedagog nám dává jakoby najevo to, že tam neustále je pro nás. To znamená, že já vím, že když něco budu potřebovat, že se na něj můžu obrátit. To znamená, že mám v sobě ten pocit, že na ty stresové situace nejsem sama. Samozřejmě to jsou situace, co se týče dění ve škole nebo nějaký problematický situace ve škole. Potom v tom je taky taková ta složka jako moje osobní. Moje povaha a moje nějaká nátura, díky které třeba se do nějakých stresových situací dostávám a nemusí to vůbec souviset se sociální problematikou. To znamená, že já jsem třeba přehnaně perfekcionista a puntičkář a pak mám třeba strach ze selhání a tam úplně ta sociální role sociálního pedagoga odpadá, protože to je spíš nějaký můj interní problém.

T: Napadají Tě ještě nějaké jiné aktivity, které ten sociální pedagogy dělá, aby ti vlastně ulehčil tu práci třeba s těmi žáky, s těmi rodiči a podobně? Ještě něco dalšího? Aby vlastně tu Tvoji profesi podpořil těmi činnostmi, těmi aktivitami, abys lépe zvládala ty různé náročné situace?

R4: Tak často třeba tu komunikaci s rodiči převezme i sám ten sociální pedagog, že já už jsem tam jenom jako doplněk, který se účastní třeba těch schůzek a často právě tu komunikaci třeba převezme. Já třeba na to mám názor takový, že já mám pocit, že sociální pedagog by ve škole mohl fungovat na plný úvazek. A ve chvíli, kdyby ten člověk mohl fungovat na plný úvazek, tak by se mohl věnovat nejenom žákům, ale mohl by se věnovat plně i učitelům. To znamená i prevence právě syndromu vyhoření u učitelů nebo veškerá prevence, co se duševního zdraví týče. Ale tím, že ten sociální pedagog má ve škole pouze omezenou hodinovou dotaci, má tam jenom určitý částečný úvazek, tak spíš jenom hasí problémy. Takže ne, že by mi nechtěl poskytnout víc podpory, ale mám pocit, že by potřeboval on sám dostat mnohem více hodin, aby ta práce a ta podpora těch pedagogů byla efektivnější.

T: Jakým způsobem funguje spolupráce mezi tebou a tím sociální pedagogem? Jak to funguje, když potřebuješ tu podporu, a jak to vlastně probíhá od toho prvního kontaktu a jak to potom postupuje?

R4: Tak tím, že my tam máme hodně kamarádské vztahy, tak není problém přijít, zaklepat na dveře a mluvit. Nebo když tam ten člověk není, napsat e-mail a ta komunikace funguje. Takže většinou ten den mám odpověď. Pokud je to něco akutního, můžu zvednout telefon, zavolat a řešíme to. Ještě se mi nikdy nestalo, že by mi sociální pedagog na něco řekl ne. Že by mi nepomohl nebo nedal podporu.

T: Jakým způsobem by podle tvého názoru měla být spolupráce nastavená a fungovat tak, aby byla efektivní mezi učitelem a sociální pedagogem? Jak by to mělo vypadat, aby to bylo opravdu efektivní pro ty učitele?

R4: Já se tady možná bude muset trochu zastat sociálních pedagogů a říct, že efektivní je potřeba, aby to bylo pro obě strany, aby si každý držel svoji roli. Aby učitel měl vymezený třeba kompetence nebo situace, který třeba může zvládnout sám, a do kterých už je potřeba dosadit toho i sociálního pedagoga, tak to je jedna věc. A teď zase je to hodně subjektivní a já si myslím, že důležitá je tam upřímnost a otevřenost. Pokud učitel tu podporu toho člověka chce a toho sociálního pedagoga chce, tak by

měl být ve vztahu k němu upřímný a říct opravdu jak ta situace vypadá, i když nevypadá třeba dobře. Je to těžký. Prostě být upřímný a otevřený v těch možnostech. Protože se střetávají mezi sebou dva lidi, každý na to může mít třeba jiný názor, tak důležitý je, držet si otevřenou mysl. Jedině tak ta práce může být efektivní. Já přidám trochu do mlýna, ty přidáš trochu do mlýna a spolu najdeme výsledek, který bude nejlepší, jak pro tebe, tak pro dítě.

T: Děkuju. Já jsem už vyčerpala všechny otázky, tak jsem se chtěla zeptat, jestli máš ještě něco, co bys ráda tady k tomu tématu dodala, nebo jestli Tě napadlo ještě něco v průběhu rozhovoru, co by mělo být zásadní a že bys To chtěla říci?

R4: Zásadní mi právě celý tady v tom tématu přijde, co jsem už říkala, a to je právě to, a to bych chtěla fakt vyzdvihnout, tak ta hodinová dotace toho člověka a potažmo vlastně to platové ohodnocení. Protože sociální pedagog, ať se jmenuje pedagog, není pedagog. To je první problém. To znamená, není placen z tabulek pro pedagogického pracovníka. Je placen z tabulek pro sociálního pracovníka, respektive, může být placený třeba z nějakých šablon, ale to je možná ten problém, proč třeba ten sociální pedagog nemůže tu práci dělat v takovém rozsahu, jako by chtěl. To je jedna věc. Druhá věc je, že já bych určitě ocenila, kdyby ten sociální pedagog na naší škole měl mnohem více hodin, aby se mohl věnovat nejenom dětem, ale aby se právě mohl v plném rozsahu věnovat i těm pedagogům, to znamená i nějaká ta edukace těch pedagogů. Prevence toho duševního zdraví a všech těchto věcí. Neříkám, že by to měli mít učitelé povinně, ale měli by ti učitelé mít možnost využít právě tady těchto služeb toho sociálního pedagoga. Tak to si myslím, že je poměrně důležitý a že se to neděje. Protože třeba na školách fungují ještě výchovní poradci. To se taky skrývá pod všechny tyto názvy a ty mají jenom určitou hodinovou dotaci, ještě menší. Naše škola má zhruba, já nevím, 600 žáků a ten výchovný poradce na druhém stupni má dotaci 4 hodiny, takže to je úplně jakoby nic. U nás tedy ten sociální pedagog má snad půl úvazku. A myslím si, že by si to zasloužilo plný, aby mohl tu práci dělat v plném rozsahu a poskytovat ty preventivní činnosti pro učitele. Potřeboval by určitě motivaci, jak finanční, tak mnohem větší časovou dotaci. To mi přijde důležitý.