

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOSOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY

Bakalářská práce

Anna Janoušková

**Profesní etika učitelů a etické problémy v učitelské praxi/
Professional ethics of teachers and ethical issues in
teaching practice**

Vedoucí práce: doc. PhDr. Martin Strouhal, Ph.D.

Praha 2021

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci s názvem *Profesní etika učitelů a etické problémy v učitelské praxi* napsala samostatně a výhradně s použitím uvedených pramenů a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna veřejnosti ke studijním účelům.

V Praze dne 10. 10. 2021

Abstrakt

Cílem bakalářské práce s názvem Profesionální etika učitelů a etické problémy v učitelství je ukázat, jak pedagogičtí pracovníci na základních školách vnímají význam a roli profesionální etiky. Jaké etické problémy nejčastěji mají možnost reflektovat ve své praxi a co jim pomáhá při jejich řešení. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část vychází ze studia odborné literatury. V praktické části se pomocí kvalitativního výzkumu chce práce čtenářům zprostředkovat pohled na danou problematiku ze stran pedagogů vyučujících na základní škole.

Klíčová slova

Profesionální etika, pomáhající profese, etický kodex v učitelství, etické problémy v učitelství, učitelství na základních školách

Abstract

The aim of the bachelor's thesis entitled Professional ethics of teachers and ethical issues in teaching practice is to show how pedagogical staff in primary schools perceive the importance and role of professional ethics. What ethical problems do they most often have the opportunity to reflect on in their practice and what helps them to solve them. The work is divided into theoretical and practical part. The theoretical part is based on the study of professional literature. In the practical part, with the help of qualitative research, the work wants to provide readers with a view of the issue from the teachers of primary school teachers.

Keywords

Professional ethics, helping professions, code of ethics in teaching, ethical issues in teaching practice, primary school teaching

Obsah

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	6
ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1. ETIKA JAKO VĚDNÍ DISCIPLÍNA	9
1.1 VYMEZENÍ POJMŮ	9
1.1.1 <i>Morální vývoj</i>	10
1.2 ETICKÝ PROBLÉM A ETICKÉ DILEMA.....	11
1.2.1 <i>Etický problém</i>	12
1.2.2 <i>Etické dilema</i>	12
1.3 ETICKÉ TEORIE	13
1.4 APLIKOVANÁ ETIKA V POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍCH	15
1.4.1 <i>Pomáhající profese</i>	16
1.4.2 <i>Osobnost člověka v pomáhající profesi</i>	16
2. UČITELSKÁ ETIKA/PROFESNÍ ETIKA UČITELSTVÍ	19
2.1 TYPOLOGIE UČITELŮ PODLE VÝCHOVNÝCH STYLŮ A OSOBNOSTI	20
2.2 UČITELSKÁ ETIKA	23
3. ETICKÉ KODEXY	25
3.1 DŮVODY, FUNKCE A CÍLE ETICKÝCH KODEXŮ	26
3.2 VYBRANÉ PROFESNÍ ETICKÉ KODEXY	28
3.3 ETICKÝ KODEX PEDAGOGICKÉ PROFESE	30
3.3.1 <i>Etické kodexy pedagogické profese v zahraničí</i>	30
3.3.2 <i>Etický kodex pedagogické profese u nás</i>	35
PRAKTICKÁ ČÁST	39
4 PROFESNÍ ETIKA UČITELŮ A ETICKÉ PROBLÉMY V UČITELSKÉ PRAXI	39
4.1 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	39
4.2 VÝZKUMNÝ DESIGN A METODY	39
4.3 ZKOUMANÝ VZOREK	40
4.4 METODA SBĚRU DAT	41
4.5 ZÍSKANÁ DATA.....	42
4.5.1 <i>Vnímání profesní etiky</i>	43
4.5.2 <i>Typy eticky obtížných situací v učitelské praxi</i>	45
4.5.3 <i>Emoce a prožívání eticky obtížných situací</i>	50
4.5.4 <i>Pomoc a podpora při hledání řešení v eticky obtížných situacích</i>	51
4.6 DISKUSE ZÍSKANÝCH DAT	59

4.6.1 Učitelská profesní etika z pohledu pedagogů.....	60
4.6.2 Typy situací, které učitelé na základních školách pojmenovávají jako eticky obtížné...	61
4.6.3 Prožívání a emoce spojené s řešením eticky obtížných situací	63
4.6.4 Pomoc a podpora při setkání s eticky obtížnou situací.....	64
ZÁVĚR.....	67
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	69
PŘÍLOHY	75

Seznam použitých zkratk

ČMPS	Českomoravská psychologická společnost
ČR	Česká republika
IPA	Interpretativní fenomenologická analýza
SR	Slovenská republika
USA	Spojené státy americké

Úvod

Během doby, po kterou se zajímám o pedagogiku a pedagogické působení, jsem nejednou narazila na to, že lidé, se kterými jsem o svém profesním směřování mluvila, měli o pedagogice z mého pohledu poněkud neúplnou představu. Často jsem se setkávala s názorem, že pedagogika (potažmo učitelství) se zabývá výhradně frontálním výkladem určitých odborných znalostí (látky) žákům. Tento názor však nekoresponduje s mým pojetím pedagogiky jako vědy. Na základě svých zkušeností vnímám pedagogiku jako velmi složitou a komplexní disciplínu, která dalece přesahuje rámec vyučovací hodiny. Smysl pedagogiky lze například vykládat jako účast na předávání kulturního dědictví mezi generacemi a uvádění mladých lidí do světa dospělých (Kořa in Vališová et al., 2007, str. 15). Takové vnímání s sebou nese velký nárok na zodpovědnost, profesionalitu a specifické osobnostní předpoklady každého pedagoga. Tento typ úvah mi byl inspirací k tomu, abych hlouběji uvažovala o etických aspektech pedagogické vědy, konkrétně učitelství. Chtěla bych, aby tato práce problematiku etiky v pedagogickém kontextu především tematizovala a nabídla tak případnému čtenáři na téma ucelený pohled.

Cílem této bakalářské práce je tak přiblížit pohled učitelů základních škol na míru přisuzování významu a vnímání role profesní etiky v kontextu jejich profesních zkušeností. V rámci práce mě tak zajímá nejen postoj učitelů a jejich vnímání problematiky při každodenním výkonu své profese, ale i jejich subjektivní zkušenosti s řešením etických problémů a dilemat, se kterými se při své práci setkávají.

Práce je členěna do dvou částí, teoretické a praktické. V první kapitole teoretické části se na základě studia odborné literatury pokouším čtenáře seznámit se základními pojmy jako jsou etika, morálka, mrav, etický problém a dilema. Dále zmiňuji morální stadia vývoje člověka, definované vybranými autory. Ty považuji za důležité uvést v důsledku souvislosti s nároky na osobnost člověka v pomáhajících profesích.

Jelikož je právě zkoumání učitelské etiky a její problematiky jedním z cílů mé práce, věnuji se v celé druhé kapitole právě jí. V úvodu této části se věnuji popisu vybraných typologií učitelů, které jsou dle mého názoru pro práci přínosné zejména pro poukázání na množství možností, které mohou ve výkonu učitelské profese

sahrávat roli a které mohou přímo ovlivňovat jednání učitele v eticky problematických situacích. K tomu v nadcházející kapitole přidávám i další problematické aspekty, o kterých se domnívám, že se v českém školství v nemalé míře často objevují a které také mohou mít vliv na etické chování a hodnoty učitelů.

Etické kodexy jsou stěžejním tématem třetí kapitolou mé práce. V jednotlivých podkapitolách se pak snažím o jejich bližší přiblížení a pochopení pomocí vymezení pojmů jako takových, jejich charakteristik, důvodů vzniku, případně funkcí, které napříč pomáhajícími profesemi zastávají. Pro větší pochopení jejich struktury, hodnot a principů v jedné z podkapitol uvádím konkrétní příklady etických kodexů ve vybraných profesích v České republice. Následně pak v krátkosti zmiňuji příklady některých pedagogických etických kodexů v zahraničí pro inspiraci, případně pro nalezení takových principů, které jsou pro učitelskou profesi v zemích s podobnou společenskou a kulturní situací jednotné. V poslední podkapitole nalezneme takové zásady a cíle, které jsou stanoveny zákonem a ze, kterých si myslím, že by se při tvorbě etického kodexu v ČR mohlo vycházet.

Obsahem praktické části je výzkumné šetření, jehož cílem je jednak popsat situace, které konkrétní učitelé základních škol vnímají subjektivně jako eticky problematické a zjistit jaké strategie a způsoby zvládnání učitelé při těchto situacích volí. Pro výzkumné šetření jsem zvolila kvalitativní výzkum, a to induktivní logiku.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Etika jako vědní disciplína

Vzhledem k zaměření a samotnému cíli této práce, považuji za důležité věnovat úvodní kapitolu obecné a stručné charakteristice etiky jako vědní disciplíny. Kapitola je členěna do čtyř podkapitol, jejichž účelem je představit čtenáři základy této disciplíny a zprostředkovat tak základní seznámení, ke kterému bude v následujících kapitolách přidán pedagogický kontext.

V první podkapitole se budu věnovat vymezení samotného pojmu etika. Také se ale zaměřím na další pojmy, které s etikou úzce souvisí, nebo které v ní jsou obsaženy. To následně doplním o teorie morálního vývoje. Dále se pokusím o představení etických teorií, na která volně naváží v podkapitole o aplikované etice v pomáhajících profesích. V té považuji za důležité představení pojmu pomáhající profese a s tím úzce spjatou osobnost působící v pomáhající profesi.

1.1 Vymezení pojmů

Etiku lze chápat jako základní filosofickou disciplínu, dle Aristotelova dělení se jedná o vědu praktickou, která by měla být lidem nápomocná v jednání a díky čemuž by byla schopnost toto jednání měnit, aby bylo v souladu s morální teorií. Etika jako věda je úzce spjata s morálkou a bývá nadřazena disciplínám sociální a individuální etiky. Zabývá se jednou ze složek lidského života, a to složkou mravní. Jedná se o společenský soubor chování, jež jsou v normě s určitou společností. To vše je založeno na předpokladu znalosti mravních jevů, jimiž se vyznačují pojmy jako dobro a zlo, svoboda a mravní jednání, svědomí a mravní zákon, chvála a napomínání, povinnost a odpovědnost. Etika pochází ze dvou řeckých slov. Slovo *éthos* a *etos*, která znamenají mrav nebo zvyk, *étos* ale navíc označuje také charakter (Anzenbacher, 1994). Za úkol etiky je považováno pochopení a zkoumání morálky, morálka je tedy její předmětem.

Slovo **morálka** je odvozeno z latinského slova *moralis* a jedná se o jednání, která jsou dána hodnotami dané společnosti soubor většinou nepsaných pravidel představující hodnoty, podle kterých se člověk chová (Janotová a kol., 2005). Pojem morálka můžeme chápat jako „*společenský jev, přesněji... oblast lidské skutečnosti vymezena protikladností dobra a zla a s nimi spojenými normami*

chování se člověka v obklopujícím se světě, ve společnosti ve vztahu k jiným lidem a k sobě. „ (Vajda in Janotová, 2005). Morálku lze také v jednodušším slova smyslu vysvětlit jako chování jednotlivců ke všem subjektům, s kterými přicházejí v životě do kontaktu. Zároveň plní i důležitou společenskou funkci, jelikož by měl být jakýmsi „kompasem“ při rozhodování a chování lidí v určitých situacích. Morálka jedince je podrobována neustálému zkoumání a konfrontaci, jak se sebou samým (svědomím), tak s tlakem společenským (Bondy, 1970). Morálku můžeme také dělit podle toho, kým nebo čím se v otázkách mravních řídíme, tedy tím, kdo nebo co takové morální hodnoty určuje. Pakliže jsou morální hodnoty určovány vyšší autoritou, jedná se o heteronomní morálku. V případě autonomní morálky jsou tyto hodnoty a normy dány jedincem, který si je sám vytváří anebo společností. (Janotová, 2005) Zastává funkce humanizační, poznávací a regulativní.

V praxi můžeme morální chování vysvětlit jako takové, které nečiníme, jelikož sami nechceme, aby s námi tak bylo jednáno. Za ideální stav je pak považována taková činnost, která je vykonávána pro dobro samé (Kopřiva, 2000).

Pojem **mrav** a mravnost má svůj původ ve slovanském jazyce a je do jisté míry subjektivní, jelikož může být ovlivněna prostředím v jakém se člověk pohybuje a vyrůstá. Slovo mrav označuje normu chování, která je na daném místě společensky přijatelná, ale zároveň umožňuje jedinci rozhodnutí podle vlastního vnitřního nastavení a uvážení (Anzenbacher, 1994).

1.1.1 Morální vývoj

Dle Piageta (Piaget, 2014) prochází dítě potažmo dopívajícím morálním vývojem, který rozřadil do čtyř stádií – zrod povinnosti, heteronomie, morální realismus, autonomie. Morální vnímání se dle něj rozvíjí úměrně kognitivním funkcím.

Na jeho teorii později navazuje Kohlberg, který za pomoci rozhorů popisuje a rozšiřuje počet stádií na morálního vývoje na šest, které slučuje do tří úrovní – první stádium je stádium předkovneční, následováno stádiem konvenčním a postkonvenčním. Předkovneční úroveň můžeme zařadit do kategorie heteronomních, jsou totiž dány vnějším charakterem odměn a trestů, skrz které si dítě osvojuje, co autorita považuje za chování se souladem s normou a naopak. V druhé úrovni se dítě učí smyslu morálky pomocí nápodoby svého okolí. Třetí úroveň a její osvojení už se objevuje především u dospělých jedinců, kteří už nejednají z důvodů vnějších,

ale dokáží si své hodnoty zvnitřnit, dokáží si je osvojit a přizpůsobit svému vlastnímu morálnímu vnímání (Vacek, 2008). Umí jednat v mravních normách bez tlaku okolí, ale pod tlakem pouze vlastním.

Jak Piaget, tak Kohlberg svým výzkumem dokazují, že morálku nelze považovat za něco člověku vlastního díky výchově, ale že je vytvořena postupným vývojem v mnoha stádiích vývoje dítěte a že ne každý člověk dosáhne poslední úrovně svého morálního vývoje. Simpsonová (in Vacek, 2008) uvádí, že k nezdárnému dosažení 5. a 6. stupně může vést kulturní odlišnost. Oba autoři berou v úvahu zejména vývoj etiky spravedlnosti, ve svém výzkumu však opomíjejí etiku účasti, což později ve své práci kritizuje zejména C. Giligenová (in Vacek, 2008), která poukazuje na rozdílnost v hledisku mužském oproti hledisku ženskému v souvislosti s morálním vývojem. S podobným náhledem na mravní jednání se můžeme setkat i v náboženské víře, kdy věřící člověk prochází několika stádii chápání Boha. Myslím si, že profesní předpoklady pro výkon pomáhající profese vyžadují dosažení takového stupně morálního vývoje, kdy jedinec nejedná pod vnějším nátlakem, ale kdy jsou mu morální principy vlastní, souzní s nimi, a to se následně odráží i v jeho životě pracovním a soukromém.

1.2 Etický problém a etické dilema

Dle mého názoru je patrné, že situacemi pojmenovanými jako eticky problematické nebo dilematické se mohou při své pracovní činnosti mnohdy setkat pracovníci v pomáhajících profesích, kteří jsou zároveň v takovýchto situacích nuceni jednat. Mnozí autoři se zabývají touto tematikou ve spojení se sociální prací, dle mého jsou tyto koncepty však i přesto dobře aplikovatelné v obecné rovině na práci pedagogickou, či jakoukoliv profesi pomáhající. Stejně tak, jako sociální pracovník má též i pedagog mocnější pozici ve vztahu ke svému klientovi/žákovi přirozeně vyplývající z míry znalostí a schopností nutných ke své profesi. Svou převahu může uplatňovat a rozhodovat tak o druhých (Nečasová, 2001). A v těchto okamžicích může docházet k etickým problémům či dilematům v důsledku konfliktu očekávání a povinností. Situacím, kdy dochází k etickým konfliktům u sociálních pracovníků se zabývali Henriksen a Vetlesen (2000). Vymezují čtyři základní konfliktní situace, které lze opět dle mého v obecné rovině využít i pro pomáhající profese.

Jsou to:

- Nejistota ve vlastním úsudku v otázkách, co je správné a jak bych se měl zachovat.
- Možnost několika vzájemně se vylučujících, avšak dobrých variant.
- Situace kdy i přes existenci dvou variant je pracovník veden k něčemu, co pro něj není optimální.
- Situace, kdy pracovník přesně ví, jak se zachovat, ale tato možnost je neproveditelná.

Etickými problémy a etická dilemata se budu blíže zabývat v následujících dvou podkapitolách, jedná se o náročnější etické konflikty, které pro potřeby své práce považuji za důležité blíže přiblížit.

1.2.1 Etický problém

K etickému problému dle Nečasové (2001) dochází ve chvílích, kdy pracovník ví, jak by se měl zachovat, ale takové řešení pro něj není akceptovatelné. Řešení záleží však na mnoha aspektech, jak na situaci samotné, tak na osobnosti pracovníka, jeho hodnotách a postojích, na etickém kodexu, který pro výkon své profese potřebuje a na profesi a hodnotách, jež zastává a reprezentuje. A míra, v jaké se s profesním přístupem vnitřně ztotožňuje. Situace mohou být velmi různorodého charakteru a mnohdy neopakovatelné, mnohdy závisí na subjektivním posouzení jedince z etického hlediska. Podrobněji se budu etickými problémy ve vztahu k pedagogické profesi zabývat v následujících kapitolách.

1.2.2 Etické dilema

Pojem etické dilema můžeme chápat jako konflikt morálních hodnot v situaci, kdy se rozhodujeme mezi dvěma či více možnostmi, přičemž ani jednu z nich nevnímáme jako přijatelnou a uspokojivou pro řešení problému (Nečasová in Matoušek, 2003). Pakliže je pracovník nucen čelit etickému dilematu, rozhoduje se na základě faktů a racionálním zamyšlení nad nejlepší volnou, případně volí čistě náhodně. L. Musil (2004) rozřazuje etická dilemata do skupin latentních a zjevných. Za zjevná považuje taková dilemata, která nutí pracovníka učinit volbu mezi

dvěma pro něj nevhodnými možnostmi. K tomu může docházet při vnějším tlaku okolí nebo během vnitřního konfliktu, kdy jsou dvě možnosti přijatelné, zároveň ale společně neslučitelné. Nečasová (2001) uvádí, že etická dilemata jsou subjektivního rázu, jelikož to, co se jednomu člověku jeví jako etické dilema, můžeme být pro jiného pouhou etickou otázkou nebo etickým problémem. V těchto chvílích záleží na osobnosti člověka a na jeho vnímání a vyhodnocování situace. Domnívám se, že etické dilema je nutno chápat jako nezbytnou součást profese, se kterou se může setkat každý v pomáhající profesi, nehledě na znalostech a kvalitách, kterými člověk disponuje. Pedagog se může setkat s etickým dilematem, v okamžiku, kdy jsou jeho morální hodnoty v rozporu například s podmínkami instituce, ve které pracuje, či odlišným očekáváním a konfrontací s ustálenými pravidly systému. K dilematům může být tlačěn též kolegy, nebo rodiči, zkrátka téměř se všemi lidmi, se kterými při své profesi přichází do kontaktu. Což usuzuji, že vyžaduje značnou míru profesionality, kterou může být těžké si zachovat.

1.3 Etické teorie

Stejně tak, jak se vytvářejí různá dělení a typologie morálního vývoje a morálky, tak se vytvářejí i teorie/postoje v otázkách etiky. Etika **normativní** – zkoumá a filosoficky vysvětluje normy a hodnoty, na kterých se mrav zakládá a určitým způsobem stanovuje i morální hodnoty, což vyplývá právě z utváření kritérií pro normy. „*Zabývá se otázkami týkající se povinnosti a hodnot která mravní rozhodnutí vyjadřují (někdy hovoříme o axiologických otázkách).*“ (Thomson, 2004). Díky tomu určuje způsob, jakým by měl jedinec jednat. Normativní etika se může dále specificky definovat na základě toho, co považuje v otázkách etiky za důležité. Setkáváme se tedy s etikou ctnosti, které se blíže věnuje a kterou zkoumá Aristoteles. Dále pak s dentologií, která jako kritérium vnímá pravidla, jejich dodržování a poslušnost vůči těmto pravidlům. Jako poslední zmíním konsekvencialismus, pro který je oním kritériem důsledkem, který našim chováním a rozhodnutím vyvoláme (Thomson, 2004).

Deskriptivní etika se věnuje co nejrozsáhlejšímu popisu rozhodnutí a chování, nezkoumá a neposuzuje, jestli je jednání s etickou normou, a to jak v rámci jedné kulturní skupiny, tak i napříč kulturami a dává, tak základ dalším etickým teoriím, které mohou z popisovaných situacích dále vycházet a plynule na ni navazovat. Deskriptivní etika odmítá příčinné vysvětlování jevů ve smyslu determinačních

schémat (Thomson, 2004). Díky tomu se ukazuje i její značná relativita, jelikož se může v jednotlivých společnostech lišit a hodnoty tak nemůžeme posuzovat jako něco naprosto platného a komplexně platného, ale jako něco, co je nutno chápat v celkovém kontextu. Nečasová (2001) uvádí, že *„deskriptivní etika odmítá příčinné vysvětlování jevů ve smyslu determinálních schémat. Pokud bychom chtěli chápat podmíněnost etického chování deterministicky, potom by nezbyval prostor pro etično, které předpokládá svobodu pro rozhodování.“*

Aplikovaná etika se zabývá etickými a morálními problémy v praxi a řeší ideální morální chování člověka v problémových situacích, dává možnost zamýšlení se nad konkrétní situací (Malankievičová, 2008). Řadíme sem profesní etiku, které se budu v dalších kapitole věnovat blíže, etiku práva, etiku vědy či techniky, environmentální etiku atd.

Metaetika se na rozdíl od etiky normativní nepokouší o nalezení základu morálního jednání a jeho pochopení. Soustředí se na jazyk a pomocí něho se snaží o pochopení pojmů, jež jsou s morálkou spjaty, věnuje se tomu, jak pojmy jako jsou dobro a zlo chápeme či jaká argumentace je u těchto pojmů používána a jak je odůvodňována. Poukazuje na důležitost pochopení pojmu před jeho používáním z důvodu náročnosti komunikace, kdy může dojít ke komunikačnímu šumu, nebo kdy může být pojem chybně vysvětlován a následně praktikován, opírá o toto tvrzení i neřešitelné filosofické problémy, které jsou ovlivňovány nedostatečnou nebo zcela chybnou formulací. (Thompson, 2004). Zároveň se *„snaží se objasňovat etické termíny a jazyk vůbec a odvozovat etické principy. Etika zkoumá morálku a metaetika zase zkoumá etiku.“* (Nečasová, 2001). V rámci metaetiky se můžeme setkat s dalšími dvěma směry, a to kognitivisty a nonkognitivisty. Rozdíl mezi nimi tkví v nesouhlasu v otázkách objektivity etických a morálních faktů a závěru z nich plynoucích (Nečasová, 2001).

Zatím nevznikla univerzální etika, jednotlivé kategorie etiky se mohou různě prolínat anebo přímo doplňovat. Vývoj etiky jde ruku v ruce s vývojem lidstva, nic méně v posledních letech se stále častěji s využíváním lidských technologií a s rychlým pokrokem vědy ukazuje, že etika nestačí držet krok, a právě v těchto případech nám ukazuje, jak důležitá její role v životě člověka a potažmo celé společnosti je.

1.4 Aplikovaná etika v pomáhajících profesích

Etika profesní je druhem aplikované etiky. S aplikovanou etikou se zpravidla setkává mnoho pedagogických i jiných pracovníků, a to už z podstaty věci. Na profesní etiku můžeme nahlížet jako na soubor pravidel chování, jež jsou očekávaná od člověka dané profese při výkonu pracovní činnosti a zároveň mu umožňují sebereflexi této činnosti. Ty se přirozeně vyvíjejí spolu s oborem a zajišťují, jak důvěru v profesionální konání, tak i s tím spojenou důvěryhodnost dané profese (Matoušek et al., 2000). Myslím si, že výše uvedená důvěryhodnost se jeví, jako klíčová především v době, kdy pedagogická povolání ztrácejí svou prestiž a obory jako lékařství či právo zase důvěru veřejnosti a jednotlivých klientů. V medicíně se také můžeme setkat s pojmem bioetika. Jedná se o odvětví řešící etické otázky vzniku a konce života. Jako nezbytné etické zásady hodnotím sebekontrolu, nad svým chováním ve vztahu ke klientovi a neustálou sebereflexi, mlčenlivost a příjmení klienta bez předsudků, partnerský přístup založený na diskuzi a otevřenost, kdybychom, jak ke svým klientům, tak ke kolegům měli umět být otevření a vytvářet tak bezpečnou komunikaci, pracovník by měl být schopný reflektovat cíle stanovené s klientem a předcházet tak osobnímu zájmu na úkor klienta a konečně byl měl umět pracovat se svým chováním a emocemi, tak aby zabezpečil jak sebe, tak klienta.

My sami mnohdy roli klientů zastáváme, týká se náš tedy hned v několika rovinách. Problémem však nadále zůstává častá opomíjenost profesní etiky, ke které se především v poslední době opět navracejí lékařské obory, které docházejí k její nenahraditelnosti při výkonu svého povolání, kde se ukazuje důležitost přístupu právě ke klientům, coby pacientům. Dalšími obory navracejícími se k profesní etice jsou obory pomáhajících profesí dále pak obory jako právo, které je vystavěno z etiky a morálky, management, publicistika a v neposlední řadě politika, která by měla jít ruku v ruce s profesní etikou. Což ale v době byrokratické, kdy je kladen důraz zejména na ekonomické stránky věci, se ukazuje její nepřítomnost jako minimálně problematická. O to víc se pak jako důležité jeví hodnoty, které by měli být politikovi vlastní.

1.4.1 Pomáhající profese

Profese vychází z latinského slova *professi*, což znamená přiznání k řemeslu či povolání. Takto vyznačený pojem je v západní kultuře spjat s kompetencí pro její výkon, tudíž i omezeností pro výkon profese, kterou může vykonávat pouze člověk s dostatečným množstvím znalostí a dovedností. Sama komunita konkrétní profese si vytváří etický kodex, který bývá specifičtější a přísnější nežli obecné etické principy, předchází se tak zneužití moci ve svém postavení (Matoušek et. al., 2003). Za pomáhající profesi můžeme označit takové povolání, jehož podstatou i činností v praxi je pomáhání druhým. Pomáhající profese je popisována jako „*souhrnný název pro veškeré profese, jejichž teorie, výzkum a praxe se zaměřují na pomoc druhým, identifikaci a řešení jejich problémů a na získávání nových poznatků o člověku a jeho podmínkách k životu, tak aby pomoc mohla být účinnější; patří sem lékaři, zvl. psychiatři, psychologové, sociální pracovníci, speciální pedagogové; šířeji i fyzioterapeuti, balneologičtí pracovníci apod.*“ (Hartl, Hartlová, 2000). Pomáhající profese mohou být jak pro člověka velice přínosné a naplňující, tak na druhou stranu stejně tak vysilující a mohou se stát i zdrojem problémů. Nečasová (2001) vztahuje profesní etiku ve své definici na sociálního pracovníka, nicméně domnívám se, že poslouží i pro účely této práce. „*Profesní etika je morální nasměrování, které provází vztah sociálního pracovníka s ostatními subjekty. Profesní etika může být vyjádřena ve formálních kodexech a jako neformální porozumění. Ideální stav nastává tehdy, když je formální i neformální porozumění totožné.*“ (Nečasová, 2001.)

1.4.2 Osobnost člověka v pomáhající profesi

Jedná se většinou o povolání, kde hraje velkou roli osobnost člověka a zároveň je zde možné ze své pozice ovlivňovat druhé. „*Služba druhým vyžaduje od těch, kteří ji hodlají poskytovat, určité osobní dispozice, vzdělání a mnohdy i ochotu přinášet oběti.*“ (Kopřiva, 2000). Z výše uvedeného je patrné, že pro výkon pomáhajících profesí není důležité pouze vzdělání a informovanost člověka, ale klíčovým aspektem je také jeho osobnost a nadání pro výkon zaměstnání. Kopřiva (2000) klade důraz na důležitost vztahu mezi člověkem, který vykonává pomáhající profesi a klientem a jako hlavní nástroj pro výkon takových profesí uvádí osobnost jedince. Což dokazuje i ve svém výzkumu, který byl proveden pomocí dotazníku v domově důchodců a ze kterého následně vyplynulo, že by většina sester

(počet respondentů byl 266) v situaci, kdy by se někdo z jejich blízkých ocitl v nemocnici, dávala u ošetřujících osob přednost schopnostem a vlastnostem jako jsou náklonost, trpělivosti a vcítění v tomto pořadí. Před odborností, která při výzkumu skončila jako poslední, ne však jako zanedbatelná (Kopřiva, 2000).

Domnívám se, že v reálu se tak mnohdy stává, že lidé, jež mají veškeré nutné kompetence pro výkon svého povolání, tj. dostatek znalostí a dovedností, nejsou ve svém oboru dobří, nebo profesionální, jedním z důvodů pospaného důsledku může být, že během přijímacích zkoušek nebo studia na příslušných školách se obtížně osobností předpoklady „testují“, což následně může vést ke snižování kvalit této profese. Dle Dortíkové (2003) pedagogické povolání nelze chápat jako pouhé zaměstnání, jedná se o profesi, kdy musí být člověk plně ztotožněn s jejím vykonáváním a kdy je pedagog celou svou osobností a mimo pracovní dobu, tj. vždy a za všech okolností, pedagogem zůstává. Melenkevičová (2008) přidává, že dalším z faktorů poukazující na pedagogiku jako na profesi je vyšší smysl, na rozdíl od zaměstnání, které je chápáno jako pouhý prostředek k finančnímu zisku. Za odborníka považuje takového člověka, u kterého se maže hranice mezi volným časem a prací.

Rozhodně by se pomáhající profese neměly stávat jen pouhým nástrojem vnějších společenských vlivů. Stejně tak můžeme degradovat profesi už mnohdy zmiňovaný syndrom vyhoření, v následku čehož může například pedagog postrádat profesionalitu při výkonu své profese projevující se například neangažovaností nebo naprostou lhostejností vůči klientovi (Kopřiva, 2000). Za kvalitní nástroj kontroly profesionality považují právě profesní etiku a s ní úzce související etické kodexy, které dávají člověku možnost sebereflexe. Dále pak výše zmiňované osobností předpoklady. Jankovský (2003) mezi ně řadí osobní disciplinovanost a pokoru, díky kterým je opět člověk větší sebereflexe a zná své cíle a hodnoty. Matoušek a et al. (2003) jako další osobností předpoklady uvádí zdatnost a inteligenci. Zdatnost je zde uvedena z důvodu poměrně těžké práce, která může být náročná i na fyzický stav člověka a je proto důležité, aby pracovník o svoje tělo staral, udržoval se ve zdravé kondici a měl díky tomu dostatek energie pro správné vykonávání práce. Inteligence pracovníka by se měla odrážet jak v emoční rovině, tak ve společenské. Zároveň by pomáhající pracovník měl mít neustálou touhu po dalším vzdělávání a rozvíjení se, zlepšování se ve svém oboru a chápáním oboru v celé jeho šíři, nikoliv pouze v dostatečném množství informací. Uvedená

kompetence myslím si, se zdá jako logická pro pedagogickou profesi, v praxi bohužel dochází k vnímání dalšího studia, jako něco zbytečného, co postrádá smysl a co se často plní jen samo pro sebe, aby daná věc byla splněna, avšak bez většího přesahu. Další kompetencí je přitažlivost, tu můžeme chápat jako přitažlivost fyzickou a přitažlivost na základě profesionálního jednání, znalostí a zkušeností, ale také pro svou osobnost, tj. jak se takový pracovník chová, jakou má povahu a přístup k životu. Třetí kompetencí je důvěryhodnost, která může být spjata i s přitažlivostí, zejména po vizuální stránce, je důležitá upravenost pracovníka. Jako důvěryhodné chování je uvedena diskrétnost, snaha o pochopení klienta bez odsuzování, spolehlivost (Matoušek et al., 2003). S.R.Strong (in Matoušek) vnímá otázku důvěryhodnosti pracovníka především v hodnotové sféře. V neposlední řadě jsou do kompetencí řazeny komunikační dovednosti jak verbální – správné porozumění a pojmenování klientových pocitů, emocí a zkušeností, tak nonverbální, kde by člověk v pomáhající profesi měl působit autenticky a v souladu s tím co říká a jak se fyzicky projevuje. G Egan. (in Matoušek) uvádí jak významný nástroj pracovníků v pomáhajících profesích umění správného naslouchání a empatie, do které lze zahrnout právě naslouchání a stejně tak i správnou interpretaci a zpětnou vazbu řečeného.

K eticky problematickým situacím může na druhou stranu dojít i u angažovaných pracovníků, a to ve chvíli, kdy mají sklony své klienty řídit a mít nad nimi nadbytečnou kontrolu a stejně tak ve chvíli, kdy dochází k obětování se pro klienta. V prvním případě pracovník využívá svého hierarchického postavení v rámci fungování systému a klienta zbavuje samostatnosti a kontroluje ho nad rámec svých kompetencí. Mnohdy se můžeme setkat s jednáním, kdy pracovníci mluví se svými klienty jako s dětmi, a ne sobě rovnými (Kopřiva, 2000). Rozhodování není spojeno s diskuzí, ale je spíše autoritativního charakteru ze strany zaměstnanců. Jejich chování se tak stává neprofesionálním a je v rozporu s profesní etikou. Možnost druhá – obětování se pro klienty, je zátěžová pro obě strany. Klientovi se dostává mnohdy nevyžádané pomoci a je omezována jeho samostatnost, pracovník na druhé straně bývá zatížený a často dělá v práci věci na úkor sebe, což může vést opět k vyhoření, či k automatizaci pouze nezbytných potřeb pro klienta. V neposlední řadě je tímto chováním narušován vztah (Kopřiva, 2000).

2. Učitelská etika/profesní etika učitelství

Ve své práci se chci však zabývat především pojmem učitelská etika, která je však úzce spojena s etikou pedagogickou. Jako důležité vnímám samotné vymezení slov pedagog a učitel, které pro potřeby své práce hojně využívám. Ze zákona je za pedagoga považován člověk, který vykonává přímou pedagogickou činnost „*Přímou pedagogickou činnost vykonává a) učitel, b) vychovatel, c) speciální pedagog, d) 50 psycholog, e) pedagog volného času, f) asistent pedagoga, g) trenér, h) vedoucí pedagogický pracovník*“ (§2 odst. 2, písm. a) až h) zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění). Učitelskou profesi vnímám, jako termín hojně diskutovaný i ve veřejném prostoru, jelikož velká část populace ČR se v praxi s touto profesí setkala. Učitelské povolání má mnoho specifík, můžeme ho také dělit například podle typu škol, funkcí, které vykonává nebo zkušeností, kterými disponuje. Za učitele je považován člověk, který se svým prostřednictvím snaží ovlivnit chování a názory, je profesionálně kvalifikovaný a zároveň se snaží o předání schopností a dovedností určených kulturním prostředím a zkušenostmi předchozích generací. Podílí se na chodu organizace a dosažení jejich cílů (Průcha, Walterová, Mareš, 2001). Kořa (in Vališová et al., 2007) dodává, „*že se jedná o intelektualizovanou profesi, jejíž obsahem je duchovní činnost.*“ Z toho vyplývá, že učitel nese nejen zodpovědnost za svou profesi a její profesionální plnění, ale že velkou měrou přispívá k postoji žáků k učení a samotnému vědění a nemalý podíl nese i na formování osobnosti žáků.

Z toho můžeme usuzovat, jak vysoké nároky jsou na učitele kladeny, musí být odborníky v předmětu, který vyučují, kteří mají ochotu se i nadále vzdělávat a své vědění průběžně a konstantně rozšiřovat. Zároveň profesionály po pedagogické stránce věci a v nemalé míře jsou kladeny nároky i na osobnost učitele a jeho sociální dovednosti. Učitelé by měli být při tomto pohledu ti nejlepší z nejlepších hned v několika oblastech. Brezinka (1996) ve své knize uvádí, že dnešní doba přenechává, co se výchovy týče, značnou část na škole potažmo učitelích. Poukazuje na skutečnost, že děti od brzkého věku tráví značnou část svého času a života právě v této instituci z toho usuzuje, že její vliv na výchovu dítěte je extrémní. Avšak čím dál častěji se ukazuje jak předměty jako etika či osobnostní a sociální výchova a celkově výchovy jsou opomíjeny a brány jako předměty vedlejší nebo jako jakýsi nutný doplněk výchovy, přitom je to právě škola, která se ze

značné části podílí na kultivaci člověka. Už z tohoto důvodu je na nejvyšší důležité, aby si i učitelé byli vědomi své role, důležitosti výchov a etického jednání.

Učitel má ve svém širokém poli působnosti ke všemu poměrně velkou svobodu ve vlastním rozhodování, které můžeme být velmi složité, nejednoznačné a situace mohou být velice různorodé a jedinečné. (Brezinka, 1996) Ke všemu je dle mého mnohdy nucen reagovat téměř instantně. V těchto případech by právě etický kodex mohl být oporou a případným impulzem pro zamyšlení se nad svými úsudky případně supervize by mohly napomoci větší míře podpory a sebereflexe. Domnívám se, že době inkluzivního vzdělávání jsou na učitele kladeny ještě větší nároky, než tomu bylo v přechodných letech a je tak větší pravděpodobnost, že předně budou postaveny etické otázky, s kterými si nebudou vědět rady a kde bude nutné projevit morální charakter. Společnost může učitelé kontrolovat při vykonávání své profese jen do značné míry, tudíž je tato kontrola ponechána na učitelích formou sebereflexe.

2.1 Typologie učitelů podle výchovných stylů a osobnosti

Rozdělení učitelů a jejich typologii se zabývala značná řada autorů, a proto jich můžeme nalézt mnoho. Pro potřeby této práce zmíním jen vybrané typologie jejich uvedení považuji za důležité zejména ve vztahu k profesní etice. Typologie je charakteristické „*rozčlenění soustavy osob, objektů či jevů do skupin podle určitého kritéria, znaku nebo souboru znaků*“ (Hartl a Hartlová, 2000).

Typologie učitele podle stylu výchovy dle **Lewina** (in Čáp a Mareš, 2000)

- **Dominantní typ** – výchovný styl se u učitele projevuje autoritativním jednáním a přístupem k žákům. Projevuje se nedostatečnou empatií, trestáním, příkazováním a zaměřením na chyby. Ve svém přístupu nezohledňuje individualitu, samostatnost a kreativitu dítěte. Jeho očekávání jsou vysoká a zaměřená na výkon. Přístup dominantního typu učitele má za následek špatné třídní klima a u může prohlubovat rozdíly mezi schopnostmi žáků a narušovat tak jejich vztahy,
- **Nezasahující typ** – je pro něj ze strany učitele typická nepřiměřená důvěra v chování žáků, skrze kterou je zdrženlivý vůči řízení žáků. Není si jistý

svými dovednostmi a mnohdy může působit pasivně až lhostejně, žáky žádným způsobem morálně neformuje a nepředává jim potřebné hodnoty.

- **Integrační typ** – učitel jedná se svými žáky demokratickým způsobem. U tohoto typu je v dobré míře vybalancována kontrola a zároveň důvěra v žáky, kteří tak mohou disponovat dostatečnou samostatností. Vytváření bezpečné klima třídy.

Jako nejvhodnější se zdá být právě integrační typ učitele, který vede žáka k morálním normám a zároveň mu jasně vytyčuje pravidla chování, tak aby byla zachována individualita každého ve třídě.

Učitel podle pedagogického působení typologie dle **Caselmanna** (in Čáp a Mareš, 2001).

Ceselmann stanovuje dvě základní profesní složky učitelské profese. Tj. kompetenci odbornou a výchovnou z nichž dále vychází ve své typologii, které se odvíjí od učitelovi orientace právě na ony kompetence.

- **Logotrop** – ve své podstatě je orientován zejména na kompetenci odbornou, jeho cílem je předání svých znalostí žákům zejména v teoretické rovině, proto se i on sám neustále vzdělává ve svém oboru. Snaží se o nadchnutí žáků pro obor, ale už pro něj není důležitý individuální přístup k dítěti na základě jeho osobnosti nebo specifických dovedností.
- **Paidotrop** – ve své profesi je zaměřen především na žáka, jeho osobnostní a sociální vývoj, individuální přístup k němu a zájem o něj. Typická je pro něj snaha o pomoc a pochopení žáka. Jako důležitý nástroj při výuce považuje mezilidský vztah, díky tomu dokáže při výuce zapojit žáky, kteří neprojevují o obor příliš velký zájem. Znalosti odboru jsou pro něj však až na druhém místě.

Caselmann na základě těchto teorií svou typologii dále rozděluje.

- **filozoficky orientovaný logotrop** – svůj životní i světový názor má jasně daný na základě vědy jej pak dále prohlubuje a snaží se o jeho předání žákům, jejich vlastní názor v potaz nebere.

- **odborně vědecky orientovaný logotrop** – projevuje se u něj nadšení pro obor, díky kterému dokáže zaujmout i žáky a motivovat. Učivu rozumí a dokáže jej tak snadno a srozumitelně předat i žákům.
- **individuálně psychologicky orientovaný paidotrop** – dbá na řád ve třídě. Jeho vztah k žákům se projevuje respektem, důvěrou a pochopením a mnohdy až rodičovským přístupem.
- **všeobecně psychologicky orientovaný paidotrop** – záleží mu na formování žáků a jejich osobností, ale stejně tak i na otázkách výchovných.

Myslím si, že etického hlediska se jako lepší jeví přístup paidotropa, avšak profesionální přístup učitele by měl kombinovat ideálně odborné dovednosti i výchovné dovednosti. Jednotlivé typy osobnosti učitele se navzájem prolínají a je důležité, aby učitelé dokázali reflektovat, jak k žákům přistupují a případně tak mohli zabránit jednoznačnému zaměření.

Döringova typologie podle životních hodnot (in Prokešová, 1997)

Döringova teorie vychází z typologie osobnosti německého psychologa E. Sprengera.

- **Náboženský** – typ učitele neprojevujícího se na venek, beze smyslu pro humor, avšak s velkým pro sociální citění. Navázání vztahu s žáky je pro něj obtížné. Dále členěný do dvou podtypů – ortodoxního (intelektuální) a pietistického (citový).
- **Estetický** – u žáků oceňuje kreativitu, cit, intuici a fantazii před smýšlením racionálním. Dokáže se poměrně dobře vcítit se do situace žáka. Je rozdělen do dalších dvou podtypů – pasivně receptivní tip (zohledňuje žakovu osobnost a má pro ni pochopení) a aktivně tvořivý typ (nebere v potaz individualitu žáka).
- **Sociální** – při své práci pracuje s třídou jako s celkem, snaží se o předání takových hodnot a dovedností, které jsou důležité pro život jedince ve společnosti. K žákům přestupuje s respektem a trpělivostí.
- **Teoretický** – v popředí jeho zájmu je předmět, nikoliv žák. Snaží se o dosažení, co největší odbornosti jak u sebe, tak u žáků, od kterých má vysoká očekávání, ale nesnaží se o jejich pochopení.

- **Ekonomický** – snaží se o pragmatický přístup k žáků, kdy chce při vynaložení, co nejmenšího úsilí, dosáhnout, co nejefektivnějších výsledků.
- **Mocenský** – vyžaduje přísnou autoritu, upřednostňuje především svoje názory a hodnoty. Jde mu především o moc nad žáky, je vůči nim nepřiměřeně kritický a často se uchyluje a trestům.

U uvedené typologie osobnosti učitele se zdá být nejvhodnější dle mého názoru, ve spojitosti s etikou, typ sociální případně náboženský, kteří se vyznačují hodnotami a morálním jednáním. Opět by ale neměla být opomíjena ani odborná stránka věci, proto by se měly jednotlivé přístupy k žákům doplňovat a brát si ze sebe jen to nejlepší, aby coby profesionálové splňovali veškeré nutné kompetence.

2.2 Učitelská etika

Pro profesionálně odvedenou práci, coby učitele je nutno splňovat poměrně rozsáhlou míru kompetencí, které však nepovažují za pro svou práci za důležité uvádět. Výčet těchto kompetencí je značný, hůře se pak hledá cesta k jejich dosažení. Do tohoto výčtu však nejsou bohužel řazeny kompetence morální ani etické, které by měly pozitivní vliv na formování žáka. Do etických dilemat a problémů může vstupovat mnoho problémů související s učitelskou etikou, kterými se budeme zabývat v následující kapitole. Pro učitelkou práci je charakteristická její dynamičnost a neustálý rozvoj, nelze se tak spoléhat na zkušenosti, ani teoretické znalosti, kterými učitel disponuje. Může často docházet i etickým dilematům mezi oficiálními cíli a subjektivně vnímaným stavem skutečností o to spíše v době, kdy na školách probíhá inkluzivní vzdělávání se mohou požadavky a realita značně lišit. Což se může projevat v hodnotách a principech, které učitel zastává a podle kterých se ve svém životě i při výkonu své profese řídí. Jeho morální hodnoty mohou mít nemalý vliv na žáky, se kterými přichází do kontaktu, přičemž se zdá jako poměrně těžké, objektivně tyto hodnoty reflektovat. Hodnoty mohou být odrazem předsudků, stereotypizace a etiketování, kterým by se měl vědomě učitel vyhýbat v praxi tomu tak ale často není. Učitel by neměl předkládat svou neotřesitelnou pravdu a pohled na život žákům jako něco univerzálního, měl by je vést ke kritickému myšlení, nadhledu a objektivitě. V neposlední řadě by si neměl plést vědění s naučeným množstvím informací, měl by žáky vést k bádání a hledání podstat věcí.

Vlivů, které působí na učitele je v dnešní době mnoho, ráda bych však zmínila vybrané problémové aspekty, se kterými se dle mého potýká školství i jednotliví učitelé. Učitelství hraje ve společnosti velkou roli, protože právě od něj se řada věcí odvíjí. A považuji proto za důležité ve své práci uvést s jakými překážkami se instituce školství musí vypořádávat, jelikož to má i přímý vliv na standardy učitelské profese.

Jako první z problémů hodnotím podfinancování oblasti školství, o kterém se domnívám, že vede k tomu, že se školy musejí často potýkat s nedostatkem finančních prostředků, které vedou k nedostatečnému materiálnímu vybavení na úkor výuky žáků a rozvíjení jejich dovedností. Dalším důsledkem je zvyšování počtu žáků ve třídách a nedostatečná personální podpora žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, která je taktéž způsobena nízkým platovým ohodnocení učitelů a jiných pedagogických pracovníků na školách v porovnání s ostatními profesemi vyžadujícími vysokoškolské vzdělání. Nedostatečné platové ohodnocení je také považováno za jeden z důvodů, proč uchazeči vysokých pedagogických škol při volbě studia upřednostňují jiné fakulty. Na pedagogické obory se tak mohou hlásit studenti, kteří jsou buďto vnitřně motivovaní v tom lepším případě, anebo studenti, kteří vidí učitelské povolání jako poslední volbu, nebo se rozhodnou pro pedagogický obor, protože jejich rodiče učí také (Vašutová, 2004). V druhém případě pak dochází ke snižování očekávaných cílů, které by měl student splňovat a kvalita pedagogických fakult se snižuje. Gluchman (2013) uvádí, že jednou z příčin ztráty motivace učitelů je právě neodpovídající finanční ohodnocení s přihlédnutím na vysoké nároky, které jsou od nich vyžadovány, čímž to klesá atraktivita uváděné profese. To v konečném důsledku může být i jedna z příčin toho, proč se učitelé při svém pedagogickém působení často zaměřují spíše na obsahovou stránku věci (probíranou látku), nežli na podporu osobnostního a sociálního růstu žáků. To dle mého názoru může často vést k opomíjení etických norem v zájmu praktičnosti.

Jako další problém uvedu obraz učitele, který je u části veřejnosti zkreslen předsudky a dezinformacemi, které však znehodnocují učitelskou profesi. U části rodičů to může vést k přehnaným nárokům na školu, agresivnímu jednání s učiteli anebo naprostou apatií vůči škole a tomu, co se v ní odehrává. Samotné učitelské povolání je hodnoceno dle Národní soustavy povolání (2020) jako prestižní, ovšem

překvapivě nízko vyšel výzkum dle Fialy (2016), které poukazuje na to, že sami učitelé své povolání hodnotí v otázkách prestiže velmi nízko.

Mezi další problematické aspekty lze zařadit problémy pedagogického charakteru, kdy se učitelům nedaří zaujmout a motivovat žáky pro práci, nemá dostatečné materiální zázemí nebo nemá dostatečné znalosti pro své povolání například v z důvodu práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Vašutová, 2004). Feminizace a vysoký věkový průměr ve školství je dalším z problémů dnešního školství, vznikají tak mnohdy specifické konfliktní situace a nevyvážené pracovní prostředí. Některé z výše popsanych důvodů se mohou podepsat na chování učitele pod stresem, ze které se mohou etické hodnoty při řešení konfliktních situací vytrácet a hodnoty se v těchto chvílích mohou jevit jako druhořadé. Pakliže dochází k dlouhodobé psychické zátěži může docházet k syndromu vyhoření.

3. Etické kodexy

V druhé kapitole považuji za stěžejní pro potřeby své práce blíže popsat etický kodex jako takový. Jeho charakteristiky, principy se kterými se v etickém kodexu setkáváme a jeho funkce a cíle. Kapitulu člením do více podkapitol pro větší přehlednost a orientaci v textu. V první podkapitole se zaměřím na vysvětlení pojmu a různé cíle kodexu. V druhé podkapitole zase na vybrané etické kodexy v různých profesích u nás. V podkapitole třetí se pokusím blíže přiblížit etické kodexy učitelské profese ve vybraných zahraničních státech a v podkapitole čtvrté zase stav etického kodexu pedagogů u nás. Poslední podkapitole se bude věnovat zásadám a cílům ukotvených ve Školském zákoně, na kterých by bylo možné vystavět etický kodex učitelů v ČR.

Janotová a et al. (2005) vnímá etický kodex jako „*souhrn základních etických pravidel a norem, respektování, kterých zabezpečuje orientační minimum etiky v chování subjektů*“. Malankievičová (2008) tuto definici naproti tomu více specifikuje a spojuje s pojmem profese. Janotová et al. (2005) dále dodává, že i tak dochází k porušování těchto etických norem. V obecné rovině se kodexy snaží přistupovat ke každému člověku s respektem a důstojností, kterou si každý zaslouží (Matoušek, 2003) Organizace a různé instituce mohou formou etických kodexů hodnoty a etické postoje, které zastávají a ke kterým chtějí směřovat, což může pracovníkům pomoci při řešení etických problémů či dilemat (Kunášek, 2012).

Riziko etického kodexu tkví v tom, že může představovat jen formu jakési povinnosti, kterou je nutné splnit, hodnoty a zásady mě měly být pracovníkům blízké a vlastní a odrážet by se měly i osobním životě, ne pouze v profesi. Problémy mohou často také nastat při samotném vytváření kodexů, kdy v některé oblasti mohou být sporné a špatně vymezené, či popsitelné. Nutná je tedy jasnost ve formulacích při vytváření etického kodexu, aby se tak předešlo mylné interpretaci. Mnozí autoři se ke kodexům staví kriticky, poukazují na důležitost vnitřního nastavení člověka před vnějšími pravidly a jistou omezenost tkvící v univerzálnosti a nedosažitelnosti, což může vést k frustraci pracovníka. Kopriva z tohoto důvodu navrhuje implementaci zásady, která zní: „*Pomáhající je připraven kdykoliv vnímat a akceptovat svou nedokonalost, slabost a zranitelnost, kterou pomáhání vyjevuje, a pomocí sebereflexe a supervize napomáhat vývoji lepšímu stavu, než je ten současný.*“ Dle Fischera s Milfaitem (2008) může spočívat problém i v rozporu mezi etickými teoriemi a principy, ze kterých kodexy vycházejí.

Kodexy můžeme rozdělit podle jimi stanovených cílů do třech oblastí (Luknič in Janotová a kol., 2005):

- Výchovný cíl kodexu – popisuje, jak se chovat v souladu s etickou normou
- Regulační cíl kodexu – jsou zde uvedeny konkrétní příkazy a zákazy a kritéria pro řešení případných stížností
- Aspirační cíl kodexu – obsahuje hodnoty a ideály, ke kterým by měl člověk směřovat

Jako jeden z prvních etických kodexů v rámci profese můžeme vnímat Hippokratovu přísahu lékařů. Většina kodexů však v pomáhajících profesích začala oficiálně vznikat až v 50. letech 20. století. Vliv na jejich vzniky mělo vydání Deklarace lidských práv a myšlenkové směry dvacátého století jako například existencialismus.

3.1 Důvody, funkce a cíle etických kodexů

Důvody, které vedou ke vzniku etických kodexů v organizacích jsou zaručení etického jednání v praxi a inspirace pro takové jednání, které je v souladu s etickou normou. V oblastech hospodářských se snaží najít rovnováhu mezi svými zájmy a

etickou normou a funguje jako ochrana například proti korupci. Fischer s Milfaitem (2008) uvádějí, že pomocí etických kodex se mohou profese chránit před vnějšími tlaky a mohou tak zabránit zneužití své profese. Za důležitou pokládá Janotová et al. (2005) též funkci infomační. Zároveň se prostřednictvím kodexů organizace snaží předcházet neetickému jednání s klienty, kodex zde zastává funkci regulační, co se chování ke klientům týče. Šmajsl et al. (2008) doplňuje další funkci, a to funkci strategickou, která působí a má vliv na společnost a její vnímání organizace, což potvrzuje ve své knize i Janotová et al. (2005) a může být využita jako prostředek k dosažení morálního klimatu. Jako další důvod Levy (in Nečasová, 2003) uvádí vznik kritérií a norem pro posuzování problematických situací, ve kterých by se pracovník mohl jednat chybně s odkazem právě na etický kodex. V neposlední řadě se stává důvodem nalezení identity profese, její důvěrnost a definování a deklarace důležitosti etiky v profesionálním prostředí. Janotová et al. (2005) uvádí „*mnohé profese, které dbají o svou pověst, vytvářejí morální pravidla, kterými se řídí jejich realizátoři. Ve formě profesních kodexů prezentují před společností svoje poslání a především to, jak chtějí svoji profesi co nejlépe vykonávat ke spokojenosti svých klientů a celé společnosti*“.

G. a P. Coreyovi a P. Callanan (1998) vytyčují cíle, kterých je možné prostřednictvím etických kodexů dosáhnout. Ve své knize uvádějí, že jedním z cílů etického kodexu může být nápomoc při řešení etických problémů a dilemat. Dalším cílem se stává norma pro profesionální chování u odborníků specifické profese a jako poslední cíl je zmiňováno utváření profesní zodpovědnosti a tvorba systému a mechanismu pro vedení a kontrolu této zodpovědnosti. Janotová et al. (2005) uvádějí jako cíl i prevenci nebo odstranění takového chování, které překračuje etické normy.

Banks (2006) popisuje základní ustanovení a body, které se v kodexech objevují napříč profesemi a sociokulturními podmínkami a ty rozřazuje do několika kategorií:

- *pravidla profesní praxe* – metody, pravidla a postupy, které jsou typické pro určitou profesi.
- *principy profesní praxe* – ustanovení principů toho, co se jeví jako nejlepší pro klienty.

- *Prohlášení o osobnosti odborníků* – osobnostní předpoklady, pro výkon práce vycházející z poznatků a hodnot určité profese.
- *Etická pravidla* – soubor norem a pravidel jednání v různých situacích.
- *Etické principy* – jedná se o stanoviska a principy, na kterých je vybudována organizace či instituce a kterými se při výkonu profese řídí.

Dortíková (2005) uvádí, že v obsahu mravních kodexů můžeme najít logiku, body, jenž se v kodexech objevují mají své opodstatnění pramenící z hodnot vzájemně se na sebe odkazujících a provazujících.

3.2 Vybrané profesní etické kodexy

Etické kodexy nicméně nejsou v České republice neznámým pojmem, řada profesí své etické kodexy má a řídí se jimi. V některých profesích jsou etické kodexy na tolik závazné, že při jejich nedodržení může dojít k sankcím v různých podobách.

Pro obor jako je **psychologie** je důležitost etického **kodexu** nesporná. Psycholog se často během své praxe dostává do eticky problematických či dilematických situací, které mohou být velice obtížné a u kterých může hrát subjektivní vnímání velkou roli. O to důležitější vznik takového etického kodexu, jež udává normy morální i právní je. Českomoravská psychologická společnost dále pak ČMPS, takový kodex vytvořila, nejnovější verze nabyla platnosti 1.prosince 2017 a pro všechny členy ČMPS se tak stal závazným a platným. Dělí se do pěti částí v rámci nich jsou obsaženy i případné sankce, které při nedodržení lze uplatňovat. Jsou zde zahrnuty oblasti jako psychologova profesionalita, psychologovy způsobilosti, profesionální vztah a průběh spolupráce, ty jsou pak nadále specifičtěji rozděleny do podkapitol a popsány (ČMPS, 2017). V návaznosti na vznik kodexu psychologické profese vznik také například Etický kodex školních psychologů přijatý na 3. Sjezdu Asociace školní psychologie SR a ČR roku 2019, který je přizpůsoben specifickým podmínkám a nárokům náležejících k této profesi (Národní ústav pro vzdělávání, 2019)

Profese **sociálních pracovníků** má v platnosti svůj etický **kodex** od roku 1995, které však v průběhu let Společnost sociálních pracovníků ČR aktualizuje. Kodex vychází z Všeobecné deklarace lidských, práv a svobod z Listiny práv a svobod České republiky a navazuje na zásady etiky sociální práce definované Mezinárodní

federaci sociální práce. Kodex obsahuje dvě hlavní kapitoly, které jsou dále členěny do konkrétnějších bodů. V první kapitole řeší hodnoty sociální práce, uvádí obecné principy, ze kterých práce v oboru vychází. V kapitole nadcházející řeší etickou zodpovědnost na několika vztahových úrovních. Na rozdíl od Etického kodexu psychologů zde však nejsou uvedeny sankce, kodex lze chápat spíše jako soubor doporučení, nicméně je stejně tak závazný jako kodexy jiných profesí (Asociace poskytovatelů sociálních služeb České republiky, 2006).

Etický kodex novinářů byl schválen valnou hromadou Syndikátu novinářů ČR na základě mezinárodních i národních dokumentů a účinnosti nabyt roku 1998 a rok později došlo k jeho aktualizaci Komisí pro etiku při syndikátu novinářů. Je postaven na třech základních pilířích. Prvním z nich je právo občana na včasné nezkrácené informace založených na faktech. Toto stanovisko jde dále více rozebíráno ve specifických bodech. K tomu dochází i v dalších dvou pilířích zaměřujících se na požadavky na vysokou profesionalitu v žurnalistice a zvyšování autority médií skrze slušnost a důvěryhodnost. V praxi se však můžeme setkat s častým nedodržováním těchto zásad, které nejsou nikterak vymahatelné a které degradují, jak veřejný prostor, tak profesi (Syndikát novinářů ČR, z. s., 1994).

Etický kodex právnické profese nabyt účinnosti v říjnu roku 1996 usnesením představenstva České advokátní komory, tímto se stanovila pravidla profesní etiky a pravidla soutěže advokátů České republiky. Skládá se ze tří částí, které jsou dále členěny do oddílů a jednotlivých ustanovení. V první části se zaměřuje na působnost pravidel profesionální etiky a pravidel soutěže advokátů České republiky, zde jsou body jako osobní působnost, věcná působnost a kolizní ustanovení. Druhá část popisuje pravidla profesní etiky v právnické profesi, zde najdeme všeobecná pravidla, povinnosti advokáta ke klientovi, advokátnímu stavu a jiné povinnosti advokáta. Poslední část pravidla soutěže advokátů se zabývá všeobecnými stanovami, informacemi o podnikání advokáta a náborem klientů. Tento etický kodex působí nejkompaktnějším pojetím, což může vycházet z norem více uchopitelných, kterým se tato profese vyznačuje a také tím, jak obsáhlou a zároveň různorodou oblast musí pojmut (Česká advokátní komora, 1996).

Etický kodex České lékařské komory byl vymezen Stavovským předpisem číslo deset roku 1996 a roku 2007 proběhla jeho novelizace. Skládá se ze šesti paragrafů, které jsou dále tvořeny specifickými body. První paragrafu můžeme nalézt obecné zásady, v paragrafu druhém etické normy související s výkonem

povolání, třetí paragraf se soustředí na vztah lékaře a nemocného člověka, čtvrtý na vztahy mezi lékaři a poslední paragraf se zabývá vztahem lékaře a nelékaře. I zde vznikají mnohdy situace, které nejsou v rámci etického kodexu přípustné. V posledních letech se otevírá společenská diskuze nad etickým chováním lékařů vůči pacientům a apeluje se na větší zastoupení etiky při výuce budoucích lékařů na fakultách. Bývá poukazováno na eticky nedostatečné jednání, ke kterému se mnozí lékaři z různých důvodů uchylují a které mnohdy může pramenit z nedostatečné znalosti etického kodexu nebo etiky vůbec. Je více než jasné, že etika v lékařské profesi není něco zanedbatelného, ale něco, co naopak hraje velkou roli a mělo by být bráno v potaz (Česká lékařská komora, 2007).

3.3 Etický kodex pedagogické profese

V návaznosti na předchozí text můžeme říct, že etický kodex je soubor norem, hodnot nebo zásad vytvořených pro specificky danou profesi či obor, tedy i pro obor a profesi pedagogickou. Jako důležité pro potřeby své práce vnímám samotné chápání pojmu pedagogické etiky a etiky učitele, můžeme se mnohdy setkat s nesprávnou interpretací těchto slov, či jejich zaměňováním. Pojem etická pedagogika je pojmem nadřazený učitelské etice. Etická pedagogika může zahrnovat více pedagogických disciplín.

U nás bohužel do dnešní doby etický kodex pro učitele, potažmo ani pro pedagogy, kterým by se řídili a přijímali ho všichni, oficiálně vytvořen nebyl, je však nedostatečně zastoupen formou zákonů, předpisů a řádů. Jedním z důvodů toho stavu může být poměrně nedávné oficiální zastoupení formou komory v pedagogické profesi. Pedagogická komora z.s. vznikla až roku 2018 a za svůj cíl si vytyčila lepší postavení pedagogů v rámci společnosti a vnímá tuto formu jako nejlepší nástroj pro potenciální změny ve školství.

3.3.1 Etické kodexy pedagogické profese v zahraničí

V zahraničí se můžeme běžně sekat s používáním etických kodexů v rámci učitelské profese, z nich můžeme dále čerpat inspiraci. Například **Slovenská komora učitel'ov** předložila v roce 2017 svůj návrh etického kodexu skládajícího se ze tří oblastí (Slovenská komora učitel'ov, 2017)

- Oblasti všeobecných povinností učitelů

- učitel ve vztahu ke své profesi a společnosti
- učitel a jeho vztah k žákům a zákonným zástupcům.

Na **Slovensku** se také můžeme setkat s **etickým kodexem křesťanského učitele** (Pavol Červený a kolektiv, 2005), který je poměrně rozsáhlý a komplexní. Zmíněný dokument byl přijat i Českou biskupskou konferencí, která zaštitila jeho následný překlad. Skládá se z preambule, která upravuje smysl a cíl etického kodexu učitele. Obsahuje filozoficko-etické východisko, které je vystavěno na křesťanských hodnotách, jsou zde také zdůrazňována práva dítěte na život a na takové vzdělání, které je přímo úměrné jeho dovednostem. Důraz je dále kladen na pojmy jako důstojnost, svoboda dítěte a v neposlední řadě výchova ke ctnostem. Dalším východiskem je charakteristika práci učitele a vztahu pedagoga ke křesťanské víře.

Můžeme zde nalézt šest hlavních oblastí, na kterých je kodex vystavěn a které se dále člení do podkapitol a dílčích bodů.

- První oblast – úvodní zdůvodnění
- Druhá oblast – základní vztah a povinnosti učitele vůči Bohu, sobě, žákům, škole, spolupracovníkům, rodičům a společnosti)
- Třetí oblast – odbornost pedagoga v kreativité, jeho poznacích, profesním přístupu a pedagogickém modelu
- Čtvrtá oblast – profesní etika pedagoga založena na respektování práv dítěte a rodiny, ochrana celistvosti školy a profesionality
- Pátá oblast – pedagogické poslání
- Šestá část – závěrečná ustanovení

V kodexu je v části filozoficko-etické uváděno práva na výchovu a vzdělávání na základě jeho schopností. Tento bod považuji za důležitý i pro podmínky ČR, jelikož české školství se nedokáže ubránit sociální nerovnosti, která ve vzdělávání může být mnohdy nemalou překážkou a neumí se s ní efektivně vypořádat. Výsledek bývá takový, že děti ze sociálně a kulturně odlišného prostředí mají zdánlivě stejné podmínky, i když je jasné, že už při vstupu do školy jsou limitovány kulturním kapitálem, že kterého vycházejí, jazykovými kódy, kterými disponují či mírou podpory při domácí přípravě, která se jim dostává. V důsledku u takových

děti není naplněn jejich možný potenciál, což mohu potvrdit i z vlastních zkušeností. Můžeme tedy tvrdit, že Slovensko, co týče etických kodexů u pedagogů nebo učitelů je momentálně o krok na před.

USA se řadí mezi další státy, které již od roku 1994 etický kodex (**Code of Ethic for Educator**) pro pedagogy zakomponovaly do své profese. Kodex byl vytvořen neziskovou organizací Asociací amerických pedagogů. Obsahuje několik bodů jako jsou například (Association of American Educators, 1994):

- Zájem a snaha o rozvoj žáka v oblastech inteligenčních, fyzických a osobnostně sociálních a naplnění jeho možného potenciálu
- Pedagog se snaží spolupracovat efektivně s rodiči a snaží se o propojení školy s komunitou – vytváří důvěru okolí. Pedagog respektuje právo na soukromí žáka.
- Pedagog se podílí na vytváření bezpečného klimatu a příjemného prostředí při výuce i mimo ni.
- Pedagog spolupracuje pro docílení co nejlepšího efektu ve vzdělávání žáků i s jinými kolegy, odborníky a institucemi.
- Pedagog systematicky dbá na profesní vzdělávání a zdokonalování svých dovedností.
- Pedagog pracuje na rozvoji žáka po intelektuální i etické stránce

Code of Ethic for Educator v USA je vystaven na několika pravidlech, které by měl naplňovat. Pravidla jsou vyjádřena zkratkou SMART, která zastupuje slova jako konkrétnost, měřitelnost, dosažitelnost, realismus a časová vyměřenost, podle kterých jde kvality kodexu posuzovat a případně zlepšovat.

V roce 2012 vznikl ve **Velké Británii** dokument **The Teachers Standards** (Department for Education, 2012), který nahrazoval původní etické kodex učitelů s názvem Code of Conduct, který byl však pro svou nejasnost, jak již bylo napsáno, předělán. Je složen z preambule, druhá část obsahuje standardy pro výuku a v části třetí můžeme nalézt profesní kodex učitele. V preambuli nacházíme obecné etické normy a hodnoty pro učitele. Standardy pro výuku pedagoga jsou rozděleny do osmi celků s definovanými cíli, které jsou pomocí dalších bodů konkretizovány. Uvádějí, co učitel musí zvládat nebo umět:

- Učitel by měl mít vysoké očekávání ze strany žáka, které jej motivuje, inspiruje ho při práci a nutí ho v dobrém slova smyslu se překonat
- Učitel by měl podporovat žáka v jeho rozvíjení a dobrých výsledcích
- Učitel by měl být odborníkem ve svém oboru/vyučovacím předmětu a zároveň mít dostatečnou znalost kurikula
- Učitel by měl mít na jednotlivé hodiny dostatečná přípravu, hodiny by měl být jasně naplánované a strukturované
- Učitel by měl dokázat přizpůsobit výuku dle individuálních potřeb žáků
- Učitel by měl být schopen hodnotit žáka efektivním a zároveň přesným způsobem
- Učitel by měl zajistit bezpečné a dobré třídní klima
- Učitel by měl plnit své profesní požadavky komplexně

Menší třetí část dokumentu se zabývá etickým kodexem, který je vymezen několika body, které jsou spíše obecného charakteru a které neřeší specificky oblasti hodnot a etických norem této profese.

Následující tabulka slouží jako ilustrativní příklad toho, jakým způsobem a na jaké úrovni je řešena problematika vzniku a správy etických kodexů v Evropě.

Code	Countries
National-level code, government	Albania, Azerbaijan, Estonia, France, Georgia, Greece, Hungary, Malta, Republic of Moldova, Portugal, Russian Federation, Spain, "The former Yugoslav Republic of Macedonia"
National-level code, teachers' union	Denmark, Finland, Iceland, Italy, Norway, Sweden
National-level code, different*	United Kingdom (England, Scotland, Wales, Northern Ireland), Ireland
No national-level code but schools obliged to have their own	Croatia, Serbia
No national-level code	Armenia, Belgium, Czech Republic, Germany, Latvia, Lithuania, Netherlands, Poland, Switzerland, Ukraine
Regional codes	Bosnia and Herzegovina, Spain
No data	Andorra, Austria, Bulgaria, Cyprus, Holy See, Liechtenstein, Luxembourg, Monaco, Montenegro, Romania, San Marino, Slovakia, Slovenia

* England, Scotland, Wales, Northern Ireland and Ireland have bodies made up of the authorities and the teaching profession that are responsible for a code of conduct for teachers.

Tabulka č. 1 (Golubeva a Kaninš, 2017)

Ze zahraničí praxe vyplývá, že etické kodexy v mnoha pedagogických či učitelských profesích jsou a pracuje se s nimi. Některé jsou více obsáhlé a jdou více do hloubky viz. etický kodex pro učitele v USA. Kodex ve Velké Británii je zase spíše symbolický, celý dokument je zaměřen spíše na pracovní standardy učitelské profese a kroky k nim vedoucí. Slovenský křesťanský kodex pro učitele je na naše podmínky asi nejvíce adaptovatelný, bere v úvahu hned několik oblastí a jeho základy jsou položeny na hodnotách a postojích křesťanství, které jsou zde také řešeny a které jej činí specifickým. Důkazem funkčnosti v našich podmínkách je pro mě i to, že je tento kodex platný pro pedagogy na školách zřizovaných katolickou církví. Domnívám se, že obecné etické normy a principy jsou však napříč uvedenými kodexy podobné.

3.3.2 Etický kodex pedagogické profese u nás

Výše uvedené kodexy mohou být inspirací při vytváření etického kodexu v českém školství, je ovšem důležité vytvořit takový etický kodex pro učitele, který by byl přímo na míru zvyklostem a normám daných kulturně i společensky. Etické kodexy nicméně nejsou v České republice neznámým pojmem, jak již víme, řada profesí své etické kodexy má a řídí se jimi. Z předchozích kapitol je patrné, jak důležitou roli etické kodexy mají, jsou klíčové jak pro vztah pracovníka a klienta, tak neméně pro samotného pracovníka. Na učitele jsou s krizí rodiny kladeny větší nároky, jak bylo popsáno v přechozích kapitolách, mnohdy tak mohou hodnoty, jež reprezentuje a jeho chování a přístup mít velký vliv na etické hodnoty dalších generací. Na stranu druhou musí být cíle, které se snaží následovat realistické a dosažitelné, nemůže převzít naprostou zodpovědnost za výchovu dítěte, důležitou roli musí zastat rodiny v ideálním případě ve spolupráci se školou. Na některých školách v České republice se však můžeme s etickým kodexem setkat, nejde však o oficiální dokument, ale spíš o snahu školy pomoci svým zaměstnancům a stanovit si hodnoty, kterými se škola bude řídit. Jako ilustrativní použiji kodex ze Základní školy Hrochův Týnec (ZŠ Hrochův Týnec, 2016)

Kodex se skládá ze čtyř okruhů – pedagog a žáci, pedagog a rodiče, pedagog a kolegové, pedagog k sobě. V tomto kodexu jsou uvedeny jak obecné etické zásady, tak zásady konkrétnější, pakliže vycházíme z pravidla SMART, chybí zde například měřitelnost a časová ohraničenost. V obsahu na rozdíl od zahraničních kodexů chybí vedení ke komunitnímu životu školy a práce s veřejností. Což je mnohdy dnešnímu školství vytýkáno jako jakási uzavřenost proti okolnímu světu, která může vést k nedůvěře vůči škole.

Jako dalších bych ve své práci uvedla jeden z návrhů principů etického kodexu učitele, který byl zveřejněn na webu Deníku Referendum a později na webových stránkách Informačního centra pro vzdělávání (Karen, 2019).

- Chovám se ke studentům důstojně, partnersky, nepovyšuju se nad nimi a chovám k nim respekt jako k sobě rovným.
- Přistupuji k žákům individuálně a tuto individualitu respektuji, zejména v odlišnostech v jejich výsledcích. Chápu, že každý jde do procesu

vzdělávání vybaven různými dovednostmi, jsou žáci, jenž jsou v důsledku okolností v některých oblastech limitováni, to však ve své práci zohledňují.

- Umím pracovat s chybou, nepovažuji ji za něco, co do výuky nepatří a to především z mé strany, kdy dokážu reflektovat nevhodné chování, omluvit se za něj a ukázat tak dětem, že nejsem neomylný, ale že je v pořádku dělat chyby a nestydět se za ně.
- Usiluji o to, aby značná část výuky spočívala na práci žáků. Jejich názor je pro mě důležitý a přistupuji k němu s respektem. Dokážu zohlednit prožívání žáků během vyučování. Během hodiny se snažím žáky motivovat, inspirovat, a to formou takových hodin, které budou pro žáky podnětné.
- Dodržuji jasně daná pravidla profesionálního přístupu k dětem. Jsem si vědom skupiny s kterou pracuji a její zranitelnosti, což se odráží k mému přístupu k nim, kdy dbám na bezpečnou komunikaci, kterou považuji za základ mé práce.

Principy, které jsou výše uvedené se dají ve své podstatě zařadit zejména do kategorie učitel a jeho etický vztah a přístup k žákům případně nějakých standardů ve výuce. Jsou podle mě poměrně konkrétního rázu, na druhou stranu jsou velmi úzce zaměřeny, což by se v celkovém kontextu zdálo nedostatečné. Jde však jen o návrh a možná spíše o inspiraci a zamyšlení se nad výkonem profese, než o oficiální soubor norem či principů. V doporučeních se také objevuje, co by učitel neměl dělat, jako lepší vidím cestu ukázání pozitivního vzoru, nežli zákazů a příkazů. Chování, jež zde autor dává do souvislosti projevy učitelů jsou jedním z dalších problematických aspektů, které se mnohdy českému školství vytykají a které zapříčiňují poměrně velký rozmach škol alternativních.

3.3.2.1 Hodnoty a zásady možného etického kodexu V ČR

Zákon č. 561/2004 Sb. Školský zákon vymezuje několik zásad a cílů, ze kterých by se při tvorbě etického kodexu pedagogů (učitelů) mohlo případně vycházet. Za klíčové považují tyto **vybrané zásady**:

- „Právo na vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana,“ (§ 2 odst. 1 písm. a) zákona č. 561/2004 Sb. školský zákon),

- „*Vzdělávání s ohledem na individuální potřeby jedince*“ (§ 2 odst. 1 písm. b) zákona č. 561/2004 Sb. školský zákon),
- „*Zásada vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání*“ (§2 odst., 1 písm. c) zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon),
- „*Zlepšování procesu vzdělávání na základě výsledků dosažených ve vědě, výzkumu a vývoji a co nejširšího uplatňování účinných moderních pedagogických přístupů a metod*“ (§ 2 odst. 1 písm. f) zákona č. 561/2004 Sb. školský zákon).

Vybrané obecné cíle vzdělávání:

- „*rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života*“ (§ 2 odst. 2 písm. a) zákona č. 561/2004 Sb. školský zákon),
- „*pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost*“ (§ 2 odst. 2 písm. c) zákona č. 561/2004 Sb. školský zákon),
- „*pochopení a uplatňování principu rovnosti žen a mužů ve společnosti*“ (§ 2 odst. 2 písm. d) zákona č. 561/2004 Sb. školský zákon),
- „*utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého*“ (§ 2 odst. 2 písm. e) zákona č. 561/2004 Sb. školský zákon),
- „*poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, pochopení a osvojení zásad a pravidel vycházejících z evropské integrace jako základu pro soužití v národním a mezinárodním měřítku*“ (§ 2 odst. 2 písm. f) zákona č. 561/2004 Sb. školský zákon),
- „*získání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje a o bezpečnosti a ochraně zdraví*“ (§ 2 odst. 2 písm. g) zákona č. 561/2004 Sb. školský zákon).

Je překvapivé, že se v tak důležité pomáhající profesi, jakou učitel je, nastává absence něco tak základního jako je etický kodex, kterým by pro mnohé začínající i zkušené učitele mohl být v mnohých situacích vodítkem a který by také zvyšoval sebereflexi učitelů a díky tomu napomáhal k větší míře zamyšlení nad tím, zda je profesní chování a úkony v souladu s etickými či morálními zásadami. Pro učitele by zároveň bylo jednodušší definovat si, jaké hodnoty a zásady by měl v roli učitele člověk zastávat a možným efektem by byla i zvýšená důvěra společnosti k této profesi, kterou jako důležitou uvádí Matoušek (2003). Za klíčový považuji i potencionální etický vliv na žáky plynoucí z větší sebereflexe učitelů, který může být vliv i na skryté kurikulum a vhodně tak přispívat k zlepšení postavení etiky ve společnosti a dodržování jejích norem.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Profesní etika učitelů a etické problémy v učitelské praxi

4.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je popsat situace, které konkrétní učitelé základních škol subjektivně vnímají jako eticky problematické. Zároveň bych v rámci tohoto šetření chtěla zjistit strategie a způsoby zvládání těchto situací učiteli a porozumět tomu, jak konkrétně přistupují k jejich řešení, co jim přitom pomáhá, co naopak znesnadňuje hledání řešení a jakou podporu (případně od koho) by při těchto situacích ocenili. V rámci tohoto cíle jsem formulovala tyto výzkumné otázky:

„Jaké typy situací ze své praxe pojmenovávají učitelé základních škol jako eticky problematické? Jak vnímají svoji profesní etiku? Co jim při těchto situacích pomáhá, co znesnadňuje hledání řešení a jaký druh podpory by při těchto situacích ocenili?“

Jedním z hlavních cílů je zjistit, jestli se v prožívání participantů výzkumného šetření objevují společné znaky, případně jaké to jsou. Ve výzkumu se tak zaměřuji primárně na pochopení postojů učitelů ke konkrétním eticky náročným situacím, vycházejících z jejich konkrétních zkušeností z praxe.

4.2 Výzkumný design a metody

Z výše popsaného a konkretizovaného cíle tohoto šetření vyplývá, že mou snahou je hlouběji porozumět a následně popsat zkoumanou problematiku. Což bylo i mou motivací pro zvolení kvalitativního přístupu při volbě a návrhu výzkumného designu. Argumentem mi pro to byla Creswellova (in Hendl, 2016) charakteristika tohoto výzkumu: *„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“* Výhodou tohoto formátu pro mě byla možnost situačně reagovat na nově zjištěné skutečnosti a dle toho upravovat nebo

doplňovat předem vytvořené výzkumné otázky i během samotného rozhovoru-sběru dat.

Vzhledem k mé snaze (cíli práce) primárně získat komplexní pohled na danou problematiku jsem jako konkrétní metodu zvolila induktivní logiku v rámci kvalitativního výzkumu. V nasbíraných datech jsem se totiž snažila hledat podobnosti a pravidelnosti, které jsem se následně pokusila využít ke konstrukci závěrů (Hendl, 2016). Protože je výzkumné šetření zaměřené na prožité zkušenosti respondentů, jejichž význam je vytvářen na základě individuálních nebo kolektivně vytvářených zkušeností, rozhodla jsem se pro analýzu sebraných dat a informací využít Interpretativní fenomenologickou analýzu (*interpretative phenomenological analysis*, dále *IPA*). Tuto metodu jsem zvolila zejména kvůli tomu, že by měla vést k porozumění určité zkušenosti konkrétního člověka s ohledem na jeho jedinečnost a se zaujetím pro to, jaký význam tento člověk své zkušenosti v určitých podmínkách či situacích přisuzuje (Koutná Kostínková a Čermák in Řiháček, Čermák, Hytych a kol., 2013). Respondent se tak v tomto případě stává při zkoumání expertem na danou problematiku a nabízí výzkumníkovi sebereflexi svého prožívání a pocitů, což vzhledem k celkovému cíli tohoto výzkumného šetření považuji za zásadní a velmi cenné.

4.3 Zkoumaný vzorek

Pro vhodné zvolení zkoumaného vzorku jsem si zvolila metodu účelového výběru. Metoda je založena na základě specifického výběru respondentů, a to vzhledem k okolnostem, že problematika, na kterou se ve svých rozhovorech zaměřuji je úzce spjata s poměrně jasně daným okruhem lidí. Tj. respondenti jsou záměrně voleni na základně předem definovaných kritérií (Miovský, 2006).

Pro potřeby mého výzkumného šetření jsem zvolila následující kritéria (nutné prvky):

- Respondent je v současné době učitelem jakéhokoliv předmětu a ročníku na základní škole v České republice
- Respondent se své současné praxi věnuje minimálně jeden rok

Larkin, Watts a Clifton (in Řiháček, Čermák, Hytych a kol., 2013) uvádí, že vzhledem k fenomenologického výzkumu (tedy zaměření na detailní analýzu

zkušenosti) je smysluplné zaměřit se na menší počet respondentů, kteří však musí dobře reprezentovat zkoumaný fenomén. Podstatná je především různorodost zkoumaného vzorku. To podle Smithe, Flowerse a Larkina (in Řiháček, Čermák, Hytych a kol., 2013) klade na výzkumníka nárok, aby vybral takové respondenty, kteří jsou v souvislosti s jevem, jenž je v práci zkoumán. Tito autoři tak pro účely studentských projektů (jakým tato práce bez pochyby je) doporučují vzorek o 3–6 respondentech, který umožňuje detailní analýzu každého případu a zároveň poskytne prostor pro provedení následné mikroanalýzy podobností a rozdílů napříč případy.

V souladu s předem definovanými kritérii pro výběr respondentů se mi před zahájením výzkumného šetření podařilo oslovit celkem šest osob z celkem čtyř základních škol, a to zejména z řad mých kolegů a známých, případně na jejich doporučení. Nutno dodat, že všichni oslovení reagovali velmi vstřícně a spolupráci se záměrem rozhovoru a případného sběru dat, tak bylo možné poměrně snadno realizovat. Nakonec se mi podařilo realizovat rozhovor s celkem šesti respondenty z celkem čtyř škol. Rozhodla jsem se na žádném místě neuvádět pravá jména ani jiné údaje, které by mohly zapříčinit rozpoznání zmíněných osob, a to v zájmu ochrany jejich osobních údajů.

4.4 Metoda sběru dat

Výzkum za účely sběru dat probíhal během měsíce listopadu 2021. Shromáždění těchto dat probíhalo formou individuálních rozhovorů s respondenty, které jsem vybrala na základě splněných kritérií výše uvedeného záměrného (účelového) výběru. Rozhovory probíhaly ve větší míře osobně, rozhodla jsem se však i pro formu online hovoru, jelikož respondenti byli z různých částí České republiky. V úvodu rozhovoru jsem každému z respondentů zhruba představila téma své bakalářské práce, více podrobněji jsem dále popsala záměr části praktické. Zároveň byl představen mnou předpokládaný průběh rozhovoru, dle jednotlivých oblastí, které jsem si vytyčila, jeho přibližná časová náročnost a způsob, jakým bude zaznamenávám (nahrávka pomocí diktafonu). Respondenty jsem dále informovala o způsobu zpracování dat, který bude v souladu s charakterem a limity výzkumného šetření dále analyzován a interpretován mou osobou a který bude zcela anonymní. Následně byl každému z respondentů podán k seznámení a podepsání informovaný souhlas (viz. příloha číslo 2).

Jako metodu sběru dat jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor (viz. příloha číslo 1), který respondentovi díky své flexibilitě umožňuje mluvit, tak, jak uzná v danou chvíli za vhodné vzhledem k položeným otázkám. Může tak poměrně volně reflektovat své odpovědi a dále rozvíjet myšlenky na dané téma.

(Koutná Kostínková a Čermák in Řiháček, Čermák, Hytych a kol., 2013). Výzkumníkovi polostrukturovaný rozhovor dává možnost v jeho průběhu sledovat, co se v rozhovoru objevuje, co je významné pro respondenta a dává mu možnost rozhovor usměrňovat tak, aby se neodchýlil od tématu (Smith, in Řiháček, Čermák, Hytych a kol., 2013). K tomu jsem při rozhovoru využívala doplňující otázky, jejichž účelem byla právě prevence odchylování se od tématu, případně sloužily k povzbuzení respondenta ohledně podrobnějšího rozebrání konkrétního tématu.

Samotný rozhovor byl členěn do dvou tematických okruhů. První okruh otázek se respondentů dotazoval na popis konkrétních situací z jejich praxe, které hodnotily a zpětně hodnotí jako eticky problematické. Záměrem těchto otázek bylo zjistit a popsat podstatu a původ problematičnosti jednotlivých situací z pohledu tehdejšího a současného vnímání respondentů. Druhý tematický okruh potom pomocí návodných otázek respondenty směřoval k popisu způsobu jejich prožívání, významnosti a strategií řešení jednotlivých eticky problematických situací, které ve své praxi zažili. Důležitou součástí této části rozhovoru bylo dotazování na potřebu podpory a její ideální formy z pohledu konkrétních respondentů. Každý hlavní okruh byl členěn do určitých podtémat, která obsahovala konkrétní otázky. Během rozhovoru bylo každému respondentovi položeno přibližně 25 otázek (viz. příloha č. 3: Schéma rozhovoru).

Celková struktura (schéma) rozhovoru pro mě, jakožto výzkumníka, bylo závazné. Pořadí a způsob kladení otázek byl však vždy přizpůsobován průběhu jednotlivého rozhovoru tak, aby byla maximalizována jeho výtěžnost.

4.5 Získaná data

V této kapitole se pokusím o vytvoření shrnutí všech zrealizovaných rozhovorů. Zaměřím se zejména na témata, která jednotliví respondenti/učitelé považují za důležitá a která se během rozhovorů opakovala. Data, jež se mi podařilo získat budu dále vyhodnocovat v následující kapitole.

V souvislosti s výzkumnými otázkami a mnou stanovenými cíli jsem jednotlivá témata rozčlenila do dalších podtémat, aby tak vznikl komplexnější

náhled na danou problematiku. Získaná data jsem do okruhů rozdělila tak, aby brala v úvahu mnou zvolenou výzkumnou otázku.

4.5.1 Vnímání profesní etiky

V následujícím podtématu se zaměřím především na aspekt vnímání profesní etiky jako takové ze stran učitelů. Pomocí rozhovorů s respondenty jsem se snažila dobrat takových odpovědí, na základě, kterých bych mohla více zobecnit odpovědi na otázky, které jsem si stanovila. K zmíněnému náhledu jsem se pokusila dojít skrze otázky typu: Co se Vám vybaví, když řeknu „profesní etika“? Čím pro Vás je učitelská etika? Je to pro Vás nějaké téma?

Většina respondentů se ve svých odpovědích shodla v tom, že je pro ně profesní etika nějakým způsobem důležitá a že ji ve své práci řeší.

(Jitka: „*ano, ano, řeším, zrovna jsme měli ve škole jeden problém.*“)

(Johana: „*Určitě, samozřejmě, velké.*“)

(Aneta: „*Určitě se s tím v praxi často setkávám. Nastává mnoho situací kdy...kdy...kdy si nevím úplně rady z hlediska etiky...*“)

(Karolína: „*...no na prvním stupni bych řekla, že hodně klademe důraz hlavně na výchovu těch dětí, i na morální hodnoty...*“)

Nicméně bylo i pár respondentů, kteří popisovali, že profesní etiku při výkonu svého povolání neřeší, nebo neměli možnost jí více řešit.

(Zuzana: „*No je asi pravda, že jsem se nad tím moc nezamýšlela nějak hloub...*“)

Dalším tématem rozhovoru bylo samotné vnímání pojmu profesní etika učiteli. Někteří z respondentů chápali pojem profesní etika jako dodržování určitých hodnot, které si s sebou člověk do práce přináší a kterými ovlivňuje různé aspekty své práce.

(Zuzana: „*Hmm, tak asi první, co mě napadne, tak je nějaká jako profesionalita ve smyslu přinášení hodnot do té práce i do vztahů vlastně. Jako kvalitní zdraví vztahy.*“)

(Aneta: „*...ale představím si asi dodržování nějakých svých hodnot...*“)

To se odráželo i v otázce pojetí profesní etiky v učitelském kontextu, kde se opět v rozhovorech projevilo, že respondenti, kteří zmiňovali hodnoty, zásady nebo principy v profesní etice, je dále vztahovali i etice učitelské.

Respondentka Zuzana poukazuje na fakt, že jako učitelka formuje svými hodnotami a přístupem k nim i své žáky.

(Zuzana: „No učitelská etika je asi opravdu o těch hodnotách, já jako učitel přináším do té výuky ty hodnoty nebo nějaký, no nevím jestli jako ctnosti, prostě jako ty hodnoty, které předávám a kterými vlastně ovlivňuju své žáky.“)

(Aneta: „Eh...je pro mě něčím asi zejména v otázkách, kdy někdy nastává nějaký dilema, kdy se musím rozhodovat v nějakých těžkých situacích, tak tam řeším svoje etický...svoje etický zásady a principy.“)

Někteří z respondentů však pojem profesní etika chápali spíše jako dodržování určitých zásad správného chování k ostatním lidem, nebo obecně vzato ve vztazích, ve kterých jsou nuceni jednat a komunikovat.

(Jitka: „Tak co se mi vybaví...profesní etika...správné chování v určitém prostředí, no vůbec správné chování k ostatním.“)

(Johana: „soubor morálních zásad, nebo taková kodifikovaná...způsob chování, jak vůči kolegům, tak i vůči žákům.“)

Někteří z respondentů vztáhli otázku ohledně pojmu profesní etika, přímo k etice učitelské. Popisovali vlastní vnímání etiky profesní zejména vůči kolegům a žákům.

(Johana: „.... I jako mezi s sebou jako partneři nebo kolegové ve sborovně, tak i ven k rodičům, nebo vůči žákům“.)

(Karolína: „...asi se mi vybaví vztahy mezi kolegy a mezi nadřízeným a podřízeným a pak samozřejmě i mezi učitelem a žákem, je to provázané.“)

V případě přímé otázky ohledně vnímání učitelské etiky se vyskytla i odpověď, jako v předchozím tipu otázky. Často učitelskou profesní etiky chápali ve vztahové rovině, a to jak vůči kolegům, jak bylo výše ukázáno, tak vůči žákům, což je zde

ukázáno na zásadě respektu vůči žákům. Respekt vůči žákům a důležitost vztahů s kolegy se objevovaly i v jiných otázkách, ke kterým se dostanu v následujících kapitolách.

(Jitka: *“...určitě respektování žáků a empatie, a to respektování žáků, dětí.”*)

V mnoha případech již uvedených výše se ukázalo, že profesní etika je mnohdy chápána jako nositelka morálních zásad a postojů a stejně tak se v mnoha případech ukázala profesní etika, jako aspekt, který je dáván do kontextu s okolními vztahy, které na člověka působí a které vytváří a pohybuje se v nich.

4.5.2 Typy eticky obtížných situací v učitelské praxi

V další části rozhovoru jsem se svými otázkami zaměřila již na konkrétní situace, se kterými se ve své praxi respondenti setkali a které v reakci na mou otázku pojmenovali jako eticky obtížné. Cílem tohoto souboru otázek bylo, aby se respondenti zamysleli a pokusili si vybavit a popsat tyto situace, které zobecňují a kategorizují v následující podkapitole.

Jako jeden z popisovaných typů situací respondenti uváděli situace, kdy cítili neslučitelnost nároků a požadavků spolu s tím, co oni sami reflektují jako důležité. To jest kdy nastal rozpor mezi tím, co chtěli učit, ale nemůže z důvodu plnění plánu.

(Aneta: *„očekává se to od nich ten výstup, na druhou stranu pro ně je to nesplnitelný...kde je ta hrana toho vlastně, aby oni plnili svoje povinnosti a...aby neplnili naopak něco, co vlastně není ani v jejich možnostech no. No, takže tady ta situace je pro mě asi často problematičká...Nejtěžší je asi ten spor mezi tím, co je očekávaný a co je v reálu možný. Kdy vlastně já nevím, jestli se mám přiklonit k tomu, že ty děti budou plnit úkoly, kterým oni nerozumí, jen pro to, aby je měli splněny...a...nebo jestli se to budou učit pro to, aby to mělo nějaký větší smysl...jo, ano, ano. No je to problém mezi teorií a praxí no...“*)

Respondentka Aneta dále uvádí, že si mnohdy s výše uvedenými situacemi opravdu neví rady.

(Aneta: „...je jasně dáno, co by ten žák měl splňovat, ale když to je prostě...když to nedává smysl, tak tam potom je rozpor. A to potom...s tím člověk neví, jak si poradit, za kým zajít, nebo s kým to řešit...“)

(Johana: „...myslím, že kolikrát bych se ráda věnovala tématům, která jsou pro život důležitější, než třeba je obsah ŠVP...já vím, že můžu ŠVP upravovat, ale je to běh na dlouhou trat, ŠVP je pro celou školu třeba, takže...ehh...dostát i toho, té náplně, co jim mám předat dle ŠVP, tak to mi přijde vždycky takový...jakože není to třeba úplně ta nejdůležitější, nebo že jim nepředávám to nejdůležitější...“)

Respondentka Johana dále rozšiřuje myšlenku o konkrétní příklad, kdy byla během vyučování nucena řešit spor mezi dvěma žáky. Chtěla nastalou situaci využít pro rozvoj kompetencí v sociálně osobnostní oblasti, ale nemohla, protože cítila, že musí plnit plán.

(Johana: „...můžeme si o tom povídat a nějak si to nahrávat a simulovat, nebo jako rozebrat to, ale je to na úkor toho, že neplníme plán...takže pro mě je nejtěžší říct si, tak teď už to pustíme a nebudeme diskutovat, ale budeme se učit...to je pro mě nejtěžší v tu chvíli...“)

Naopak respondentka Karolína v rozhovoru uvádí, že morální hodnoty do výuky na prvním stupni lze zakomponovat, díky větší míře prostoru pro případné změny ve vyučování. Uvádí, že učitel může být více flexibilní vůči situacím, které během jeho práce mohou nastat a může si dovolit se u nich více zastavit v rámci možností.

(Karolína: „...sama se snažím i třeba né na úkor učiva, ale i uberu nějaké cvičení, ale raději si povídáme, co, co se týká nějakých morálních hodnot a zásad i jo, že na tom prvním stupni je to tak provázané, že nemusíme mít nějaké třídnické hodiny, kdy se mi hodí jakákoliv situace v tom předmětu, tak prostě se tomu věnujeme a povídáme.“)

V rozhovorech se dále jako eticky obtížná situace objevují takové situace, kdy je pedagog okolnostmi nucen k jednání nebo rozhodování, do kterého se mu v důsledku svých hodnot nebo postojů nechce.

Respondentka Jitka zmiňuje situaci, kdy žáky musela napomínat do takové míry, že se potom přestala cítit jako pedagog.

(Jitka: „*při hodině vyučování, když děti musím napomínat mi přijde, že člověk funguje opravdu jako...jako...hmm...jako...policajt...jako přála bych si, aby člověk tam nebyl jako policajt, ale jako vychovatel a když se jim vysvětlí, proč ten telefon nemůžou mít, že je to takové pravidlo, že je to vyrušuje, že je to prostě proti pravidlům školy, tak stejně to nechcous respektovat ani nic.*“)

Aneta zase říká, že i když by k dětem chtěla přistupovat demokraticky a partnersky, jsou situace, kdy to prostě nejde a kdy si neví rady, je pak nucena, jak sama uvádí například křičet, což je ve vnitřním rozporu s tím, jak ona sama by ráda výuku vedla a přistupovala v ní k dětem.

(Aneta: „*...občas toho na člověka může být hodně a nechce bejt na ty děti nějaké přísnější, nechce je v žádném případě trestat a...ale občas když...čím víc k nim přistupuji liberálně, nebo nějak demokraticky, tak o to víc se to zvrhává ty hodiny a člověk má pak tendenci být vůči těm dětem přísnější...člověk jedná pod tlakem...může taky jednat zkratkovitě v takových hodinách kdy si vlastně s těmi dětmi nevím rady, nechci na ně ale křičet..*“)

Zuzana si v tomto kontextu vzpomněla na situaci, kdy měla rozhodnout spor mezi žáky. Přála si situaci řešit spravedlivým způsobem, ale vzhledem k nedostatečnému množství informací to nebylo možné.

(Zuzana: „*...když je vlastně nějaký spor mezi...mezi... žáky, tak já tam být vlastně v té roli, kdo je tím sporem nějak provede a tam vlastně pořád musím nějak balancovat, jestli jako se přikloním k něčí verzi, jak to udělat spravedlivě.*“)

Ve výpovědích respondentů se mnohdy jako označení eticky problematických situací opakovaly spory mezi jednotlivými stranami, jako jsou rodiče, škola, kolegové a žáci.

Respondentka Jitka popisuje situaci, kdy je nucena pravidly školy dělat věci, která jí samotné nejsou příjemné. Uvádí situaci, kdy musí žákům zabavovat

telefony a následně předávat řediteli, i když by raději volila jiný způsob řešení tohoto problému, v jejím případě domluvu.

(Jitka: „Takže jsem si říkala, že třeba nějakým mírnějším řešením, něco mezi, a tak nad tím jsem přemýšlela, jestli mám být taková, že hned s tím mám zajít k řediteli, nebo jestli mezi sebou...jestli je správný zabavit jim telefon. Upozornit je pokaždé, že to teda dopadne špatně a... jestli jim ho mám dát na konci hodiny i když bych ho měla odevzdat do ředitelny.“)

Respondentka Karolína během rozhovoru zmiňuje situaci, kdy se snažila o navázání spolupráce s rodinou žáka. V kontextu jeho situace to totiž považovala za přínosné. Spolupráce však nedopadla podle jejich představ, protože rodiče měli na situaci odlišný názor. Popisuje tak eticky problematickou situaci, která měla praktické důsledky.

(Karolína: „...došlo nejdřív z jejich strany ke lžím a přetvářkám, že mi prostě lhali...pak když už to nešlo, tak se to obrátilo proti mně, že já jsem pak byla taky nucená se bránit a docela se to vyhrotilo, takový spor, který skončil tím, že toho kluka odeslali do speciální výchovné péče, skončilo to stížnostmi i inspekcí, tak to prostě někdy se stává.“)

Další respondentka popisuje konflikt s kolegou, kdy došlo k odlišnému náhledu na blíže nespecifikovanou konfliktní situaci s žákem. V důsledku toho došlo mezi nimi ke sporu, při kterém si respondentčin kolega její styl komunikace vyložil jako útok.

(Johana: „...taková situace s kolegou, kterou jsem nějak považovala za vyřešeno a já...ty věci řeknu a tím to mám jako vyřešený, ale... vlastně se ukázalo, že ten kolega to zpracovával, a to zpracovaný nemá. A vlastně dneska se k tomu vrátil a když jsem si dneska, když jsem tam od tud odjížděla, tak jsem si říkala, že vlastně mi to nedělá dobře, že že jsem to měla jako pocit, že čím to je, že jsem nečekala, že to vyřeší, ale bylo by dobrý, aby o tom věděl, ale on to bral jako osobní útok“)

Zuzana se během rozhovoru vracela k situaci, která pro ni byla eticky obtížná zejména proto, že se jednalo o konflikt mezi ní a žákyní, respektive mezi hodnotami a přístupy, kterými se řídila ona a kterými se řídila dívka, potažmo její rodiče. Zuzana zmiňuje přístup, kdy chybu považuje za něco, co je součástí procesu a co k vyučování patří. Naopak pro rodiče byla důležitá preciznost, kterou vyžadovali a kdy chybu považovali za něco nežádaného. K eticky problematické situaci tedy došlo ve chvíli, kdy nastal střet mezi učitelkou a žákyní ohledně toho, co považují za správné v kontextu výše uvedeném. Respondentka tak musela řešit dilema, jestli si za svými hodnotami stát, nebo jestli z nich ustoupit v zájmu vhodného řešení pro obě strany.

(Zuzana: „...když já mám vlastně nějak nastavený přístup k dětem, nebo nějaké problematice hodnocení, rodiče to mají jinak, vidí to jinak a v té výuce tam dochází k tomu jakoby v uvozovkách konfliktu mezi tím, co mají děti naučený z domu a tím, co po nich chci já...prostě doma je dítě naučený, že nesmí udělat chybu a že musí všechno a mít prostě jako dokonalý, perfektní, precizní a já na tom tolik jako netrvám. Naopak jako jsem říkala, že chyby prostě jako jsou fajn, pojďme se z nich posunout, naučit. Tak ta holčička už to tam vlastně jakoby, do celé té třídy, že to vlastně rozhovor nebyl jen se mnou, ale do celé třídy říká, ale takhle to není, měli bychom se snažit být bezchybní, že to vlastně přinášela i do té třídy a teď já jako učitel nemůžu vlastně dodržet tu svoji vizi jako na sto procent, protože tím bych vlastně té holčičce nepřímou řekla, že to ti rodiče dělají špatně a nechce se mi jít do tohohle toho boje...no určitě jako...hmm...jiný jako nastavení mě a té rodiny, rodičů. Asi je to i těch hodnotách, pro mě jsou hodnoty jinde než pro rodiče, který chtějí mít to dítě vlastně jako bezchybný a víc akcentují ten výkon a já ho zase tolik nepovažuji za důležitý..“)

Zuzana dále dodává, jak náročná pro ni byla situace po škole, kdy měla plno představ o tom, jak bude v praxi její fungování vypadat konfrontace s realitou. Kdy, jak sama uvádí byla naivní a musela z mnohých svých plánů a přístupů ustoupit. Kdy její představy nebylo možné zcela naplnit, kvůli rozdílným hodnotám a přístupům, které byly již výše zmíněné. A kdy se s postupem času musela naučit vybalancovat zájmy, které bude hájit s tím, jak to vnímá okolí, s kterým pracuje. A zároveň se naučit tento odlišný přístup vnímání světa akceptovat a zpracovat do

kompromisu, kdy jak uvádí se snažila ukázat žákům svůj pohled na chybu, ale s tím, že jim ho nijak nevnučuje a že těch správných možností může být víc.“

(Zuzana: „...po škole přišla plná různých ideálů a trochu jsem vlastně jako naivní byla a při tomhle střetu s realitou, tak mi hodně dlouho trvalo, než jsem to nějak spracovala a než jsem nějak pochopila, že to není moje nějaký chyba, že to nejde v té třídě tak, jak já jsem si napalánovala, ale že tam přesně musím dělat tyhle ty ústupky a přenastavovat...přijmout to, že v té rodině je to nějak jinak a je pro mě, nebo bylo pro mě náročný nějak si v sobě uchopit, jak to dětem trošku nebořit, tadyhle to jejich ne podle mě dobrý nastavení, ale zároveň jako...mít ten respekt k té rodině a nevytvářet v těch dětech konflikt, kdo to teda říká líp, jestli ten učitel, nebo doma.“)

4.5.3 Emoce a prožívání eticky obtížných situací

Ve třetí části rozhovoru jsem se snažila o získání informací týkajících se emocí, které ve chvílích, které respondentky vnímaly jako eticky těžké, prožívaly. A které si s popisovanými situacemi vybavovaly případně, které zpětně se situací měly spojeny. Při otázkách, zdali se situací mají spojené nějaké slovo nebo emoci většina respondentek uváděla právě emoce. Cílem těchto otázek bylo reflektování a míra prožívání eticky problematických situací.

(Jitka: „...bylo mi to líto.“)

(Zuzana: „...no jakoby v té chvíli, když jsem v takovéhle situaci, tak tam je nějaký jakoby naštvání, jakoby.... ztráta toho ideálu mého nebo naivita.“)

(Aneta: „No slovo ne, ale takovej pocit...nejistoty se mi vybaví, kdy nevím, jestli jedním vlastně správně...“)

(Johana: „Hmm, tak je to taková marnost“)

Respondentky v rozhovorech často uváděly, že situace, která vnímají jako eticky problematické se často nevyřeší ve škole a nosí si je následně i domů, kde se jimi více zabývají. Některé uváděly, že je pro ně tedy těžké oddělit svůj pracovní život ve škole od soukromého života a že i v domácím prostředí na ně pracovní problémy doléhají.

(Jitka: „*No určitě, určitě... protože potom vznikali takové situace, kdy děti měli pocit, že je jen kontroloji, prohlížím, hlídám.*“)

(Zuzana: „*Určitě k té situaci s tím rodičem a žákyní, protože to pro měl hodně silný moment...*“)

(Aneta: „*mnohdy...třeba v mém případě nad tím přemýšlím často i doma. Promítám si to v hlavě neustále dokola a přemýšlím nad tím vlastně, kde nastala chyba, nebo co bych mohla udělat líp. A...občas je těžký oddělit to, co se děje v tý práci a nebrat si to domů a neřešit to pak v soukromí.*“)

(Lada: „*No moc to nedokážu oddělit...ono když se mě to dotkne, tak si to nosim i domů.*“)

Karolína ve svých odpovědích uvádí, že si situace nosí domů, kde je mnohdy i se svým parterem řeší a že se tyto pro ni eticky problematické situace mohou projevovat negativně i na jejím spánku, kdy kvůli nim nemůže spát.

(Karolína: „*pak to ve mně samozřejmě zůstává a kvůli tomu dva dny nespim, řešíme to doma*“)

Respondentka Jana uváděla během rozhovoru, že většinou se jí daří situace vyřešit přímo ve škole a v domácnosti se pak věnuje jiným věcem, přičemž nemá více času se problematickými situacemi dále zabývat, dodává však, že nastala i výjimka, kdy tomu tak nebylo a situací se zabývala i po pracovní době.

(Johana: „*...ještě včera jsem si myslela, že to domů nenosim, ale momentálně jsem si to přinesla.*“)

4.5.4 Pomoc a podpora při hledání řešení v eticky obtížných situacích

Během rozhovorů jsem se snažila respondentkám klást otázky jako: Co vám pomáhá při řešení eticky problematických situací? Máte nějaké osvědčený způsoben nebo metodu? Případně, co si myslíte, že by vám mohlo pomoci pro lepší řešení této situace, co by bylo pro vás dále vhodné? Cílem těchto otázek bylo zjištění toho, jak se s takovými situacemi respondentky vyrovnávají, co jim pomáhá pro jejich řešení, případně, co by jim mohlo pomoci.

Aneta uvádí, že jako důležitou hodnotí přípravu odpovídající přesným potřebám a individuálním schopnostem žáka.

(Aneta: „...ideálně, aby přesně odpovídala tomu žákovi, aby byla přesně na jeho potřeby individuálně...“)

(Karolína: „...tak vytáhnu takový ty skripta ze školení, to byl psycholog pan Hroch se jmenuje a ten tam mám přesně pospsané ty situace, takže si to tak někdy jako připomenu a je to pro mě taková ta posila a zase tohleto...“)

Respondentka Zuzana zmiňuje, že nápomocné v eticky problematických situacích může být i vzdělání – větší míra informovanosti, jak přistupovat k nějakým jevům v tomto případě při jednání s dítětem, která dává pocit dobře odvedené práce a jistoty v tom, co člověk dělá. Uvádí, že odborná literatura může být v tomto směru také užitečná, že dá rámeček nějakého přístupu, dle kterého můžeme hodnotit svoje postoje a chování.

(Zuzana: „No já asi hodně vnímám, že vycházím z toho vzdělání. Myslím tím i četbu odbornou, nebo různě jako by ty psychologický otázky, který jsme řešili, jak na vysoký, tak právě i v té četbě... prostě přístupy, ke kterým se prostě jako vracím a přes ně vyhodnocuju situaci, a to svoje řešení. Jestli je to v souladu s tím mým nastavením, který jsem si zvnitřnila tady z těch knížek.“)

V rozhovoru Karolína mluví o tom, jak jí osobně pomáhá v takových situacích ujištění, že udělala všechno správně, nebo všechno, co bylo v daném okamžiku v jejích silách, aby se tak mohla se situací vyrovnat.

(Karolína: „...takže jsem se přes to prostě musela přenýst a musí si člověk asi říct v tu chvíli, co mně teda hodně pomáhá, že v tu danou chvíli se vždycky zachovám správně...“)

Jako další respondentky uváděly různé meditační techniky, nebo práce s emocemi či tělem, které jim pomáhaly pro zklidnění a tím pádem z jejich pohledu i lepší řešení eticky problematických situací, kdy potřebovaly zachovat především klid a chladnou hlavu.

(Johana: „Tak to jsou jogínské techniky, protože já cvičím jógu, takže to určitě...“)

(Zuzana: „...tak na to mi hodně jako pomáhá nádech, výdech a trochu si jako odstoupit od té situace.“)

Během rozhovoru všechny respondentky nějakým způsobem popisovaly, že jim v eticky náročných situacích pomáhá jiný pohled na věc, například z perspektivy kolegů nebo přátel a rozhovor o tom, zdali činí a konají, tak jak by měli.

(Jitka: „No právě, že nahlídnu, na, že se o tom poradím s někým jiným, která na to má jiný, který se na to dívá z jiného úhlu...a...hm..no a ta debata o tom s nimi, s ostatními, jak oni to řeší, jak to vypadá u nich v hodinách, jestli to mají stejně.“)

Zuzana uvádí, že je pro ni důležité neřešit eticky náročné situace jenom v sobě, ale že zároveň potřebuje ujištění od lidí, které mají podobné hodnoty, postupy a cíle ve výuce nebo v životě a od, kterých si o to spíš nechá poradit, nebo od nich přijme odlišný názor, jak v dané situaci postupovat, nebo co změnit.

(Zuzana: „Řešila jsem to i s kamarádkami učitelkama, že jsem to tak vlastně sdílely, že to nebylo tak, že bych to jenom v sobě řešila, ale že jsem měla potřebu to řešit dál... mě na tom pomáhá to, že moje motivace je ujištění, že to nedělám úplně blbě, takže potřebuju tohle. A to je to první, co potřebuju, a to další je, že se ráda bavím o těch dalších možnostech, jak to třeba vidí ten kolega.“)

Aneta stejně tak uvádí, že důležitou roli při rozhovorech o řešení eticky náročných situací, hraje i fakt, že lidé, s kterými své zážitky sdílí, mají pochopení a podobné zkušenosti a že chápou okolnosti, které prožívá a dokáží je tak spíše zhodnotit.

(Aneta: „...mě rozhodně pomáhá vidět ty situace z perspektivy někoho jiného... Je pro mě důležitý se o tom právě bavit například s kolegy nebo s přáteli, který jsou...kteří jsou také učiteli...protože za a ty situace prožívají stejné taky a já mám

nějakou...jsou schopni mi reflektovat tu situaci s nadhledem, protože nejsou přímo v té situaci zainteresováni, takže...“)

(Lada: „Asi hlavně to, že to můžu někomu říct a že se můžu dozvědět i ten pohled na věc od někoho jinýho... Že každé to vlastně může vidět jinak a mít jiný nápady na to, jak to řešit.“)

Aneta z Karolínou dále dodávají, že forma konzultace s kolegy nebo okolím jim pomáhá nejen kvůli odlišnému pohledu na věc, ale také z hlediska sdílení náročných prožitků, což hodnotí jako nápomocné.

(Aneta: „...Hm...no spíš jde o nějaký společný prožívání těch věcí. Ono se mi často stává, že tihle kolegové maj...ty věci řeší z mého pohledu ne úplně nejlíp, ale tím sdílením těch informací se člověku z nějakýho důvodu jako uleví.“)

(Karolína: „...nebo jenom to, že to člověk může s někým sdílet, at už s kolegama, nebo doma s manželem, tak mi to samozřejmě hned pomůže. Už jen to, že vám někdo vyslechne a dá vám za pravdu, tak to pomáhá a řekne vám zase svůj příběh, tak to pomáhá i v tom řešení, jak to řešit.“)

V Johanině výpovědi zazní důležitost při konzultaci s kolegy nejen v profesních oblastech, ale také v otázkách, jak sama nazývá, lidských. O to důležitější se jí tato funkce kolektivu jeví z hlediska začínajícího učitele, jako podpůrný prostředek, který člověku dává pocit ujištění.

(Johana: „Určitě, já mám velkou oporu především v kolegyních, ale vlastně v kolektivu obecně ve sborovně, to je velká opora i jako začínající učitel. Nejenom na odbornou stránku, že se ptám, ale i na takovou tu lidskou, jak by postupovali oni, hodně konzultuju, to určitě.“)

Jedna z respondentek též uvádí důležitost menších kolektivů, který by jí pomohly lépe eticky náročné situace zvládat a díky čemu by měla větší prostor pro případnou flexibilitu a menší míru stresu při práci.

(Aneta: „Asi...asi by pomohla...no... Asi by pomohli menší kolektivy ve třídách, protože těch dětí bývá mnohdy opravdu hodně.“)

V neposlední řadě jsem se snažila respondentkám klást otázku, co by jim v takto náročných situacích mohlo více pomoci, nebo co by jim eticky problematickou situaci usnadnilo. V čem vidí možnost větší podpory, co by ocenily? V některých odpovědích respondentek se objevovala důležitost práce s emocemi již v předchozí otázce, to však dále zazívalo i v otázkách možného zlepšení.

(Zuzana: „...vnímám potřebu jako tréningu s téma emocema...víc se věnovat mindfulness technikám...“)

(Karolína: „...musí se s tím člověk naučit pracovat, vnitřně...“)

Některé z respondentek uváděly jako důležitý nějaký druh metodické podpory, která jim v těchto chvílích pomáhá. Nebo návod, který by jim v takových chvílích byl oporou pro správné řešení, o to víc ve chvílích, kdy si úplně nevědí rady.

(Jitka: „No nějakou metodiku a školení, kdy by nám na určitých příkladech vysvětlí různé situace a jak reagovat...určitě nějaký takový speciální univerzální návod, jak na to, jak nepohlédnout emocím...“)

Aneta dodává, že by pro ni byla důležitá metodická podpora, která by jí ukázala, jak obtížné situace řešit, případně větší vzdělání v oblastech inkluze a s tím spojené metodické pokyny.

(Aneta: „Ono by to asi bylo možný splnit ty nároky, pakliže by byla nějaká metodika, větší podpora učitelů, protože často je i těžký si poradit s tím, jak k těm žákům přistupovat...nějakej rámeček nebo pohled na to, jak by ty věci ideálně měli vypadat...“)

Karolína dodává, že by jí pomohlo mít možnost sdílet okamžitě s někým eticky náročné situace, které prožívá, případně větší zpětná vazba nebo spolupráce ze strany rodiny.

(Karolína: „...no určitě, určitě to prostě hned s někým to sdělit...jít si né ulevit, ale vypovídat se... ale já bych spíš potřebovala nějakou zpětnou vazbu třeba i od těch rodičů...takže to možná jakoby víc tu spolupráci ze stany rodiny no...“)

V poslední části rozhovoru jsme se v otázkách dostali k tématu etických kodexu, jak k chápání tohoto pojmu obecně, tak i ve spojitosti s učitelstvím a školním prostředím, s jeho smyslem a případnou použitelností na zmiňované situace.

Velká část dotazovaných si pod pojmem etický kodex představovala nějaké obecné slušné chování, pravidla, zásady.

(Jitka: „*správné chován...prostě... prostě to jsou pravidla slušného chování....*“)

(Zuzana: „*nějaká jako pravidla, směrnice toho, jak se má člověk chovat k ostatním.*“)

(Johana „*...nějaký souhrn etických zásad, který by se měl dodržovat, měl by být dodržován...nějaká jako úmluva, který funguje...*“)

(Karolína: „*...soubor nějakých etických a morálních zásad...kterými se řídíme ve společnosti, ať už v malém kolektivu anebo obecně v celé velké společnosti...*“)

V případě otázky ohledně chápání etických kodexů v učitelské profesi, většina respondentek dokázala uvést již konkrétní aspekty – hodnoty, které s tímto pojmem mají spojené. Většina respondentek ona specifika etického kodexu ve školním prostředí vztahovala na jedinečnost práce s dětmi, kdy jsou nutné jiné zásady a přístupy a kdy

(Jitka: „*...akorát, že ty učitelé pracují s dětmi... někteří potřebují znát tyto pravidla asi, nebo vědět o nich nebo....aby si je lépe uvědomovali.*“)

(Zuzana: „*... respekt, vzájemný přijetí, respekt odlišnosti žáků, rodičů a kolegů.*“)

(Aneta: „*...jak se ideálně, nebo jak se nejlépe zachovat, nebo co všechno je nutný dodržovat při práci s dětma...myslím si nějaký obecný zásady, který když jsem učitel, tak který dodržuju...*“)

(Karolína: „*...zachovávat si prostě tu profesionalitu, přátelský přístup k dětem...mít nadhled, být spravedlivý, je tam toho hodně podle mě...snažit se ke každému dítěti přistupovat individuálně a pozitivně...*“)

Jako smysl kodexů etických kodexů pro učitele spatřuje Karolína ve zlepšení situace ve školství a zkvalitnění práce pedagogů, jak vůči dětem, tak vůči kolegům. Vnímá rozdílnost jednotných přístupů učitelů ke své profesi a důležitost dodržování určitých zásad a principů jednotně.

(Karolína: „...aby se to školství zlepšovalo, aby nejenom ta vzdělanost vzrůstala, ale abychom z těch dětí dokázali vychovat silné osobnosti, ale není to jenom o tom učivu, ale obecně o těch morálních postojích a zásadách, že by to podle mě v tom kodexu mělo být, ale je pak otázka, jestli se tím ostatní kolegové řídí, nebo do jaké míry ho uplatňují, jako oni sami mají zásady a náhled na tu celou výuku a výchovu.“)

Zuzana chápe také smysl kodexu v jednotných hodnotách, které pedagogové na škole zastávají. Chápe jeho význam v otázkách, kdy může dojít ke konfliktním situacím mezi učiteli a žáky, jako prvek, o který by se eventuálně dalo opřít, na co by se dalo odkázat a podle čeho by se situace mohly posuzovat.

(Zuzana: „Jo, určitě jako mě to dává smysl v tom, aby škola měla nějaký takový svůj kodex, který prostě se kterým budou v souladu ty pedagogové, aby tam nedocházelo prostě k rozkolům a závažným potížím ve vztahu k žákům a mezi sebou i vlastně...v té situaci ojdme si prostě nastavit jak vnímáme žáky, jak o nich mluvíme, nejenom ve vztahu k veřejnosti, ale mezi sebou.“)

Stejný přístup ke smyslu etických kodexů pro učitele má i Aneta, které stejně jako Zuzana a Karolína zmiňuje důležitost vědomého dodržování stejných hodnot ve vztahu k dětem i kolegům. Jako jeden z důležitých bodů popisuje respekt k těmto stranám, který se často objevoval i v otázce následující u většiny respondentek.

(Aneta: „Tak mě by asi pomohlo, i kdyby...kdyby byly nějaký jednotný stanoviska, který by člověk věděl, že ze své pozice má dodržovat... Že...že má prostě dodržovat, že má například děti respektovat, že se má nějak chovat i vůči svým kolegům...“)

Jak bylo již výše uvedeno v otázce, která se týkala obsahu kodexu, toho, co by dle jejich profesionálního přístupu v kodexu nemělo chybět byly popisovány zásady jako respekt, tolerance a laskavý přístup.

(Karolína: „*Pro učitele, co by tam mělo být... lidský přístup, přívětivý, jít příkladem těm dětem... vštěpovat jim ty hlavní morální zásady a rozvíjet lidskost asi...*“)

(Johana „... *tak určitě by tam měla být tolerance a takové to, že moje svoboda končí tam, kde začíná ta tvoje svoboda... jednat s ním s respektem a nějaké prostě... nějaká zásada bezpečí, tolerance...*“)

(Lada: „... *aby se respektovali všichni navzájem.*“)

Zuzana uvádí, že taková etický kodex pro učitele by měl zároveň mít nastaveny takové hodnoty, jaké by měl učitel při výkonu své profese splňovat, aby byl profesionál a aby mohl fungovat v rámci kolektivu ostatních učitelů. Zároveň aby jako profesionál vystupoval vůči žákům a jejich rodičům

(Zuzana: „...*jak prostě vypadá profesionální přístup ve vztahu k rodičů, ale i k žáků, jako nějaký prostě respekt, takový ty základní směrnice by tam mohly být a ve vztahu k ostatním kolegům, jak vypadá loajální koleda, nebo jak se pozná, nebo jaký by měl být kolega, který je podporující a tím může být fungující celý ten sbor.*“)

Některé z respondentek během rozhovoru došly k závěru, že by něco, jako etický kodex ocenily, že chápou jeho podstatu a smysl. Mluví též o vytvoření takového kontextu ve spolupráci s více stranami v ideálním případě by se na takovém kontextu při jeho tvorbě dle jejich tvrzení podíleli všichni, kterých by se kodex v praxi týkal a měli by jej tak možnost spoluutvářet na základě společně stanovených hodnot a zásad.

(Jana: „...*určitě bych ocenila, kdyby něco takového vzniklo. Kdyby se na to, nějak ideálně spolupodílelo větší množství učitelů. A třeba klidně i děti, proč ne, když by byli přizvány k nějakému společnému, nějaké společné dohodě...*“)

Zuzana dodává, že by ocenila jakýsi univerzální kodex, případně minimálně etický kodex platný v rámci jednotlivých škol.

(Zuzana: „*No vlastně se mi líbí jako myšlenka toho, že by každá škola, nebo jestli by to šlo i nějak systémově. Ale věřím, že by to bylo smysluplnější právě pro tu školu, kdyby měla nějaký kodex. A možná, že nebylo na škodu, jak v ze strany učitelů k žákům a rodičům, tak vlastně i naopak jakoby od rodičů a vlastně i žáků. To s nima se dá vlastně taky dobře komunikovat, aspoň tak, aby se to s něma řešilo.*“)

4.6 Diskuse získaných dat

Při analýze kvalitativních dat jde podle Hendla (2016) především o jejich systematické a nenumerické organizování, jehož cílem je odhalování podobností témat, pravidelnosti, datové konfigurace, formy, kvality a vztahů mezi nimi.

Jak již bylo uvedeno v předchozích kapitolách praktické části mé práce, pro svou analýzu jsem zvolila metodu Interpretativní fenomenologické analýzy. Analýza zhotovena touto metodou by měla vést především k porozumění určité zkušenosti konkrétního člověka s ohledem na jeho jedinečnost a se zaujetím pro to, jaký význam tento člověk své zkušenosti v určitých podmínkách či situacích přisuzuje. Podle Smithe, Flowerse a Larkina (in Řiháček, Čermák, Hytych a kol., 2013) lze analytický postup Interpretativní fenomenologické analýzy členit do následujících fází:

- Reflexe výzkumníkovi zkušenosti s tématem výzkumu
- Čtení a opakované čtení
- Počáteční poznámky a komentáře
- Rozvíjení vznikajících témat
- Hledání souvislostí napříč tématy
- Analýza dalšího případu
- Hledání vzorců napříč případy

Tohoto postupu jsem se během analyzování získaných dat snažila držet i já. Výsledkem tak bylo, že jsem během jednotlivých fází analýzy (především v poslední) postupně určila sobě podobné, opakující se prvky napříč případy, které jsem následně pojmenovala a zařadila do jedné z níže uvedených kategorií.

V následující kapitole se tak na základě mých zjištění pokusím odpovědět na výzkumné otázky sestavením přibližného obrazu vnímání profesní etiky učiteli, typů eticky obtížných situací, se kterými se během své praxe setkávají, jejich

prožívání těchto situací a možné pomoci a podpory, kterou učitelé pojmenovávali jako žádoucí.

4.6.1 Učitelská profesní etika z pohledu pedagogů

První kategorie odpovídá na otázku, jak učitelé vnímají svou profesní etiku. Odpovídám tak především na to, jestli je pro ně problematika v jejich praxi tématem, kterým se nějakým způsobem zabývají, případně co konkrétně pro ně učitelská etika znamená, co s sebou nese nebo jakým způsobem ovlivňuje jejich práci.

Z dat získaných během rozhovorů s učiteli vyplývají následující závěry:

Profesní etika jako nositelka hodnot a postojů:

Ze získaných dat vyplývá, že problematika je pro mnohé učitele poměrně palčivým tématem, se kterým se během svého působení setkávají často. Jedním ze dvou typů nahlížení na problematiku etiky v učitelském kontextu je její vnímání jako určité nositelky hodnot a postojů, které jsou ke kvalitnímu výkonu profese potřebné. Učitelé přitom pojmenovávají dvě roviny tohoto fenoménu. První rovinu tvoří jejich vlastní hodnoty a postoje, se kterými do práce přichází, které je k výkonu náročné profese motivují a které do samotného výkonu vkládají. Tyto hodnoty tak ovlivňují samotný způsob výkonu profese, ovlivňují samotné pedagogy a způsob jejich práce. Druhou rovinu potom tvoří hodnoty a postoje, které učitelé chtějí předat a předávají svým žákům tak, aby je formovali, učili a socializovali. Tyto hodnoty a postoje tak ovlivňují spíše žáky konkrétních učitelů.

Profesní etika jako nástroj udržování pozitivních mezilidských vztahů:

Druhým typem vnímání, kterým pedagogové na základních školách nahlíží na problematiku etiky v učitelském kontextu je určité vnímání úzkého vztahu profesní etiky a mezilidských vztahů se všemi na pracovišti. Chovat se eticky tak pro učitele základních škol často znamená vycházet s ostatními, chovat se k nim profesionálně a dle svých morálních zásad. To se týká jak jejich vztahu a jednání směrem k žákům, tak ale i ke kolegům, rodičům a k dalším lidem, se kterými se během výkonu své profese často potkávají.

Nutno dodat, že toto zjištění je jen velmi obecné, pro každého člověka totiž mohou důsledky takového vnímání profesní etiky v praktickém jednání znamenat zásadně odlišný typ jednání, odvíjející se od osobní morálky konkrétního člověka (v tomto případě pedagoga). Zjištění nicméně přibližuje to, jakým způsobem učitelé svou profesní etiku mohou vnímat a chápat, přičemž přibližuje a částečně pojmenovává i obsah takového vnímání.

4.6.2 Typy situací, které učitelé na základních školách pojmenovávají jako eticky obtížné

Další kategorie se zabývá otázkou, jaké situace z praxe učitelé vnímají a hodnotí jako eticky problematické. Obsahem této kategorie je tak především má snaha o popis, zobecnění, kategorizování a pojmenování jednotlivých situací, o kterých jsem během získávání dat (během rozhovorů) s učiteli základních škol mluvila. Z podrobné analýzy rozhovorů vyplývá, že eticky obtížné situace jsou při výkonu učitelé profese na základní škole dvojího typu:

Situace plynoucí z nemožnosti uplatnění vlastních hodnot a postojů učitele vlivem okolností:

První typ situace, který učitelé základních škol pojmenovávají jako eticky obtížné, vychází především z okolností, během kterých nelze dodržovat vlastní hodnoty a postoje. Učitel v takovém případě cítí, že nejedná tak jak by chtěl. Cítí, že je v určitém konfliktu s vlastními hodnotami, postoji nebo s přesvědčeními, se kterými chce svou profesi vykonávat, které do práce vnáší a promítá a ze kterých k výkonu své profese mnohdy čerpá i motivaci. Situace tohoto typu se v rozhovorech s učiteli objevovali o něco méně než situace typu následujícího, nicméně jako eticky obtížné byly hodnoceny.

Konkrétně byly jako takové označovány situace, kdy byl pedagog okolnostmi nucen k žákům přistupovat autoritativnějším přístupem, než který by volil nebýt zmiňovaných okolností (například velký hluk ve třídě, nebo přítomnost dítěte s výchovnými problémy) nebo kdy chtěl přistupovat ke všem žákům stejně a spravedlivě, vlivem nedostatečnosti informací ale potom nedokázal spravedlivě řešit konflikt mezi dvěma žáky.

Jako velmi zajímavé zjištění v tomto případě hodnotím, že jako častá příčina tohoto typu eticky obtížných situací, se ve výpovědích opakovaně objevoval příliš

velký počet žáků v jedné třídě. Učitelé tak reflektovali, že kdyby učili menší počet dětí v jedné třídě, dařilo by se jim lépe vykonávat svou profesi v souladu s jejich hodnotami a profesními postoji.

Situace plynoucí z konfliktu hodnot a postojů učitele s hodnotami nebo postoji okolí:

Druhý typ situace, který učitelé hodnotili jako eticky obtížný se při získávání dat objevoval velmi často. Při analýze, interpretaci a fenomenologickém výkladu jednotlivých rozhovorů jsem opakovaně narážela na eticky obtížné pedagogické situace, které více méně vždy nesly znaky konfliktu. Nemálo respondentů se při otázce na tyto situace pojmenování jako konflikt, spor nebo konfliktní situace nebálo a použilo je přímo. Při fenomenologické analýze jsem tak zjistila, že značná část eticky obtížných situací, které pedagogové zažívají a které pojmenovávají, plyne z určitého konfliktu vlastních hodnot a postojů a hodnot a postojů okolí.

Takový typ situace například pojmenovalo hned několik učitelů, kteří se při vyučování setkávají s etickým dilematem, při kterém se musí rozhodovat, jestli se s žáky budou věnovat tématům, které oni sami pokládají za důležité a hodnotné na úkor nesplnění plánu a osnov zadaných zaměstnavatelem, které jsou v daném předmětu povinni odučit (ve výpovědích se například objevovalo rozhodování mezi využíváním všedních situací a skupinové dynamiky pro potřeby osobnostně sociální výuky na úkor dodržení plánu osnov daného předmětu).

Dalšími takovými eticky obtížnými situacemi, se kterými se učitelé dle respondentů musí opakovaně vypořádávat a které tak oni sami pojmenovávají, jsou názorové konflikty s kolegy. V rozhovorech se například objevovala situace, kdy praktiky jednoho z kolegů vůči žákům byly pro respondenta v rozporu s jeho hodnotami a s jeho přístupem k dětem. V takovém případě byl potom učitel před rozhodnutím, jestli s kolegou kvůli hodnotovému střetu půjde do konfliktu, nebo jestli situaci nebude řešit, což by ovšem pravděpodobně způsobilo, že kolega své chování vůči žákům nezmění.

Ne příliš překvapivé zjištění potom bylo, že hodnotové konflikty, které učitelé často popisovaly, se týkaly spolupráce s rodiči žáků, případně s žáky samotnými. Jako eticky obtížné byly ale hodnoceny i konflikty se školou nebo systémem jako takovým. Mezi takovými situacemi byl zmiňován například konflikt hodnot, postojů a (především) ideálů začínající učitelky s hodnotami, o které se na její škole

opírala realita učitelství profese, nebo nesouhlas učitele s preventivními opatřeními týkajícími se mobilních telefonů při výuce, kdy všichni učitelé měli povinnost okamžitě dlouhodobě zabavovat majetek žáků.

4.6.3 Prožívání a emoce spojené s řešením eticky obtížných situací

Třetí kategorie zjištění odpovídá na otázku, do jaké míry je v učitelství praxi setkání s eticky obtížnou situací spojené s pocitem prožití významné situace a emočním doprovodem. Mou snahou tak v tomto případě bylo zjistit subjektivní pocity všech respondentů a následné vyhodnocení a vyložení toho, do jaké míry jsou takové situace pro učitele stresující. Tato kategorie obsahuje jedno zásadní zjištění:

Eticky obtížná situace jako významný stresor při práci učitele

Ze získaných dat vyplývá, že setkání se s eticky obtížnou situací je pro učitele poměrně náročnou událostí. Dle mého názoru to dokazuje zejména poměrně silný emoční doprovod, v rámci kterého byly při rozhovorech s respondenty pojmenovávány takové emoce jako vztek, velká míra nejistoty, pocit marnosti nebo silné lítosti.

Dalším směrodatným zjištěním, prokazujícím velkou míru zátěže spojenou s eticky obtížnou situací v učitelství praxi, je dle mého názoru to, že ze získaných dat vyplývá, že se k těmto situacím učitelé vrací zpětně ve svých myšlenkách, a to i po své pracovní době, ve svém soukromí. Taková zátěž samozřejmě může ovlivňovat další fungování učitele ve své profesi, v extrémních případech, kdy se se silným emočním doprovodem nepochybně, nebo se potlačuje, by potom mohla souviset například až se syndromem vyhoření. Pokud si potom učitel dané situace a myšlenky na ně opakovaně přináší z práce domů, ovlivňují samozřejmě i jeho soukromí život.

V rámci této práce nemám v žádném případě ambice hodnotit důsledky míry stresu plynoucího ze setkání s eticky obtížnou situací na duševní či fyzické zdraví učitelů, nicméně zjištění, že tato setkání samotní učitelé hodnotí jako stresující, vnímám v rámci této práce jako zásadní.

4.6.4 Pomoc a podpora při setkání s eticky obtížnou situací

Poslední kategorie zjištění mého výzkumného šetření se zabývá tím, co učitelům v těžkých chvílích setkání se s eticky obtížnou situací v praxi pomáhá, kde pomoc a podporu hledají, odkud by si jí přáli čerpat a co hodnotí jako možný preventivní nástroj těchto setkání. Z fenomenologické analýzy získaných dat vyplývají tyto závěry:

Příprava a metodická podpora jako pomoc a prevence eticky obtížných situací

Na základě analýzy mých rozhovorů s učiteli základních škol vyplývá, že jako určité východisko z eticky obtížných situací učitelé vnímají jistou míru metodické podpory.

Někteří učitelé by takovou podporu uvítali ve formě nově vytvořeného více či méně formálního dokumentu, ve kterém by byly příklady obtížných situací s různými návrhy na možnosti řešení tak, aby si každý učitel vybral etickou a pro něj přijatelnou formu řešení problematické situace. Takový návrh ostatně částečně koresponduje i se třetím prvkem této kategorie (viz. níže) a z mého pohledu se trochu blíží návrhu na vytvoření etického kodexu učitelů.

Další učitelé jako vhodnou metodickou podporu, v rozhovorech obecně označovanou jako jeden z možných nástrojů, jak se s eticky obtížnými situacemi v praxi vypořádat, vnímají své vzdělání a následné průběžné vzdělávání. Dostatečně odborné vzdělání, vzdělávání nebo rozšiřování kompetencí a obzorů je tak učiteli pojmenovááno jako zdroj či inspirace při řešení eticky obtížných situací.

Z mé analýzy sebraných dat dále vyplývá, že jako praktickou a dobře dostupnou metodu prevence setkání s tímto typem situací v praxi potom učitelé vnímají dostatečnou přípravu jak na samotné vyučovací hodiny, tak na jakékoliv jiné schůzky, při kterých se setkávají s dalšími lidmi zapojenými do procesu jejich pedagogického působení. Jako strategie zvládání těchto situací učitelé také vnímají různá mentální cvičení a copingové strategie, které jim v životě fungují při setkání se s jiným stresorem.

Sdílená zkušenost jako ventil a zdroj podpory

Z dat získaných v rámci tohoto výzkumného šetření jasně vyplývá, že jako základní a zásadní zdroj podpory při prožití eticky obtížné situace v pedagogické praxi vidí učitelé především sdílení zkušenosti s ostatními. Není přitom vždy nutné, aby se jednalo o přímé kolegy, respondenti však vždy vyjadřovali potřebu sdílení s někým, kdo se alespoň částečně profesně pohybuje nebo pohyboval v oblasti pedagogické problematiky. Sdílení má za důsledek jednak emoční úlevu, která je vzhledem k hodnocení setkání se s eticky obtížnou situací jako stresující záležitosti velmi žádoucí a pro vyrovnání se se situací nezbytná, také ale přináší praktické důsledky ve formě profesní podpory nebo metodické rady.

Soubor kolektivně sebraných eticky obtížných situací v učiteléské praxi a návrh postupů jejich řešení

Již bylo zmíněno, že z fenomenologické analýzy získaných dat vyplývá, že alespoň část učitelů by jako formu podpory ocenila jistý soubor možných eticky obtížných situací, se kterými se v učiteléské praxi pedagog může setkat, s návrhy na jejich vhodná a etická řešení. Při hlubším pátrání po představě učitelů o formě tohoto souboru se při rozhovorech nabízelo téma možnosti návrhu etického kodexu učitelů. O samotném etickém kodexu jako nástroji podpory při eticky obtížných nebo problematických situacích učitelé mají představu a umí zdůvodnit jeho smysl a význam. Během rozhovorů se potom opakovaně ukazovalo, že si fungování a aplikaci tohoto nástroje dokáží představit i s přidáním pedagogickým kontextu. Většina z učitelů potom již během rozhovoru dokázala formulovat některé body, které by v etickém kodexu učitelů rádi viděli a které by do něj rádi implementovali v případě, že by se z tohoto kodexu stal prvek jednotící přístup k eticky obtížným situacím napříč celou učiteléskou profesí. Tímto způsobem učitelé ostatně reflektovali užitečnost profesního etického kodexu.

Mezi návrhy na obsah etického kodexu učitelů se objevovala zejména potřeba hodnotového a postojového vymezení se při definici vztahu mezi učiteli a žáky. Jako jeden z pozitivních praktických dopadů takového obsahu etického kodexu někteří učitelé spatřovali ve výhodě možnosti argumentace v případě sporu učitelů o vhodnost přístupu nebo pedagogických metod vůči žákům. Další navrhovaný obsah etického kodexu učitelů byl často verbalizován o něco obecněji, a to především jmenováním různých hodnot, o které by učiteléská profese podle

respondentů měla opírat. Mezi základní hodnoty, které by učitelé rádi ve svém etickém kodexu viděli, patří například tolerance, respekt nebo lidský přístup k žákům i jejich okolí. Ze získaných dat dále vyplývá, že častým obecným návrhem učitelů také je, aby etický kodex neupravoval jen vztahy mezi učiteli a žáky, ale i mezi kolegy, rodinami žáků a všemi osobami zapojenými do pedagogického působení.

Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo v daném rozsahu přiblížit pohled učitelů základních škol na míru přisuzování významu a vnímání role profesní etiky v kontextu jejich profesních zkušeností. Mým záměrem bylo, aby tato práce problematiku profesní (učitelské) etiky především tematizovala a nabídla tak případnému čtenáři na téma ucelený pohled.

K cíli jsem se snažila dojít jednak na základě studia odborné literatury, přičemž získané poznatky jsem shrnula v teoretické části, především potom ale zprostředkováním pohledu učitelů základních škol, které bylo předmětem výzkumného šetření, které obsahuje teoretické část. Výzkumné šetření spočívalo především v analyzování rozhovorů s šesti zkušenými učiteli základních škol.

Na základě analýzy získaných dat jsem vytvořila čtyři kategorie obsahující určité opakující se prvky v rozhovorech. Prostřednictvím těchto kategorií, které podle mě přinesly zajímavé poznatky, jsem potom směřovala k zodpovězení předem formulované výzkumné otázky.

V první kategorii jsem se zabývala vnímáním profesní etiky učiteli základních škol. Zjistila jsem, že profesní etika je z jejich pohledu často vnímána jako nositelka určitých hodnot a postojů, někteří učitelé jí však také vnímají jako nástroj udržování pozitivních mezilidských vztahů.

V druhé kategorii jsem se zabývala otázkou, jaké typy eticky obtížných situací učitelé vnímají a pojmenovávají. Na základě analýzy získaných dat jsem dospěla k závěru, že se učitelé základních škol ve své praxi setkávají se dvěma základními typy eticky obtížných situací. Prvním typem jsou situace, které plynou z nemožnosti uplatnění vlastních hodnot a postojů učitele vlivem okolností, druhým typem jsou situace plynoucí z konfliktu hodnot a postojů učitele s hodnotami nebo postoji jeho okolí.

Zjištěním, které obsahuje další kategorie, zabývající se prožíváním a emocemi spojenými s řešením eticky obtížných situací bylo, že eticky obtížné situace jsou učiteli při výkonu jejich povolání vnímány jako významný stresor.

V poslední kategorii jsem se zabývala otázkou, co učitelům základních škol při setkání s eticky obtížnou situací pomáhá, jaké jsou zdroje podpory a jaký druh podpory by v těchto chvílích ocenili. Zjistila jsem, že jako zdroj pomoci vnímají metodickou podporu, kterou někteří zároveň označují jako prevenci vzniku eticky obtížných situací. Dalším zjištěním bylo, že jako silný zdroj podpory a emoční

úlevy učitelé označují sdílení zkušeností s lidmi profesně se pohybujícími v oblasti pedagogické problematiky. Posledním zjištěním, ke kterému jsem prostřednictvím analýzy získaných dat došla, bylo to, že minimálně část učitelů by jako formu podpory při eticky obtížných situacích ocenila vznik etického kodexu učitelů. Obsahem tohoto kodexu by dle učitelů mohlo být například hodnotové a postoje vymezení vztahu mezi učiteli a žáky, zároveň by ale uvítali, aby etický kodex učitelů definoval základní hodnoty učitelské profese jako je tolerance, respekt nebo lidský přístup k žákům i jejich rodinám.

Vzhledem k poměrně konkrétním závěrům získaným podrobnou analýzou rozhovorů mám za to, že vytyčený cíl bakalářské práce se mi podařilo splnit. Zásadním zjištěním pro mě osobně bylo, že i když je řešení eticky obtížných situací pro učitele poměrně palčivým tématem, nemají dle mého názoru v našich podmínkách adekvátní podporu, kterou bych viděla například v poskytování supervize nebo právě v tvorbě etického kodexu učitelů. Zdali by taková podpora byla vhodná a jakým způsobem by ji bylo možné prakticky poskytovat by však bylo vhodné prokázat dalšími výzkumy.

Seznam použité literatury:

ANZENBACHER, Arno, 2001, c1994. *Úvod do etiky*. Vyd. v tomto překl. 3., v nakl. Academia 2. Praha: Academia. ISBN 80-200-0953-1.

BANKS, S., 2006. *Ethics and values in social work*. London: Macmillan Press. ISBN 978-14-03994-20-2.

BONDY, Miloš, 1970. *Malý sociologický slovník*. Praha: Svoboda.

BREZINKA, Wolfgang, 1996. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon. ISBN 80-7113-169-5.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.

DOROTÍKOVÁ, Soňa, ed., 2003. *Profesní etika učitelství*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-102-8.

FIALA, Jan, 2016. *Prestiž povolání učitele*. Praha. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Katedra sociologie. Vedoucí práce Šanderová, Jadwiga.

FISCHER, Ondřej a René MILFAIT, 2008. *Etika pro sociální práci*. Praha: Jabok. ISBN 978-80-904137-3-3.

GLUCHMAN, Vasil, 2014. *Perspektívy profesijnej etik*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 9788055511047.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.

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

HENNIG, Claudius a Gustav KELLER, 1996. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-093-6.

HENRIKSEN, Jan-Olav a Arne Johan VETLESEN, 2000. *Blízké a vzdálené: etické teorie a principy práce s lidmi*. Boskovice: Albert. SCAN. ISBN 80-85834-85-5.

JANKOVSKÝ, Jiří, 2003. *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-329-6.

JANOTOVÁ, Helena, Karel SCHELLE a Ilona SCHELLEOVÁ, 2005. *Profesní etika*. Praha: Eurolex Bohemia. ISBN 80-86861-42-2.

KANTOROVÁ, Jana a Helena GRECMANOVÁ, 2008. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex. Vzdělávání. ISBN 978-80-7409-024-0.

KOPŘIVA, Karel, 2000. *Lidský vztah jako součást profese: psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-429-X.

LACA, Slavomír, 2013. *Etické kontexty pedagogickej profesie*. Brno: Institut mezioborových studií. ISBN 978-80-87182-35-2.

MALANKIEVIČOVÁ, Silvia, 2008. *Profesijná etika: (v súčasných perspektívach aplikovaného diskurzu)*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. Acta Facultatis philosophicae Universitatis Prešoviensis. ISBN 978-80-8068-811-0.

MATOUŠEK, Oldřich, 2003. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-548-2.

MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

MUSIL, Libor, 2004. *Ráda bych Vám pomohla, ale--: dilemata práce s klienty v organizacích*. Brno: Marek Zeman. ISBN 80-903070-1-9.

NEČASOVÁ, Mirka, 2001. *Úvod do filozofie a etiky v sociální práci*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-2673-1.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER, 2014. *Psychologie dítěte*. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál. Klasici. ISBN 978-80-262-0691-0.

PROKEŠOVÁ, Miriam, 1997. *Osobnost učitele, aneb, Ten, který miluje*. Ostrava: VAVA. ISBN 80-902357-8-6.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 1998. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-252-1.

ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH, 2013. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6382-2.

ŠMAJS, Josef, Bohuslav BINKA a Ivo ROLNÝ, 2012. *Etika, ekonomika, příroda*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4293-9.

ŠRAJER, Jindřich a Libor MUSIL, ed., 2008. *Etické kontexty sociální práce s rodinou*. České Budějovice: Libor Musil v nakl. Albert. ISBN 978-80-7326-145-0.

VACEK, Pavel, 2008. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-386.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.

VESELSKÝ, Pavel, 2013. *Filosofie a etika pro sociální pracovníky: studijní text pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3560-2.

Elektornické zdroje

Code of Ethics for Educators, 1994. *Association of American Educators* [online]. Mission Viejo: Association of American Educators, 1994 [cit. 2021-12-07]. Dostupné z: <https://www.aeteachers.org/index.php/about-us/aae-code-of-ethics>

ČERVENÝ, Pavol, 2005. Etický kodex křesťanského pedagoga. *Církev.cz* [online]. Praha, [cit. 2021-05-08]. Dostupné z: https://cbk.blob.core.windows.net/cms/ContentItems/20888_20888/kodex-krestanskeho-ucitele.pdf?fbclid=IwAR2SuFfWk8nJwiaz0-36TpVAjUD0B_P_uqbHDdk3tU2pqco1OVO0j_ffgKM

ETICKÝ KODEX ČESKÉ LÉKAŘSKÉ KOMORY, 2007. <https://lkr.cz/aktuality-322.html> [online]. Praha, 2011 [cit. 2021-11-08]. Dostupné z: https://www.fnkv.cz/soubory/776/ek_lekar.pdf

Etický kodex pedagogického pracovníka, 2009. https://www.zsht.cz/articles.php?article_id=6 [online]. Hrochův Týnec, 2016 [cit. 2021-06-08]. Dostupné z: https://www.zsht.cz/pdf/Etický_kodex_pp_ZSHT.pdf

Etický kodex sociálního pracovníka České republiky, 2006. *Asociace poskytovatelů sociálních služeb* [online]. Praha, 2011 [cit. 2021-12-08]. Dostupné z: https://www.apsscr.cz/ckfinder/userfiles/files/Etick%C3%BD%20kodex_Profesn%C3%AD%20svaz_verII.pdf

Etický kódex učitelů, 2017. *Slovenská komora učiteľov* [online]. Bratislava, 2021 [cit. 2021-14-08]. Dostupné z: https://sku.sk/wp-content/uploads/2020/12/Etický-kodex-ucitela-SKU-5.6.2017_final.pdf

Etické normy práce školního psychologa, 2019. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha, 2011 [cit. 2021-02-09]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/3654>

Etický kodex, 1994. *Syndikát novinářů České republiky*, z. s. [online]. Praha: Syndikát novinářů České republiky, 2021 [cit. 2021-12-08]. Dostupné z: <https://www.syndikat-novinaru.cz/o-nas/etika/eticky-kodex/>

GOLUBEVA, Maria a Valts KANIŇŠ, 2017. ETINED Council of Europe Platform on Ethics, Transparency and Integrity in Education: Volume 4 – Codes of conduct for teachers in Europe A background study [online]. Štrasburk: Council of Europe [cit. 2021-12-09]. ISBN 978-92-871-8417-7. Dostupné z: <https://rm.coe.int/vol-4-codes-of-conduct-for-teachers-in-europe-a-background-study/168074cc72>

KAREN, Jiří, 2019. Návrh etického kodexu učitele. *EDUin: Informační centrum o vzdělávání* [online]. Praha: EDUin, 2010, [cit. 2021-13-09]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/denik-referendum-navrh-etickeho-kodexu-ucitele/>

KUNÁŠEK, Josef, 2012. Vznik a vývoj etických kodexů. <http://www.kunasek.cz/> [online]. Praha, 2012 [cit. 2021-06-08]. Dostupné z: <http://www.kunasek.cz/kunasek-josef-vznik-a-vyvoj-eticky-kodexu/>

Etické normy práce školního psychologa, 2019. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha, 2011 [cit. 2021-02-09]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/3654>

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 10. 09. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#f2873540>

The Teachers' Standards, 2011. London: Government of UK. Dostupné také z: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/665522/Teachers_standard_information.pdf?fbclid=IwAR0TDqf1AubKUAzZZmNdfJwmddcUjPNJow3-y61gRp9ZpblfzoFGrdAZ0L0

USNESENÍ PŘEDSTAVENSTVA ČESKÉ ADVOKÁTNÍ KOMORY: kterým se stanoví pravidla profesionální etiky a pravidla soutěže advokátů České republiky (etický kodex), 1996. Praha: Česká advokátní komora.

Přílohy

Příloha číslo 1: Doslovné přepisy rozhovorů s respondenty

Rozhovor číslo jedna: respondentka Jitka (J), tazatel (T):

T: „Takže obrátila jsem se na vás jako na profesionála, jste expertem na všechna témata, která budeme probírat. Žádná odpověď není špatná a že v žádném případě nebudu vaše odpovědi hodnotit nebo soudit. Cítíte se v pořádku, můžeme začít?“

J: „Ano“

T: „Tak první otázka, hnedka na úvod bych se vás chtěla zeptat, co se vám vybaví, když řeknu profesní etika?“

J: „Tak co se mi vybaví...profesní etika...správné chování v určitém prostředí, no vůbec správné chování k ostatním.“

T: „Ano, dobře. A čím pro vás je konkrétně učitelská etika?“

J: ...“Určitě respektování žáků a empatie, a to respektování žáků, dětí.“

T: ...“Děkuji a dalo by se říct, že je pro vás nějaké téma, že to řešíte?“

J: „ano, ano, řeším, zrovna jsme měli ve škole jeden problém.“

T: ...“Hmm, teď se dostáváme k otázce teda, jestli si vzpomenete na nějakou situaci, kdy vlastně jste nevěděla, jak se zachovat. Jaké řešení by bylo správné, nevěděla jste východisko. Jestli si prozatím můžete pouze vzpomenout na takovou situaci, kdy se vám ani jedno nabízené řešení nejevilo jako ideální?“

J: „Hmm, tak třeba při vyučování žáků“....

T: „Může to být situace, kdy jste si třeba nebyla jistá svým rozhodnutím.“....

J: ...

T: „Kolik takových situací vás napadne na „první dobrou“?:

J: „No... tak aspoň pět.“

T: „A je nějaké slovo, které se vám vybaví, když na to teď vzpomínáte?“

J: „Hmm, na ty situace jo? Co se mi vybavuje v těch situacích? No... správné řešení, jak hledat správné řešení.“

T: „A třeba nějakou emoci s tím máte spojenou?“

J: ...“hmm...určitě...hmm...bylo mi to líto.“

T: „Aha, rozumím. A mohla byste mi prosím tu situaci popsat?“

J: „Přímo tuhle tu jako, jo?“

T: „Nějakou z těch situací, kterou jste si vybavila, která pro vás byla nějak obtížná.“

J: „No třeba žáci mají zakázané mít telefony při vyučování, měli by je mít v aktovce a když je mají normálně na lavici, ještě je používají i když nesmí, chatují se a upozorním je na to, ať si ho schovávají ten telefon, že se to nemůže, tak ještě jsou naštvaní, že jim vůbec něco říkám. Vůbec nechtějí dodržovat pravidla, tak třeba tak. A dohadují se jsou vlastně naštvaní na mě.“

T: „A co byste na té situace označila za to problematické třeba z hlediska řešení?“

J: „Pro mě je spíš problematické, že jim to musím říkat a pořád dokola.“

T: „A teď kdybychom to vztáhli k tomu dilematu, že když jste nevěděla jaké řešení je to správné. Tak, jestli k tomu vás něco napadá?“

J: „No nechtěla jsem to řešit hned tak jakože je takové pravidlo tím pádem bude hnedka poznámka, zabavení telefonu, přijdou si pro něj rodiče. Takže jsem si říkala, že třeba nějakým mírnějším řešením, něco mezi, a tak nad tím jsem přemýšlela, jestli mám být taková, že hned s tím mám zajít k řediteli, nebo jestli mezi sebou.“

T: „A co byste označila za podstatu toho problému?“

J: „Hmm... to nevím teda, spíš to, že ty děti chtějí obcházet...obcházet, prostě maj pár pravidel a snaží se je obcházet a přála bych si, aby člověk tam nebyl jako policajt, ale jako vychovatel a když se jim vysvětlí, proč ten telefon nemůžou mít, že je to takové pravidlo, že je to vyrušuje, že je to prostě proti pravidlům školy, tak stejně to nechou respektovat ani nic.“

T: „A s čím jste si teda v té chvíli nevěděla rady?“

J: „Jestli je správný zabavit jim telefon. Upozornit je pokaždé, že to teda dopadne špatně a... jestli jim ho mám dát na konci hodiny i když bych ho měla odevzdat do ředitelny.“

T: „Hmm, takže vlastně jste tam hledala alternativní řešení, protože vám úplně nevyhovovalo hnedka striktně dle pravidel jednat, jestli to dobře chápu?“

J: „Ano.“

T: „Hmm... a co na tom bylo nejtěžší?“

J: „Hmm...(smích)...nejtěžší na tom bylo to, že se to pořád často opakuje a že někdy přemýšlím, jestli mám dělat to, že to nevidím anebo prostě... jenom upozorním...já nevím.“

T: „Hmm. Mohla bych se ještě zeptat, jaké slovo nebo věta by tu problematičnost mohlo vystihnout? ... Šlo by to popsat nebo pojmenovat jedním slovem?“

J: ... (přemýšlí)... „Jenom jedním jo?“

T: „Klidně větou, to je na vás, klidně větou.“

J: „Porušování pravidel prostě.“

T: „Aaa nevzpomenety si třeba na nějaké své úvahy, které jste v časech té situace měla? Na co jste třeba myslela?“

J: „No právě na to, jestli pro tohle dítě stačí, že mu ten telefon zabavím na tu jednu hodinu nebo do konce toho vyučovacího dne. Jestli to bude stačit, jestli se to neobrátilo proti mně, jestli si to dítě z toho vezme, co by mělo. Jakože...“

T: „A třeba nějaká prvotní myšlenka, nebo reakce? To bylo to, že jste se bála, že by se to obrátilo.“... (nedokončená věta)

J: „No že by to nemělo ten účel, že když budu příliš mírná, takže stejně toho budou zneužívat a jenom si budou dávat větší pozor, abych na ně nepřišla.“

T: „A jak jste tu situaci nakonec teda vyřešila?“

J: ...“hmm...v jedné případě jsem opravdu ty telefony, i jsem řekla těm žákyním, že jim zabavuji ty telefony a když budou v pohodě. Několikrát jsem je upozornila, nebudou v hodině vyrušovat a budou aaa, takže ty telefony dostanou na zpátek. Ale oni na to nehleděli, vyrušovali dál, chovali se úplně...hmm... prostě ignorovali, že by měli nějaký problém, vůbec neposlouchali, nic ani. A tak jsem potom ty telefony odevzdala řediteli a...museli si pro ně přijít rodiče a nakonec to mělo nejlepší efekt. To teda...“

T: „Hmm a podle čeho jste se tenkrát v tu chvíli rozhodovala, nebo jak jste došla k tomu řešení?“

J: „No protože jsem jim řekla, že ví, že porušují pravidla a hmm... a stále i tak vyrušovali, nevěnovali se vyučování, rušili všechny ostatní, tak...hm...jsem se

rozhodla, že, že tohle na ně neplatí, žádná dohoda. A že bychom se domluvili, že bychom se zamysleli nad tím, co udělali.“

T: „Aaa“

J: „A že by sami se nad tím nějak, že by to vyřešili.“

T: „A chtěla byste mi ještě něco k téhle vaší zkušenosti sdělit? „

J: „A nakonec přišli pro ty telefony rodiče a ta děvčata se mi přišla ještě omluvit, a ještě mi donesly čokoládu.“

T: „Napadá vás ještě nějaká situace takovéhle, kdy jste si třeba úplně nevěděla rady, nebylo pro vás lehké najít řešení...“

J: „Tak třeba.... při hodině vyučování, když děti musím napomínat mi přijde, že člověk funguje opravdu jako...jako...hmm...jako...policajt“

T: „Chápu a k téhle situaci, kterou jste zmiňovala, vracela jste se k ní zpětně někdy ve svých myšlenkách? „

J: „No určitě, určitě... protože potom vznikali takové situace, kdy děti měli pocit, že je jen kontroly, prohlížím hlídám. Děti mě pak za to neměli rádi, protože jsem pro ně byla taková ta přísná... a obracelo se to proti mně, jejich chování.“

T: „Takže jste se tím i zpětně zabývala a co pro to bylo motivací, nebo co k vás tomu vedlo se k tomu vracet mimo tu hodinu?“

J: „Protože nevznikala dobrá atmosféra mezi námi, mezi mnou a dětmi.“

T: „Je vidět tedy z toho co říkáte, že nějaké etické otázky v praxi řešíte, že se s nimi občas i potýkáte. Víte o někom, že se na něj můžete v těchto chvílích obrátit s nějakou žádostí o pomoc nebo o radu?“

J: „No určitě, určitě... ke kolegům, kolegyně.“

T: „Kolegyně, jestli to dobře chápu, tak vám pomáhají.“

J: „Ano, s ní se o tom radím i s panem ředitelem se o tom radíme někdy určitě... mám někoho s kým se o tom radí.“

T: „A co pomáhá?“

J: „No právě, že nahlídnou, na, že se o tom poradím s někým jiným, která na to má jiný, který se na to dívá z jiného úhlu...a...hm..no a ta debata o tom s nimi, s ostatními, jak oni to řeší, jak to vypadá u nich v hodinách, jestli to mají stejně.“

T: „A čím si při hledání řešení eticky problematických situací řídíte? Co je pro vás to, čím se řídíte?“

J: „No... podle...podle, podle...intuice...hmm...podle toho taky, že některé ty děti už znám a už vím, co od nich už můžu čekat a jestli, jak se chovají, co ten jejich projev znamená, kdy se takhle chovají a už podle toho rozlišuju, že některý dítě, reaguje rychleji, prudčeji, stačí ho uklidnit a už reaguje jinak.“

T: „Hmm a máte nějaký svůj osvědčený způsob nebo strategii, která vám takto eticky těžkých chvílích pomáhá?“

J: „...No.... Určitě mi pomáhá to... že se s tím dítětem snažím mluvit v klidu, v klidu a snažím se s ním probrat tu situaci aaa domluvit se, jak to kdo vidíme, jak to spolu vidíme a snažím se s ním domluvit, jak to vyřešíme.“

T: „A je něco, co byste v těchto chvílích ocenila?“

J: „Hmm...no... určitě nějaký takový speciální univerzální návod, jak na to, jak nepohlédnout emocím a zachovat si chladnou hlavu a podívat se na to z perspektivy toho dítěte.“

T: „A jaký druh podpory máte tedy na mysli, co by mohlo?“

J: „No nějakou metodiku a školení, kdy by nám na určitých příkladech vysvětlí různé situace a jak reagovat a jak nejlépe zareagovat.“

T: „Ano a víte o něčem, co naopak vůbec nepomáhá v těchto situacích?“

J: „No určitě nepomáhá takový to.... Takový to direktivní chování.“

T: „Hmm a je něco co vám osobně nepomáhá?“

J: „Hmm, co mi nepomáhá.... Co mi teda rozhodně nepomáhá je, když to dítě neznám, pomáhá mi, když to dítě znám a když vůbec nevím. Když to dítě vidím poprvé, tak ta neznalost toho dítěte.“

T: „...Je ještě něco dalšího, co byste mi k těmhle vašem zkušenostem chtěla sdělit?“

J: „No že se s tím potýkají řekla bych celkem docela všichni. Jestli s tím nad tím někdo přemýšlí, někdo nepřemýšlí. Je to takový každodenní... problém.“

T: „Dobře, děkuju. Hmm, co se vám vybaví, když řeknu etický kodex?“

J: „...Tak prostě...etický kodex se mi vybaví...prostě...hmm... správné chování...hmm...prostě jak bych to řekla úplně jednoduše...“

T: „Správné chování myslím, že může stačit. A znáte nějaký konkrétní etický kodex?“

J: „...“Hmm tak... nevim jak... prostě to jsou pravidla slušného chování a to jsou, jak nějaký konkrétní...“

T: „V čem si myslíte, že tkví význam těchto kodexů?“

J: „No že jasně, prostě vysvětluje...hmm... pravidla chování ve společnosti, taková, která pro někoho jsou samozřejmá a pro někoho jsou těžko pochopitelná a nedodržuje je.“

T: „Aaaa...co vás napadá, když bychom tématu etický kodex dali pedagogický nebo učitelský kontext? V tom učitelské kontextu, co by ten etický kodex znamenal? Co vás k tomu napadá?“

J: ...“Hmm...(přemýšlí)...no asi, asi...asi by to mělo být stejné, akorát, že ty učitelé pracují s dětmi a tam by asi měli více se zabývat, zabývat tou psychikou těch dětí a vědět, že děti jsou na některé věci, že to jsou pořád děti ještě, nejsou to dospělí a že některé věci jsou pro děti ještě nepochopitelné, nebo je vnímají jinak než dospělí. Řeší to proto, reagují jinak...ten vztah pedagog dítě...je trošku jiný než...“

T: „A k čemu by takový pedagogický kodex mohl teda být?“

J: „No...(přemýšlí)... tak opět zase, že někteří pedagogové, pro některé je to samozřejmé a někteří pedagogové, prostě některým potřebují znát tyto pravidla asi, nebo vědět o nich nebo...aby si je lépe uvědomovali.“

T: „Dokážete si představit, že bych etický kodex mohl být nějakým způsobem funkční v situaci o které jsem se bavili, že by vám v té situaci mohl být nějaký nápomocný?“

J: „No určitě, určitě...“

T: „Hmm...když bychom si představili, když jako profesionálka, kterou jste, byste měla přidat něco do tohoto kodexu, co by to bylo?“

J: „Hmm.... (přemýšlí)... co by to bylo... tak teď mě nic nenapadá.“

T: „Dobře a kdyby to bylo třeba slovo nebo věta, která by byla pro tento učitelský kodex stěžejní?“

J: „Tak bych...napadá mě...složitá dětský psychika, tak něco kvůli, jestli by to napomohlo... jak pracovat s tou dětskou psychikou.“

T: „Je něco, co byste chtěla ještě dodat? Co pokládáte za důležité na úplný závěr našeho rozhovoru?“

J: „No že to je k zamyšlení teďka tenhle rozhovor, že se tím budu zabývat, budu nad tím přemýšlet.“

T: „Myslím, že to už je z mí strany vše. Velice Vám děkuji za rozhovor a mějte se hezky.“

Rozhovor číslo dvě: respondentka Zuzana (Z), tazatel (T)

T: „Takže obrátila jsem se na vás jako na profesionála, jste expertem na všechna témata, která budeme probírat. Žádná odpověď není špatná, to bych chtěla zdůraznit a že v žádném případě nebudu vaše odpovědi hodnotit nebo soudit. Cítíte se v pořádku, můžeme začít?“

T: „Co se vám vybaví, když se řekne profesní etika, jestli vás něco napadá?“

Z: „Hmm, tak asi první, co mě napadne, tak je nějaká jako profesionalita ve smyslu přinášení hodnot do té práce i do vztahů vlastně. Jako kvalitní zdraví vztahy.“

T: „Hmm, děkuji a konkrétně učitelská etika, čím pro vás je?“

Z: „No učitelská etika je asi opravdu o těch hodnotách, já jako učitel přináším do té výuky ty hodnoty nebo nějaký, no nevím jestli jako ctnosti, prostě jako ty hodnoty, které předávám a kterými vlastně ovlivňuju své žáky.“

T: „Dobře, děkuji a dalo by se říct, že je to pro vás nějaké téma?“

Z: „No je asi pravda, že jsem se nad tím moc nezamýšlela nějakou hloub, teď mě vlastně k tomu napadá, že když to vztáhnu k těm hodnotám, tak ty jsou pro mě

důležitý ve vřbec a snažím se je tam přinášet a vlastně...jakoby mít je v té výuce vlastně jakoby pařát přítomné, nemít to oddělené od učiva, ale jakoby vlastně žít ty hodnoty té určité skupiny, té třídy, takže v tomhle směru to pro mě je téma, ale nebylo to pro mě zatím téma, o kterém bych si něco zjišťovala nebo víc to studovala.“

T: „Dobře, děkuju. Ještě bych vás teď chtěla poprosit, jestli si teď nevybavíte nějakou situaci, kdy jste měla pocit, že ať uděláte cokoli nebude to ani v jednom případě správně, nebo to nejlepší řešení, se kterým byste byla spokojená. Prozatím si to zkuste pouze prosím promyslet...“

Z: „Musím si to víc promyslet, zapřemýšlím... (smích).“

T: „Může to být nějaká situace, kdy jste si nebyla úplně jistá řešením, nebo postupem, nebo kdy se vám nějak těžko rozhodovalo?“

Z: „No jako teď úplně nejdřív mě nepadnul, když je vlastně nějaký spor mezi mezi žáky, tak já tam být vlastně v té roli, kdo je tím sporem nějak provede a tam vlastně pařát musím nějak balancovat, jestli jako se přikloním k něčí verzi, jak to udělat spravedlivě. Tak to mě teď jako první napadlo. Ta situace... hodně vlastně několik situací bylo s rodičema, když já mám vlastně nějak nastavený přístup k dětem, nebo nějaké problematice hodnocení, rodiče to maj jinak, vidí to jinak a v té výuce tam dochází k tomu jakoby v uvozovkách konfliktu mezi tím, co maj děti naučený z domu a tím, co po nich chci já. Takže na příklad, když prostě doma je dítě naučený, že nesmí udělat chybu a že musí všechno a mít prostě jako dokonalý, perfektní, precizní a já na tom tolik jako netrvám. Naopak jako jsem říkala, že chyby prostě jako jsou fajn, pojdme se z nich posunout, naučit. Tak ta holčička už to tam vlastně jakoby, do celé té třídy, že to vlastně rozhovor nebyl jen se mnou, ale do celé třídy říká, ale takhle to není, měli bychom se snažit být bezchybní, že to vlastně přinášela i do té třídy a teď já jako učitel nemůžu vlastně dodržet tu svoji vizi jako na sto procent, protože tím bych vlastně té holčičce nepřímou řekla, že to ti rodiče dělaj špatně a nechce se mi jít do tohohle toho boje. Takže jsem vlastně musela jako vystoupit z té své vize toho jak to chci a troščku vlastně polevit v tom svy...“

T: „Rozumím, napadá vás nějaký slovo, když teď přemýšlíte nad těmahle situacemi?“

Z: „Hmm... napadá mě víc slov.“

T: „Klidně řekněte víc slov.“

Z: „Hmm...(smích), no jakoby v té chvíli, když jsem v takovéhle situaci, tak tam je nějaký jakoby naštvání, jakoby.... ztráta toho ideálu mého nebo naivita. Asi vlastně moje naivita mě tam tak jako teďka napadlo a teďka zpětně, když se na to dívám, tak mě napadá...(přemýšlí)...jakoby přehodnocení sebe, nebo...“

T: „Hmmm“

Z: „Nevím, jak to říct nejlíp. Přehodnocení svých vlastně jakoby těch vizí...(přemýšlí,smách)...“

T: „dobře“

Z: „Myslím, že to chtělo jiný slovo, ale teď ho nemůžu najít.“

T: „To nevádí, takhle si myslím, že je to fajn.“

Z: „Kompromis možná, to by možná bylo lepší.“

T: „Dobry, kompromis. Co bys na té situaci označila jako nejvíc problematické? Vzhledem k tomu, že si prožívala nějaké dilema.“

Z: „Mě tam teď v tom zase napadaj vlastně jako dvě rovina. Jednak pro mě bylo vlastně hodně těžký, a to právě bylo i tady v těch situacích, protože to byla situace, kdy jsem byla poprvé v roli třídní, toho učitele po škole. Kdy jsem po škole přišla plná různých ideálů a trochu jsem vlastně jako naivní byla a při tomhle střetu s realitou, tak mi hodně dlouho trvalo, než jsem to nějak spravovala a než jsem nějak pochopila, že to není moje nějaký chyba, že to nejde v té třídě tak, jak já jsem

si napalánovala, ale že tam přesně musím dělat tyhle ty ústupky a přenastavovat svoje nějaké vize. Tak tohle bylo vlastně to první. A potom ta druhá rovina je vlastně ta s těma dětma. Přijmout to, že v té rodině je to nějak jinak a je pro mě, nebo bylo pro mě náročný nějak si v sobě uchopit, jak to dětem trochu nebořit, tadyhle to jejich ne podle mě dobrý nastavení, ale zároveň jako...mít ten respekt k té rodině a nevytvářet v těch dětech konflikt, kdo to teda říká líp, jestli ten učitel, nebo doma. Tak tyhle ty dvě roviny mě k tomu napadají.“

T: „A v čem vnímáš podstatu toho problému?“

Z: „No určitě jako...hmm...jiný jako nastavení mě a té rodiny, rodičů. Asi je to i těch hodnotách, pro mě jsou hodnoty jinde než pro rodiče, který chtěj mít to dítě vlastně jako bezchybný a víc akcentují ten výkon a já ho zase tolik nepovažuji za důležitý.“

T: „A co na tom bylo nejtěžší?“

Z: „No asi udržet vlastně míru té profesionality. Myslím v tom smyslu, že nedat najevo nějaký svoje jako naštvání, nebo údiv, nebo nedat najevo, že prostě ty rodiče to dělaj špatně. A jako udržet prostě nějak to, že každej to máme prostě nějak. Ty to máš takhle, pojďme zkusit ještě něco jinýho. Nepouštět tam vlastně tolik ty emoce.“

T: „Rozumím a je nějaké slovo nebo věta, která by tu problematičnost mohla vystihnout?“

Z: „hmm“

T: „Třeba stačí jedním slovem pospsat.“

Z: „Mně se teď líbí to slovo profesionalita.“

T: „Děkuju. Vzpomenete si na nějaké úvahy přímo v tom čase, kdy ta situace byla aktuální? Na co jste myslela?“

Z: „Ono už je to dost dávno, tak úplně jako nevim.“

T: „Nějaká prvotní myšlenka, která to procházela...“

Z: „Hodně si vybavuju ty emoce, kdy vlastně ta situace, kterou jsem popisovala, tak se děla v hodně a ono to pak mělo návaznost při tripartitních schůzkách a on tam byl ten rodič, který to v tom dítěti podporoval tohle to myšlení a že prostě já ho učím, že nesmí udělat chybu a že prostě má být pečlivý a přehánění to to dítě. Tak si vybavuju hodně ty emoce, co jsem měla uvnitř a přesně jsem je nemohla dát najevo, protože bych nebyla ten profesionál. Takže mi hlavou asi rychle běžel nějaký scénář, jak to udělat prostě profesionálně a nedat najevo ne souhlas, ale ukázat, že může být i jiná cesta. Tak asi to, ale přímo, co konkrétně mi běželo hlavou, tak to nevim.“

T: „Já myslím, že...“

Z: „Ty emoce, to prostě bylo takový ach jo, chudák dítě...jak mu můžu pomoci? A tak to.“

T: „Dobře a jak jste situaci vyřešila?“

Z: „Já jsem při té tripartitní schůzce, když jsem byla konfrontována s tím rodičem, tak jsem mluvila k tomu dítěti, nereagovala jsem na toho rodiče, když to tam říkal, ale řekla jsem prostě já si myslím tohle a tohle. Řekla jsem svůj pohled na chybování a na práci té holky a no myslím, že potom dál konkrétně už jsem to potom nerozváděla. Vlastně jsem nevěděla ani jak toho rodiče můžu nějak posunout a pokračovala jsem vlastně v celém tom duchu s tou třídou.“

T: „A je něco podle čeho jste se tenkrát rozhodla, jak jste došla k tomuhle řešení?“

Z: „Hmm...no napadá mě, že vlastně důležitý byl ten čas a zkušenost v tom smyslu, že kdyby to bylo třeba na začátku školního roku, tak bych z toho byla, tak bych asi byla vyřízená a běžela bych za někým, ať mi prostě pomůže a že já to přece dělám“

asi nějak špatně, když se tohle v té třídě děje. Ale pomohl mi právě asi nějak ten odstup, kdy jsem si po dalších zkušenostech uvědomila, že nemám dosah na úplně všechno. Protože ty děti pocházejí z různých prostředí a zázemí a já do toho nemám, nemám takovou míru to změnit. Nemám takové možnosti to změnit, takže ten čas mi pomohl a asi určitě i ... jako to vzdělání, nevím teď konkrétně jestli nějaká literatura, ale myslím, že to vzdělání, který jsem dosatla an ped'áku, tak mi pomohlo vlastně mít to, mít to takhle jakoby podchycený a no vlastně i to vystupování. To, že jsem už měla nějaké zkušenosti, že jsem slyšela, že se tohle může dít, tak jsem an to byla nějak jako připravená a to mi pomohlo, snažit se být ten profesionál a nepodlehnout těm emocím, který v tý situaci byly.

T: „Dobře, chtěla byste mi ještě něco k této situaci říct, napadá vás ještě něco, co byste ráda řekla?“

Z: „Přemýšlím...no...asi mě teď jen vlastně, mám pro sebe takovou otázku k tomu, že bych se vlastně ráda znova podívala na tu situaci zpětně a řekla bych si, jestli jsem to vyřešila dobře, nebo jak bych to vyřešila teď, protože mám za sebou nějaký další zkušenosti, takže by bylo vlastně fajn si tady ty situace nějak zaznamenávat a vracet se k nim a vyhodnocovat si, jestli je to nějak v pohodě, nebo ne.“

T: „Mohla byste popsat ještě další situace?“

Z: „... (smích)...chvilku strpení, zkusím najít ještě nějakou situaci. Tak mě napadá ještě situace s kolegy, s dalším učiteli, kteří mají nastavený to, jak se mluví o dětech, je to prostě zjednodušený. Ten je slabej, ten je lenoch, dej si pozor na toho a no jo, to je prostě Franta a takovýhle mluvení, nebo prostě škatulkování. Nebo i na druhou stranu to je prostě hodná holka, chytrá holka. Tak já to tak nemám s těma dětma, vim proč je takhle nenazývám ani je takhle nechci vidět. Ve třídě bych to nikdy nepoužívala, ani před těmi kolegy, ale vlastně nemám tam takvej ten jako boj v uvozovkách za to pojd' me to dělat jinak, pojd' me ty děti vidět jinak a nechce se mi jít asi do té konfrontace s těmi pedagogy i když bych ty argumentace pro to našla, tak vlastně na to přistupuju a jakoby kejvám na to a bavim se s nima na téhle té rovině, a to už vlastně cítím, že jako ustupuju z těch svých hodnot, který mám a který bych chtěla mít.“

T: „Rozumím, ještě bych se zeptala, jestli jste se někdy ke zmíněným situacím vracela ve svých myšlenkách zpětně?“

Z: „Určitě k té situaci s tím rodičem a žákyní, protože to pro mě bylo hodně silný moment asi to bylo i tím, že to pro mě byla první zkušenost s tripartitami a s tím, že mi rodič říká jiný pohled na věc a já teď vlastně musím najít ty argumenty nebo jakoby udržet si to svoje, takže jsem se vracela určitě víckrát. Řešila jsem to i s kamarádkami učitelkami, že jsem to tak vlastně sdílely, že to nebylo tak, že bych to jenom v sobě řešila, ale že jsem měla potřebu to řešit dál.“

T: „A co pro to bylo motivací nebo co vás k tomu vedlo?“

Z: „Jednak určitě jsem potřebovala mít nějakou jistotu, že jsem to udělala dobře, nebo aspoň trochu a prostě byla to nová zkušenost a potřebovala jsem jako mít, jako víc si to v sobě nějak upevnit, až se to příště bude dít, tak na to budu víc připravená.“

T: „Chápu a vy jste už tedy zmínila, jestli jsem to dobře pochopila, když to můžete probrat s kolegy. Co konkrétně vám na to pomáhá?“

Z: „Jo, no mě na tom pomáhá to, že moje motivace je ujištění, že to nedělám úplně blbě, takže potřebuju tohle. A to je to první, co potřebuju, a to další je, že se ráda bavím o těch dalších možnostech, jak to třeba vidí ten kolega. Musí to být ale člověk, co má stejné hodnoty, stejné nastavení a podobně chceme nějakou tu práci dělat a potom přesně můžu přijmout i ty jeho zkušenosti a tipy co dál s tím.“

T: „Čím se třeba při takových eticky obtížných situacích řídíte?“

Z: „No já asi hodně vnímám, že vycházím z toho vzdělání. Myslím tím i četbu odbornou, nebo různě jako by ty psychologické otázky, který jsme řešili, jak na vysoký, tak právě i v té četbě. Konkrétně prostě pro mě hodně stěžejní knížka Respektovat a být respektován a Výchova bez poražených, nebo Škola bez poražených, tak to jsou prostě přístupy, ke kterým se prostě jako vracím a přes ně

vyhodnocuju situaci, a to svoje řešení. Jestli je to v souladu s tím mým nastavením, který jsem si zvnitřnila tady z těch knížek.“

T: „Máte nějaký svůj osobní způsob, nebo nějakou svou osvědčenou profesionální strategii, která vám při takto eticky těžkých chvílích pomáhá?“

Z: „No já jsem tam zmiňovala to, že jsem potřebovala udržet ty emoce vlastně jako v sobě, tak na to mi hodně jako pomáhá nádech, výdech a trošku si jako odstoupit od té situace. Podívat se na tu situaci z venku a pak se mi podaří nepropadnout těm emocím víc jsem schopná udržet si tu svoji vizi a najdu to řešení takový, jaký je pro mě důležitý.“

T: „A je něco, co byste ocenila v takových situacích?“

Z: „Hmm... no víc času (smích)...abych mohla reagovat, ale určitě vnímám potřebu jako tréninku s těma emocema. Jako není to určitě tak, že bych byla mistr v ovládání těch emocí a vždycky se mi to dařilo, tak to bych potřebovala, tak jako víc. Víc se věnovat mindfulness technikám a víc se do toho ponořit a určitě bych potřebovala nabýt víc jistoty, aby mi to pomohlo v nějaké asertivitě, kterou tam vnímám, že bych potřebovala, a to asi souvisí se zkušenostma, takže věřím, že s dalšími zkušenostmi to půjde.“

T: „Je něco, co naopak vůbec nepomáhá?“

Z: „Nenapadá mě teď. Ono T:nepomáhá, pokud je ten druhý v nějakých emocích, tak pak je těžký jako udržet právě tu hladinu bez emocí a s argumenty a to vlastně se tika i těch kolegů a rodičů a žáků, takže to mi vlastně nepomáhá být v tom vnitřním klidu, který já potřebuju.“

T: „Je něco dalšího, co byste mi k vašem zkušenostem chtěla sdělit?“

Z: „Asi ne.“

T: „Takže můžeme jít nejspíš k další otázce. Co se vám vybaví když se řekne etický kodex?“

Z: „Hmm... nějaká jako pravidla, směrnice toho, jak se má člověk chovat k ostatním.“

T: „Hmm a znáte nějaký konkrétní etický kodex?“

Z: „Asi bych měla, ale teď si nic nevybavuju.“

T: „A napadá vás v čem by mohla být smysl těchto kodexů?“

Z: „Jo, určitě jako mě to dává smysl v tom, aby škola měla nějaký takový svůj kodex, který prostě se kterým budou v souladu ty pedagogové, aby tam nedocházelo prostě k rozkolům a závažným potížím ve vztahu k žákům a mezi sebou i vlastně.“

T: „Takže jestli jsem to dobře pochopila, takže ten pedagogický kontext by mohl napomáhat vztahům?“

Z: „Jo, prostě by tam... jak prostě vypadá profesionální přístup ve vztahu k rodičů, ale i k žáků, jako nějaký prostě respekt, takový ty základní směrnice by tam mohly být a ve vztahu k ostatním kolegům, jak vypadá loajální koleda, nebo jak se pozná, nebo jaký by měl být kolega, který je podporující a tím může být fungující celý ten sbor.“

T: „Dokáže si představit, že by etický kodex mohl být nápomocný v situacích, o kterých jsme se bavili?“

Z: „V té situaci s těmi kolegy určitě, tam přesně to je i to kde vidím, že by to přesně mělo i jako smysl. Pojd'me si prostě nastavit jak vnímáme žáky, jak o nich mluvíme, nejenom ve vztahu k veřejnosti, ale mezi sebou. Ale v té druhé situaci nevím, tak to asi nevidím.“

T: „Když si představíte, že byste jako profesionálka, kterou jste, měla přidat něco ze sebe do kodexu, tak co by to bylo?“

Z: „Tak určitě první, co mě napadá je respekt, vzájemný přijetí, respekt odlišnosti žáků, rodičů a kolegů.“

T: „Je ještě něco, co byste chtěla dodat. Co pokládáte za důležité na úplný konec našeho rozhovoru?“

Z: „No vlastně se mi líbí jako myšlenka toho, že by každá škola, nebo jestli by to šlo i nějak systémově. Ale věřím, že by to bylo smysluplnější právě pro tu školu, kdyby měla nějaký kodex. A možná, že nebylo na škodu, jak v ze strany učitelů k žákům a rodičům, tak vlastně i naopak jakoby od rodičů a vlastně i žáků. To s nima se dá vlastně taky dobře komunikovat, aspoň tak, aby se to s něma řešilo.“

T: „Moc děkuji za rozhovor, myslí, že to šlo skvěle.“

Z: „Taky děkuji.“

Rozhovor číslo tři: respondentka Johana (J), tazatel (T)

T: „Obracím se na vás jako na profesionálku, jste expertkou na všechna témata, která budeme probírat a žádná odpověď není špatná a v žádném případě nebudu vaše odpovědi hodnotit nebo soudit.“

J: „Hmm“

T: „Hnedka v první otázce bych se vám chtěla zeptat, co se vám vybaví, když řeknu profesní etika? Jestli něco...“

J: „Profesní etika, tak já myslím, že je to taková ehmm, nebo, že soubor morálních zásad, nebo taková kodifikovaná...způsob chování, jak vůči kolegům, tak i vůči žákům. Že tak jako komplexně, myslím, že na I jako mezi s sebou jako partneři nebo kolegové ve sborově, tak i ven k rodičům, nebo vůči žákům.“

T: „Děkuju a dalo by se říct, že je to nějakým způsobem pro vás téma?“

J: „Určitě, samozřejmě, velké.“

T: „Ted bych vás chtěla poprosit, jestli si dokážete vybavit nějakou situaci ve své praxi, kdy jste měla pocit, že cokoliv uděláte, nebude ani v jednom případě správné, nebo to nejlepší řešení, že byste s tím nebyla úplně spokojená... Stačí, když si něco takového zatím jen vybavíte.“

J: „Tak to se děje často. Ted myslíte v.... třeba ve vztahu k žákům, nebo ke kolegům?“

T: „Cokoliv, jak...“

J: „Tak třeba ke vztahu k žákům...třeba...ehhh... myslím, že kolikrát bych se ráda věnovala tématům, která jsou pro život důležitější než třeba je obsah ŠVP a že to je pořát boj s tím předat a vychovávat, nebo dát nějaký soubor....norem, nebo naučit všechny žáky, aby se...ehhh...chovali, tak jako by byli slušní a uměli respektovat zákony a využívali svoje povinnosti.“

T: „Hmmm“

J: „...a kolikrát mi jako připadá marné učit jako učit...já vím, že můžu ŠVP upravovat, ale je to běh na dlouhou trat, ŠVP je pro celou školu třeba, takže...ehh...dostát i toho, té náplně, co jim mám předat dle ŠVP, tak to mi přijde vždycky takový...jakože není to třeba úplně ta nejdůležitější, nebo že jim nepředávám to nejdůležitější...hmm...co si myslím, že podle mého svědomí, to nejdůležitější je, nebo čeho by ta škola, jako instituce měla fungovat. Tak to je a myslela si třeba nějakou konkrétní situaci... Takže třeba kdy...ehhh...když se třeba eh...nechovají dva žáci...“

(Přerušeni rozhovoru, technické problémy.)

T: „Skončily jsme u té konkrétní situace, tak jestli...“

J: „Tak třeba velmi častá situace, kdy...hmm....kdy alfa třídy nebo skupiny má pocit, že jeho chování je v pořádku, přesto, že ten outsider, nebo trošku mimo, vyloučený žák...s tím nesouhlasí, nebo si nepřeje tenhle projev. A vím, že by to potřebovalo soustavně připomínat a velmi často se k tomu vracet a že v tu chvíli to tak jako řekneme, proč to není v pořádku, ale žádný prožitek k tomu nepřipojíme, třeba nějakou aktivitu, kdy bychom si to vyzkoušeli, jo jako...více to, více to probrali, takže si myslím, že tohle jsou témata velmi častá, že někdo má pocit, že je jeho chování více v pořádku než toho jiného, tak to si myslím, že jako na to narážím často.“

T: „A pojí se vám s tím nějaké slovo nebo nějaká emoce v těch chvílích?“

J: „Jako konkrétně s touto situací?“

T: „No třeba, nebo jak jste říkala, že musíte splňovat ty osnovy ŠVP, ale zároveň...“

J: „Hmm, tak je to taková marnost jo, nebo je to jako běh na dlouhou trať, že tohle chce čas, aby se to vytříbilo a proměňuje se to velmi pomalu, takže jako běh na dlouhou trať, je to takový jako těžkopádný...“

T: „Rozumím a můžu se zeptat, co vám v té situaci přijde nejvíce problematické, v čem je ta podstata toho problému?“

J: „No podstatou problému je to, že vlastně...hmm... na začátku třeba na tom prvním stupni, že vůbec, nebo asi kdekoliv, to je jedno kde, ale že by mělo být někde jako i místo, ve výuce, kde by se učily děti vyloženě takhle se tohleto jedná, takže tohle ještě v pohodě tohle ne, taková jako tolerance vůbec jak se správně chovat, nechci říct jako nějaké etika, ale vůbec nějaká, že.... jsou velmi znatelné rozdíly mezi žáky z jakého sociálního prostředí pocházejí, velmi velké ahh... že někdo se automaticky umí omluvit, někdo neumí ani tu omluvu zformulovat, jak si žijeme v té sociální bublině, tak od toho se všechno odvíjí a že vlastně častokrát se stane, že ten žák sociálně handicapovaný řekněme je jako...špatně chápán jenom kvůli tomu, že vlastně tu dovednost nemá, to znamená, že se neumí omluvit, neumí to prostě jo. Říct jako takhle se omlouvá a tohle se dělá a v těchto situacích

se to tak dělá, on to prostě neumí a já jako učitel automaticky, protože se pohybuju v nějakým prostředí. Tak automaticky, tak nejenom já, já si to uvědomuju, protože mám momentálně malé děti a vím, že jim to musím explicitně vysvětlovat, takhle se to dělá a takhle by to mělo být, ale že často bývají jako přesně tyhle děti nepochopený a berou to jako třeba osobní útok, protože to je nějaká autorita, protože on to jenom neumí. A tohle myslím si pro život by byla velmi užitečná kompetence, která se ve škole prostě neučí, nebo já nevím...na druhém stupni určitě ne. Nebo jestli na prvním, tak vždycky to závisí na osobnosti toho učitele, ale mám pocit, že ty děti to neumí. Tak...“

T: „A můžu se zeptat v té chvíli, kterou jste teď popisovala, co je pro vás vlastně nejtěžší, když zažíváte tuhle situaci, tak co tam...“

J: „Hmm...(smích)...tak pro mě je nejtěžší opustit tu situaci a věnovat se tomu, co máme naplánováno...(smích)... jo, to je pro mě nejtěžší, protože říct si a už musíme...ehh...protože vždycky to rovnou nějaká taková alchymie, prostě to ukočírovat, abychom tímhle nezapláclí celou hodinu a můžeme si o tom povídat a nějak si to nahrávat a simulovat, nebo jako rozebrat to, ale je to na úkor toho, že neplníme plán...takže pro mě je nejtěžší říct si, tak teď už to pustíme a nebudeme diskutovat, ale budeme se učit...to je pro mě nejtěžší v tu chvíli...“

T: „Dobře a chtěla bych se ještě zeptat, jak takovéhle situace řešíte?“

J: „Tak rozhodně to nepřeskakuju jako, ne jako, že říkám necháme to být, to ne, povídáme o tom, to jo, ale snažím se, co nejstručněji, vždycky to pojmenovat, nebo snažit se to pojmenovat nebo tak jako snažím se jako, otázka je jak se mi to daří, ale snažím se to pojmenovat, rozklíčovat a jí jako od toho, nebo aspoň je nějak donutit...ehh...nad tím přemýšlet, že třeba...“

T: „A v té první situaci, když jste říkala, že si musíte volit mezi tím, co vám přijde jako smyslupný, aby ty děti uměly a tím, co po vás chce ten systém, tak tam to řešíte jak vlastně?“

J: „Tak já jsem si řekla, že...ehhh...že můj úkol je dát vlastně jako základy, jako abych splnila ŠVP, abych měla pocit, že učím něco smysluplných, tak jsem si to tak jako nastavila, že tam je jako furt ještě prostor...ehh...jako ne že bych šla jenom po učivu, ale ne jenom po druhém, žádný extrém, jedu takovou zlatou cestu, vždycky tak pocitově, jak mi to přijde.“

T: „Hmm

J: „Jak zrovna jsou taky vyladěné děti že jo ve třídě, ono se to třeba je třeba tejdenn klid, je to prima, ale buď na jednou se tam něco vyvrbí, takže ono to záleží...je to taková jako...ehh...alchymie, takže pocitově...“

T: „A měla jste to takhle od začátku, nebo jste nějak došla k tomuhle řešení?“

J: „Tak já myslím, že největší školu mi tady pro to bylo mateřství, takže, takže...pocitově a je to takový jako zranění osobnost a já jsem se taky na škole, nebo na základní škole, učím teďka druhým rokem, protože jsem si řekla, že nechci jako nehotový, nebo měl jsem pocit, že bych to neustála přesně a nevěděla bych si jako tak rady, tak mám teďka v tom pocit, že jsem v tom silná, nebo jsem si jako taková jistá, přece jenom člověk během života nasbírání zkušenosti...ehh...v různých prostředích...ehhh...pak zase tu roli matky a tak, takže jsem si k tomu tak přišla osobní zraním řekla bych.“

T: „Když teda ve škole nastane nějaká taková situace teda eticky náročná pro vás, tak nesete si to i domů, nebo dokážete to nechat v té škole, dokážete to oddělit?“

J: „Tak kdybyste se mě zeptala včera, tak bych řekla, že jo...(smích)...ale teďka momentálně bych nemohla s čistým svědomím, že si to domů nenosím, protože to se žáků netýká, ale byla to taková situace s kolegou, kterou jsem nějak považovala za vyřešeno a já...ty věci řeknu a tím to mám jako vyřešený, ale... vlastně se ukázalo, že ten kolega to zpracovával, a to zpracovaný nemá. A vlastně dneska se k tomu vrátil a když jsem si dneska, když jsem tam od tud odjížděla, tak jsem si říkala, že vlastně mi to nedělá dobře, že že jsem to měla jako pocit, že čím to je, že jsem nečekala, že to vyřeší, ale bylo by dobrý aby o tom věděl, ale on to bral jako

osobní útok a to jsou lidi, co neslyší rádi kritiku nebo nějakou, nějaký názor a udělají jako velké drama z toho a cítí se ohroženi. Takže tam je vidět z toho, jako nějaká...že je nejistý si v kamrlících řekněme a proto asi taková přehnaná reakce, takže...ehh...ještě včera jsem si myslěla, že to domů nenosim, ale momentálně jsem si to přinesla. Takže ono je ošklivý počasí, takže když bych to vyběhala, tak nebo že mám víc těch filtrů, který mi to jako filtruju, takže domů si to nenosim.“

T: „Hmm a teda a kromě toho běhu pomáhá vám ještě něco? Máte se třeba s kým poradit o takových situacích, kdy si nejste jistá tím řešením?“

J: „Určitě, já mám velkou oporu především v kolegyních, ale vlastně v kolektivu obecně ve sborově, to je velká opora i jako začínající učitel. Nejenom na odbornou stránku, že se ptám, ale i na takovou tu lidskou, jak by postupovali oni, hodně konzultuju, to určitě. A filtr, takže to je určitě poradna, že člověk získá, když slyší, že to myslí asi dobře, že by to tak mohlo asi fungovat, tak získá takovou jistotu, protože pro mě je spousta situacích nových a filtr...ehh...snažim se si práci nenosit domů v tom smyslu, že si říkám, že tedka musí dělat něco jinýho než se věnovat práci a dělat spoustu jiných vlivů. Být jako aktivní, scházet se s kamarády, sportovat, kulturně žít, tak jako obecně zajímat se, co se děje okolo. A nebýt jenom ta učitelka jako...“

T: „Rozumím a třeba konkrétně přímo v té chvíli, když nastane nějaká taková situace, je něco, co vám pomáhá, co vidíte, že funguje pro vás osobně?“

J: „Tak to jsou jogínské techniky, protože já cvičím jógu, takže to určitě...(smích)...takže to mám tak docela, nechci říct zmáklé, ale tak jako, že meditační techniky fungují. Takže to je taková jako psychohygiena okamžitá, takže tak.“

T: „Hmm, perfektní a je na opak něco, co vůbec nepomáhá v té situaci, co vám přijde, že tu situaci třeba zhorší?“

J: „Jako myslíte situaci tedka třeba ve třídě?“

T: „Když právě se třeba nějak musíte...ehh...v té třídě rozhodnout, nebo třeba i s tím kolegou, když s ním musíte jednat, tak jestli je něco, co...“

J: „Tak to je taková ta klasika, jako chyba v hodnocení, že odsuzujete tu osobnost, nekritizujete tu konkrétní situaci, nebo ten výsledek, nebo ten test, nebo to jednání, které se stalo, tak to si myslím, že je základ všeho, že jakmile ten člověk, kterému, nebo když se snažíme něco vyřešit, tak ten...ehh...nic není černobílé, to je jasná. A myslím, že i útok v tom smyslu osobní útok, že bych je chtěla odsoudit. Nepřivede je k tomu, aby naslouchali, třeba k nějakému lepšímu řešení, ale naopak je to ale utvrdí v tom, že se musí bránit a obhajovat to přede mnou, protože to mám pocit, že jsem nezvládla úplně s tím kolegou a proto to tak dopadlo jako, že to si říkám, co jsem měla udělat jako jinak...ehh...a proto mě to tak asi jako štve, že tam to беру, že jsem to pokazila něčím já a přemýšlím si nad tím a nemůžu si přijít na to, jako co to bylo, jo? Takže možná proto si to nesu domů, jako, ale jinak s těmi dětmi mám pocit, že s nimi vycházím v pohodě, jako nebo myslím, že jo, že dobrý.“

T: „Moc děkuji, dostáváme se k poslední části, jestli se vám vybaví něco, když řeknu etický kodex?“

J: „Tak kodex, etický kodex, že by to mělo být jako...ehh...jako nějaký souhrn etických zásad, který by se měl dodržovat, měl by být dodržován. Nějaká jako úmluva, který funguje, třeba v té škole, ale měla by být, jak jsem, že hezky jako pojmenovaná, stanovená, aby všichni věděli, co už přes čáru, co ne. Jako jasně máme školní řád, ale ten často je jako hodně faktický a není to i tom právě o té etice, tak.“

T: „A v čem si myslíte, že tkví hlavní ten smysl těch kodexů?“

J: „Tak jak jsem říkala, že si myslím, že by se děti naučily, nebo že se v něm naučí, pokud je to jasně vymezené, formulované, tak že se naučí všechny zúčastněné stany mají šanci říct, takhle je to ještě v pořádku a když ho poruší, tak jasně vědí, že jsou jako za hranicí, že ta...ehh... že ta různorodost etických kodexů z rodin řekněme, nebo prostě nějaká taková...soubor těch pravidel jsou velmi odlišná, a že by třeba

zrovna v té škole moc pomohlo, když je to jasně dané, co už a co ještě, jo? A když už to přešlápne, tak co se děje, jako že to myslím, že je velmi důležité.“

T: „A když vy jako profesionálka byste to toho kodexu pro učitele přispět, tak co by tam podle vás mělo být?“

J: „Ehh... tak určitě by tam měla být tolerance a takové to, že moje svoboda končí tam, kde začíná ta tvoje svoboda, tak abych neporušoval tu tvoji osobní svobodu, tak to si myslím, že jsou takové základní věci. Že myslím, že lidé jsou jako málo tolerantní k sobě a málo a nebo mám pocit z současné situace, nebo tak jako klimatu společnosti, že se věci hrotí a mají a má to být jako...ehhh...že se jako hrotí, jestli je to...ehh...vpravo nebo vlevo a nic mezi tím a to nemám ráda, nebo prostě černá, nebo bílá a to nemám ráda, když říkám, že lepší je když se domluvíme a nemusíme jako říct, že tu černou nechci, ale budu naslouchat, proč ta bílá je taky v pohodě, nebo proč je dobrá a to mám pocit, že teď málo kdo dělá, že to teď v té společnosti nefunguje. A myslím, že ten etický kodex by mohl být v tomhle tom vlastně přínosem.“

T: „To už bude z mé strany všechno, moc vám děkuji, že jste si na mě udělala čas a držím palce, ať se vám daří.“

Rozhovor číslo čtyři: respondentka Karolína (K), tazatel (T)

T: „Dobrý den, moc děkuji, že jste si na mě udělala čas. Můžeme začít.“

K: „Dobrý den, ano, můžeme.“

T: „Takže obrátila jsem se na vás jako pro profesionálku, jste expertkou na všechna témata, která budeme probírat a žádná odpověď není špatná...ehh...v žádném případě nebudu vaše odpovědi hodnotit nebo soudit.“

K: „Dobře.“

T: „A hned na úvod bych se vás chtěla zeptat, co se vám vybaí, když řeknu profesní etika?“

K: „Co se mi vybaví?“

T: „Hmm“

K: „...asi se mi vybaví vztahy mezi kolegy a mezi nadřízeným a podřízeným a pak samozřejmě i mezi učitelem a žákem, je to provázané.“

T: „A dalo by se říct, že je to pro vás nějakým způsobem téma?“

K: „...no na prvním stupni bych řekla, že hodně klademe důraz hlavně na výchovu těch dětí, i na morální hodnoty. Já třeba sama se snažím i třeba né na úkor učiva, ale i uberu nějaké cvičení, ale raději si povídáme, co, co se týká nějakých morálních hodnot a zásad i jo, že na tom prvním stupni je to tak provázané, že nemusíme mít nějaké třídnické hodiny, kdy se mi hodí jakákoliv situace v tom předmětu, tak prostě se tomu věnujeme a povídáme.“

T: „Hmm, dobře. Já bych vás ted chtěla poprosit nějakou situaci, kdy vám třeba ani jedno z těch řešení, které se nabízelo nepřipadalo správné anebo, kdy jste si třeba nebyla jistá tím řešením? Ted se klidně jen zamyslete, jestli vás něco napadá.“

K: „Tak jsou to třeba různé situace s rodiči, a to jsem měla vloni jeden případ, kdy to skončilo velkým nedorozuměním asi vzájemně i z mé strany a ze strany těch rodičů, kdy prostě předali, nebo přeřadili svého syna k jedné škole k nám už v říjnu ani ne na začátku roku s tím, že tam nebyli spokojení a měli asi velké očekávání, jenomže ta spolupráce s něma vůbec nešla. Vlastně ten žák byl velmi slabý, téměř nic neuměl a došlo nejdřív z jejich strany ke lžím a přetvářkám, že mi prostě lhali, jak je šikovný, že se učí a pak když už to nešlo, tak se to obrátilo proti mně, že já jsem pak byla taky nucená se bránit a docela se to vyhrotilo, takový spor, který skončil tím, že toho kluka odeslali do speciální výchovné péče, skončilo to stížnostmi i inspekcí, tak to prostě někdy se stává. Ale v současné době je i těch případů víc, kdy to slyším...tak je to v každé třídě a třeba i několik těch případů,

dřív to bylo spíš ojedinělé, ale já jsem fakt narazila tady na tu rodinu, která je tím pověstná, že posílá inspekce i do mateřské školy a do všeho a všude jsou prostě nespokojení, jinak se mi to tak nestává. Ale v současné době, co takhle slýchám na poradách nebo mezi kolegy, tak je toho moc.“

T: „Hmm.“

K: „Úplně ty vztahy učitel – rodina.“

T: „Hmm, chápu a máte s tím spojenou nějakou emoci, nebo slovo?“

K: „Hmm, za tu dobu praxe mi jsme prošli i hodně různými školeními a různými takovými radami i od psychologa, jak se prostě postavit proti tomu napadání ze strany rodiny, k takovému neodůvodněnému. A jak té situaci čelit a nepřijmout ten jejich spor, nedostat se na tu jejich úroveň té hádky, takže já už jsem tím tak jako vycvičená, takže si myslím, že dokážu jednat asertivně a na druhou stranu třeba jsem schopná třeba té paní říct, neříkáte mi ale pravdu a vy to víte. A dokážu zástat v klidu, ale pak to ve mně samozřejmě zůstává a kvůli tomu dva dny nespím, řešíme to doma a co takhle slýchám, tak je to normální u všech, ale musí se s tím člověk porvat, aby to nepřijal za své, když prostě někdo někoho obviní neprávem, tak je to jeho postoj, jo, jeho to vidění té situace, takže je dobré vyřešit to v klidu, snažit se to řešit nějak v mezích toho klidu. Ale tady tohle vyloženě došlo k osobním útokům a pak v té naší situaci pak to došlo i to, že ta paní si na mě sehnala i číslo a napsala mi anonymní esemesky, urážlivý. A já jsem se s tím pak fakt jako obrátila na policii a pak jsem si i vyměnila číslo, a to bylo fakt extrémní.“

T: „To je tedy opravdu těžká situace...“

K: „No jako všichni jsme se tomu pak smáli, směju se tomu do teďka, protože ty lidi jsou tím pověstní, jo, že to zkoušejí dál v dalších školách v okolí nikde už je nechtě přijmout, protože každý už je zná, ale musí se s tím člověk naučit pracovat, vnitřně...“

T: „Hmm“

K: „Jo...protože jsou lidi, který takhle jednaj třeba to nemyslí úplně špatně v tu chvíli, ale jakmile mi si to přijmeme za vlastní ten názor, tak musí ten člověk s tím pracovat.“

T: „A v čem si myslíte, že je podstata toho problémů, který vlastně vznikl, co bylo... v základu.“

K: „Bylo to nedorozumění, jednak...podle mě ta maminka byla hlavní aktérka a ta věděla, že ten její syn je hodně slabý a těžko se to těm rodičů přijímá, takže většinou hledají chyby jako v těch školách, v učiteli v přístupu, že je rychlé tempo, že jsem třeba přísná, že jsem měla nároky a nejdřív se to snažili teda zamaskovat, jak se doma učí a jak mu to doma jde, a to hodnocení tomu už samozřejmě neodpovídalo, ani ty výkony. A samozřejmě byl se tam na něj dívat i jsem to konzultovala na poradě, byl se tam dívat zástupce, výchovný poradce, pak přijely psychologky, jo...ale tak maminka to tak nějak nepřijala. A tím pak mě začala třeba vyloženě lhát, takže já jsem pak věděla, že to není pravda, takže dokážu tohle té druhé straně říct, vy víte, že to není pravda přece, tohle to a to už ona pak špatně nesla, takže už se pak urazila, přestala komunikovat, začala mě pomlouvát, takže se ke mně jakoby donášelo jo...a já jsem zase nemohla dělat, že se nic neděje...“

T: „Hmm.“

K: „Takže já jsem pak s ní o tom mluvila, že mi nelíbí tady ten přístup, že lepší at přijde, co se jí nelíbí za mnou, že si to vyřešíme, vysvětlíme no, ale eskalovalo to do osobních útoků...takže to je tam třeba, pak když se člověk už musí bránit..ehh...i sám za sebe, tam už pak takovej ten profesní postoj jde fakt stranou, ale to byla snad výjimka, to se mi stalo poprvý.“

T: „Tak to jsem ráda, že to bylo jen jednou a snad už to teda máte to nejhorší za sebou, doufám...“

K: „No v té minulé třídě jsem měla jakoby předchozí, tak tam jsem měla zase jednu holčičku a ta byla týraná...“

T: „Hmm...“

K: „z hodně sociálně slabé rodiny...a opravdu tam došlo, jednak k psychickému, ale i k fyzickému týrání, takže mi jsme to hlásili na OSPOD a došlo to tak daleko, že ty děti byli odebrány současně a já jsem se dostala k soudu, kde jsem musela vypovídat...“

T: „Hmm“

K: „takže pro mě to byla taky úplně nová zkušenost...v životě jsem u soudu nebyla, samozřejmě jsem tam byla jako svědek a bylo to úplně kvůli takové malichernosti...kde si mě pak vyžádala ta maminka, abych tam opakovala jako nějakou větu, kterou jsem jí řekla, tak jsem jí zopakovala, oni se tam tomu zasmáli a tím to svědčení tak nějak utichlo. Ted jsem viděla, že ty děti jsou zase zpátky...“

T: „Hmm...“

K: „jo...tam zřejmě ty rodiče podle mě byli, dostali i podmínku, tam toho bylo víc, ale ted už vim, že jsou ty děti zase zpátky v té rodině, ale zřejmě se tam musí hodně pracovat ze strany těch sociálních pracovníků...“

T: „Tak to pro vás musela být opravdu těžká a komplikovaná situace...“

K: „Ale ve směr, když jsou takhle fakt vyhocené nějaké situace, tak já si myslím, že to hodně závisí i na postoji a i na té inteligenci té, těch rodičů a jsou to hlavně ty matky, které se do toho hodně vloží. Ty tatínkové to zase tolik neřeší a podle mě záleží na té rodině, jaké je, na té inteligenci a no samozřejmě ta dnešní doba je taková, když si třeba pustíte zprávy, tak tam nikdo za nic nemůže, všichni ukazují prstem na druhého, takže se hledá vina a vé škole jo, je to to nejjednodušší...“

T: „Chápu...a když se teda dostanete do nějaké takové nepříjemné situace, tak vy jste říkala, že jste nejdřív zkoušela to řešit domluvou, tak máte ještě nějakou takovou strategii, jak to řešíte, nebo co vám přijde ideální v té chvíli udělat?“

K: „Hmm... no je docela dobré, protože většinou když něčemu takovému dojde, tak většinou ty rodiče přijdou oba dva aby ta maminka měla poslu, takže oni přijdou jakoby dva na mě, takže to je dva proti jednomu a co jsem se teda naučila, ale to nemám ze své hlavy, ale co mám z nějakého takového školení...je dobré nechat je vychladnout a nenechat se strhnout do hádky nebo nějakého takového konfliktu, ale domluvit si zvlášť schůzku, jo...řict prostě, aby se připravili, já se na to musím teda taky připravit, domluvit si schůzku příští den, nebo za dva dny a vychladnou obě dvě strany, já mám pak čas si to promyslet, připravit se na to a můžu si k sobě vzít taky nějakou osobu, kolegyni, zástupce nebo ředitele a je to pak vlastně vyrovnaná konfrontace...

T: „Hmm...“

K: „a ty rodiče vždycky pak vychladnou a řeší se to prostě vevnitř. Jsou tam různé figle, samozřejmě psychologické, jak se postavit spíše do stínu a ty rodiče si posadit do světla, posadit je do měkkého křesla, aby prostě zapadli...“

T: „Hmm(smích)...“

K: „jo, takový až jakoby figle no, ale je dobré dát ten odstup a domluvit si s odspuťem tu schůzku...“

T: „Chápu a vy jste zmiňovala, že se třeba na pomoc vezmete kolegyni nebo kolegu, pomáhá vám tyhle situace řešit takhle s někým, nebo máte někoho dalšího na koho se můžete obrátit.“

K: „Jo, pomáhá to určitě hodně, protože všichni jsme tam na tom stejně, takže hodně at už to rozebíráme na chodbě o přestávkách po vyučování, nebo někdo toho má ve třídě víc těch konfliktů, nebo situací, co se musí řešit, nebo jenom to, že to člověk může s někým sdílet, at už s kolegama, nebo doma s manželem, tak mi to samozřejmě hned pomůže. Už jen to, že vám někdo vyslechne a dá vám za pravdu, tak to pomáhá a řekne vám zase svůj příběh, tak to pomáhá i v tom řešení, jak to řešit.“

T: „Děkuji a ještě jsem se chtěla zeptat, jak, je něco, co byste ocenila, co vám třeba chybí v těch chvílích, co by vám pomohlo nebo nejen v těch chvílích, ale obecně v práci, co by vás víc podpořilo?“

K: „Třeba v té problematické nebo konfliktní situaci, jo?“

T: „Ano, přesně tak.“

K: „No určitě, určitě to prostě hned s někým to sděli...jít si né ulevit, ale vypovídat se, říct to někomu, at už je to kolega..ehh...i třeba ředitel, který stojí při nás, jo že...“

T: „Hmm...“

K: „opravdu se dokáže postavit za každého učitele a snaží se to prostě uhrát tak do nějakého rozumného řešení, musí dát jakoby za pravdu oběma stranám no...a já kolikrát fakt když už to bylo, tak vytáhnu takový ty skripta ze školení, to byl psycholog pan Hroch se jmenuje a ten tam mám přesně pospsané ty situace, takže si to tak někdy jako připomenu a je to pro mě taková ta posila a zase tohleto byly takové ty dvě velké výjimky a musím říct, že rodiče jinak opravdu spolupracují a nebo zase všechno odkývou, jo...já mám za ted takovkou třídu těch rodičů, že píšu informace emailem a odpoví mi třeba jen jako tři maminka a ostatní to berou jen jako takovou samozřejmost, kdy jsem je třeba i prosila, aby mi napsali zpětnou vazbu, jak se jim to líbí, s čím souhlasí, co by navrhovali, ale oni tak jako souhlasí se vším..., ale já bych spíš potřebovala nějakou zpětnou vazbu třeba i od těch rodičů...“

T: „Hmm“

K: „ale...je fakt, že je to asi nenapadne, nerou to asi tak, jakože jim to předložím, že to je dobrý a že jsou spokojený...“

T: „Hmm“

K: „takže to možná jakoby víc tu spolupráci ze stany rodiny no...“

T: „Rozumím a je něco, co naopak vám vůbec nepomohlo, co vám přišlo, že tu situaci zhoršilo nebo, nebo...co vy byste řekla, že by ji mohlo i zhoršit?“

K: „No bylo to asi zase tady s tou rodinou vloni...kdy ta matka mě teda začala hodně pomlouvat a pak mě napadala osobně, tak já jsem si říkala, jestli jsem to teda já měla nechat být raději...“

T: „Hmm.“

K: „neměla jsem ji oslovovat, neměla jsem ji říkat at přijde za mnou, že si to vyřešíme, vysvětlíme, jo... nevim no, kdybych to nechala prostě být, ale tto je prostě jen kdyby no, to si jen já vytvářím doměnky, což se asi taky nemá dít, jo... jenomže člověk to zpětně prostě nějak reflektuje...“

T: „Hmm.“

K: „jsem si říkala, jestli se to mohlo, mohla jsem se zachovat jinak, ale pro mě v tu chvíli jinak by bylo nevšímat si toho, ale myslím, že by se to stupňovalo a že by se sto stejně řešilo jo...takže jsem se přes to prostě musela přenýst a musí si člověk asi říct v tu chvíli, co mně teda hodně pomáhá, že v tu danou chvíli se vždycky zachovám správně, snažím se samozřejmě v klidu s rozmyslem, ale jako v tu chvíli tak jak to člověk má, cítí a jak to i promyslí, ne bezmyšlenkovitě, tak v tu chvíli je to jako lepší řešit, než to zas odsouvat...“

T: „Hmm, děkuju..ehh... už se blížíme k závěru těch otázek. Já bych se vás ještě chtěla zeptat, když řeknu etický kodex?“

K: „Hmm...jo jo, je to takový ten soubor nějakých etických a morálních zásad...“

T: „Hmm...“

K: „kterými se řídíme ve společnosti, at už v malém kolektivu anebo obecně v celé velké společnosti...“ a třeba konkrétně třeba pro učitele, nebo v tom školním prostředí?“

T: „A třeba konkrétně třeba pro učitele, nebo v tom školním prostředí?“

K: „Hmm, etický kodex...zachovávat si prostě tu profesionalitu, přátelský přístup k dětem...ehh...mít nadhled, být spravedlivý, je tam toho hodně podle mě...snažit se ke každému dítěti přistupovat individuálně a pozitivně...“

T: „Hmm“

K: „snažit se ho naučit v rámci jeho schopností a dovedností, co nejvíc...“

T: „Chápu a vidíte ještě nějaký smysl nebo funkci těchto profesních kodexů?“

K: „Hmm...(přemýšlí)... no asi by ten kodex měl určitě sloužit pro všechny tak, aby se to školství zlepšovalo, aby nejenom ta vzdělanost vzrůstala, ale abychom z těch dětí dokázali vychovat silné osobnosti, ale není to jenom o tom učivu, ale obecně o těch morálních postojích a zásadách, že by to podle mě v tom kodexu mělo být, ale je pak otázka, jestli se tím ostatní koelgové řídí, nebo do jaké míry ho uplatňují, jako oni sami mají zásady a náhled na tu celou výuku u výchovu.“

T: „Hmm a když byste si představila, že byste jako profesionálka ten kodex tvořila, tak co by tam mělo být, nebo co by tam nemělo chybět konkrétně v tom kontextu pro učitele...“

K: „Pro učitele, co by tam mělo být...lidský přístup, přívětivý, jít příkladem těm dětem...vštěpovat jim ty hlavní morální zásady a rozvíjet lidskost asi...“

T: „Ještě bych se vás úplně na závěr chtěla zeptat, jestli byste chtěla něco ještě dodat?“

K: „...přemýšlím...asi asi ne...“

T: „Tak moc děkuju, myslím, že to takhle stačí, bylo to moc příjemný ten rozhovor s Vámi a držím palce v práci a mějte se hezky.“

K: „No pro mě taky, tak se mějte se hezky.“

Rozhovor číslo pět: Respondentka Aneta (A), tazatel (T):

T: „Tak můžem začít nahrávat?“

A: „Ano, můžeme.“

T: „Dobře. Tak já jsem se vlastně na vás obrátila jako na profesionála...eh...vy jste expert vlastně na všechny ty témata, na všechny ty témata, který tady budeme probírat... Jenom bych chtěla...Vás vlastně nějak ujistit, že žádná odpověď není špatná vůbec. V žádném případě nebudu vaše odpovědi nějak, nějakým způsobem hodnotit, nebo soudit...“

A: „Dobře...“

T: „Jo? Smyslem toho je, aby...abyste mi fakt odpověděla nějak, jak to cítíte, jak to potřebujete.“

A: „Rozumím.“

T: „Tak, já bych se vás hned, hned na úvod chtěla zeptat, co se Vám vybaví, když řeknu profesní etika?“

A: „Hm...No je to pojem poměrně těžko představitelný...“

T: „Hm...“

A: „...ale představím si asi dodržování nějakých svých hodnot...“

T: „Svých hodnot...“

A: „...svých hodnot...a nějaké asi etické chování vůči žákům, které...“

T: „Hm, Vy se k tomu vlastně teď dostáváme a já jsem se k tomu chtěl dostat... Čím pro vás je učitelská etika? Dotkli jsme se teď nějakýho učení, žáků... Čím pro Vás je učitelská etika?“

A: „Eh...je pro mě něčím asi zejména v otázkách, kdy někdy nastává nějaký dilema, kdy se musím rozhodovat v nějakých těžkých situacích, tak tam řeším svoje etický...svoje etický zásady a principy.“

T: „Čili rozumím tomu dobře, že je to nějaký téma u Vás? Je to něco nad čím přemýšlíte?“

A: „určitě se s tím v praxi často setkávám. Nastává mnoho situací kdy...kdy...kdy si nevím úplně rady z hlediska etiky...“

T: „Jo, jasně... A vzpomenete si na nějakou konkrétní situaci ze své praxe, kdy jste měla pocit, že cokoliv uděláte, nebude to ani v jednom případě úplně správné nebo to nejlepší řešení, se kterým byste byla úplně spokojená? Zatím bych asi jenom chtěla, abyste si zkusila vzpomenout takhle pro sebe teď. Já Vám dám nějakou čas... Může to být situace, kdy jste...zkrátka si nebyla úplně jistá, nebo...nebo bylo těžký se rozhodnout.“

A: „Rozumím. Mě napadá hnedka jedna situace, a to je...to je...“

T: „Kolik zhruba Vás jich takhle napadlo, když jste nad tím teď přemýšlela? Takhle na první dobrou. Vzpomenete se?“

A: „Mě se na první dobrou vybavila jedna konkrétní situace, kterou ale prožívám opakovaně a...a kdy...kterou následně se snažím nějak vyhodnotit.“

T: „Hm...jo. Je nějaký slovo, který se vám vybaví, nebo vybavilo, když jste teď na to vzpomínala nějak?“

A: „No slovo ne, ale takovej pocit...nejistoty se mi vybaví, kdy nevím, jestli jedním vlastně správně a...v nejlepším zájmu toho dítěte, nebo nejlepší zájem systému...“

T: „Dobře. Můžete...vy jste teď mluvila o té jedné situaci nějaké... Můžete mi jí popsat?“

A: „Ano...týká se to vyučování cizinců. Eh, jde vlastně o to, že oni mají...ze začátku mají úlevy ze vzdělávání, které můžou trvat až jeden rok. Nicméně po tom, i některé děti...i potom roce se nenaučí plně česky, může jim to dělat problém. Zejména u jazyků, který jsou...u dětí který jsou z Asie, tak tam je ta jazyková bariéra mnohem větší. A ty požadavky na ty děti vlastně zůstávají stejné jako na ty české. Oni musí umět vyjmenovaná slova, musí...eh...spoustu věcí ani není úplně logicky zdůvodnitelný. Musí umět pády, skloňování a do toho...“

T: „To na vás musí klást strašný nároky si říkám...“

A: „...a do toho musí zvládat přírodovědu, vlastivědu, kde vlastně tu češtinu potřebují, slovní úlohy... A takže tohle po nich...v nějaké míře oni musí splňovat, očekává se to od nich ten výstup, na druhou stranu pro ně je to nesplnitelný a...tam jako...se potom...si dávám otázku, do jaké míry po nich chtějí eh... stejné výstupy jako od ostatních žáků a do jaké míry dbát na to, aby oni vlastně porozuměli vůbec tomu předmětu, naučili se nějaké české fráze... Kde je ta hrana toho vlastně, aby oni plnili svoje povinnosti a...aby neplnili naopak něco, co vlastně není ani v jejich možnostech no. No, takže tadyta situace je pro mě asi často problematická.“

T: „Co je na tom to, to problematický? Co je na tom to...to gró toho problému když to takhle řeknu nebo...Co je netěžší?“

A: „Nejtěžší? Nejtěžší je asi ten spor mezi tím, co je očekávaný a co je v reálu možný. Kdy vlastně já nevím, jestli se mám přiklonit k tomu, že ty děti budou plnit úkoly, kterým oni nerozumí, jen pro to, aby je měli splněny...a...nebo jestli se to

budou učit pro to, aby to mělo nějaký větší smysl. Takže gró je vlastně střet toho co je...“

T: „Čili já tomu rozumím tak, že vlastně potřebujete vyvážit nějaký...nějaký...nároky s...nároky na ty žáky s tím co...no? To je těžký opravdu...“

A: „Ano. Potřebuju vyvážit nějakým způsobem nějak dovednosti, schopnosti a výstupy toho žáka s osnovami co potřebuje systém nějaký, cíle a výstupy a...nějak...nějak dosáhnout nějakýho balancu, nějak to zkloubit a...“

T: „Je zase nějaký slovo, slova, věty, který by tu problematičnost nějakým způsobem vystihlo? Kdyby se to uzavřelo do nějaký kategorie...Napadá Vás něco?“

A: „Eh...kdyby se to uzavřelo... Jak to myslíte? Teď úplně...“

T: „Vlastně teď jste popisovala ten problém samotnej...“

A: „Ano.“

T: „To...to v čem vy spatřujete ten největší problém, tu problematickou část. Jak to vlastně pojmenovat tohlencto?“

A: „...já se omlouvám, já furt asi nerozumím té otázce.“

T: „Rozumím. Eh...“

A: „Jestli byste mi to mohla ještě nějak víc přiblížit...“

T: „Je to vlastně nějakej, můžeme to asi nechat být klidně jo? Já tomu rozumím, že je to vlastně nějaký nesoulad mezi formálníma nárokama a...“

A: „...a praxí, ano.“

T: „...přesně, přesně, jo mezi praxí. Mezi tím co je splnitelný vlastně prakticky.“

A: „Jo, ano, ano. No je to problém mezi teorií a praxí no.“

T: „Jo, dobře, děkuju... A vzpomenete si...říkáte, že je to situace, kterou jako opakovaně zažíváte, vzpomenete si na nějaké úvahy, které přímo v tom čase, kdy ta situace je aktuální, na co...na co... na co myslíte? Na co jste myslela v minulosti? Co člověk bere v úvahu?“

A: „Hm...no bere v úvahu...eh...splnění svých povinností a zároveň...nejlepší...najít nejlepší vhodný řešení pro toho žáka, aby to bylo pro něj co nejvíc efektivní, přínosný, aby to dávalo smysl a... Ale zároveň aby člověk...aby věděl, že odvádí práci, kterou má.“

T: „Když se budem držet Vás, tak mi trochu připadá, jak kdyby na vás byly kladeny jakoby nesplnitelný nároky, rozumím tomu dobře?“

A: „Ono by to asi bylo možný splnit ty nároky, pakliže by byla nějaká metodika, větší podpora učitelů, protože často je i těžký si poradit s tím, jak k těm žákům přistupovat. Je to těžký to zakomponovat při počtu těch žáků, co ve třídě jsou...tak...tak aby ta výuka cizinců nebyla zas na úkor těch ostatních žáků... Vybalancovat to a...a tak.“

T: „Hm, rozumím. Jak ty situace řešíte vlastně? Když jste v tom opakovaně...“

A: „Těžko je řešit... Snažím se přemýšlet nad tím, jak by to šlo zvládat lépe. Snažím se mít co největší možnou přípravu předem...eh...ideálně, aby přesně odpovídala tomu žákovi, aby byla přesně na jeho potřeby individuálně...a...takhle se to asi snažím řešit.“

T: „Jak jste vlastně na tohle přišla na takový styl řešení? Co vás k tomu vedlo? Co vás k tomu vede?“

A: „Hm...vedlo mě k tomu...eh...zkušenosti v praxi, kdy jsem viděla vlastně, že čím víc člověk nad tím přemýšlí a čím víc člověk tu výuku přizpůsobuje tomu žákovi a jeho potřebám, tím lepších dosahuje výsledků, tím líp se s tím žákem a s celou třídou...potažmo s celou třídou pracuje následně.“

T: „Čili nějaký prostě jakoby...se vám ověřilo to, že to funguje takhle. Když se dostatečně připravíte na tu hodinu, tak to prostě v té hodině úak takhle funguje bez tohohle problému?“

A: „Funguje to...ta příprava tomu pomáhá, aby ty hodiny probíhaly lépe. Například v rámci inkluze... Ale nepomáhá tomu řešení třeba tomu dilematu, který občas můžu řešit. Tomu konfliktu. Protože tam není nikde jasně dáno...eh...nebo je jasně dáno, co by ten žák měl splňovat, ale když to je prostě...když to nedává smysl, tak tam potom je rozpor. A to potom...s tím člověk neví jak si poradit, za kým zajít, nebo s kým to řešit.“

T: „Hm...chtěla byste mi k téhle vaší těžké zkušenosti ještě něco sdělit? Ještě něco říct?“

A: „Hm...eh...nic mě asi teďka nenapadne.“

T: „Dobře, děkuju... Vzpomenete si ještě na nějakou jinou podobnou situaci? Nebo můžeme od toho jít dál...“

A: „Eh...určitě je takových situací víc, mě se teďka vybavuje...jak vlastně... Občas zvládat ten kolektiv dětí...eh... Protože občas toho na člověka může být hodně a nechce bejt na ty děti nějaký přísnější, nechce je v žádném případě trestat a...ale občas když...čím víc k nim přistupuji liberálně, nebo nějak demokraticky, tak o to víc se to zvrhává ty hodiny a člověk má pak tendenci být vůči těm dětem přísnější. V případech kdy tam jsou nějaké děti, co mají třeba nějaké problémové chování, tak docela často člověk potýká s tím, že má jakousi tendenci být vůči tomu člověku přísnější nebo...víc...teď nevím jak to úplně říct ale...“

T: „Nevadí, nevadí... Já tomu rozumím tak...přijde mi to zase vlastně, že je to jakoby hodně náročný ten...ten problém je v tom, že těch nároků je na vás zkrátka hodně. Vidíte to stejně? Nebo rozumím tomu dobře? Pak je problém rozhodnout se mezi tím...pak je problém rozhodnout se mezi tím...jakoby chci hodinu vést nějak, jak jste říkala liberálně nebo demokraticky, ale nejde to, čili nějaké jako, nějaká možnost, kterou vy byste chtěla. Možnost řešení, kterou vy byste chtěla není dostupná a vy musíte zvolit řešení, který by třeba jako nebylo úplně na prvním místě. Rozumím tomu správně?“

A: „Ano. Člověk jedná pod tlakem...může taky jednat zkratkovitě v takových hodinách kdy si vlastně s těmi dětmi nevím rady, nechci na ně ale křičet. Zároveň je občas těžké s nimi navázat nějakou spoluprací, nebo udržet je v nějakých mantinelech...“

T: „Jak to dopadá vlastně? Jak ti situace řešíte?“

A: „Snažím se...eh...s těma dětma mluvit o tom proč to tak vnímají, například když mám nějakého zlobivýho žáka, nebo žák, který v hodině vyrušuje tak se s nažím s ním nějak spolupracovat, vyjít mu vstříc, nechat ho klidně i o samotě. Teďka jsme zavedli v hodinách, jsme vlastně vytvořili škálu emocí, kterou má každý žák...a...když má nějakou špatnou náladu řekněme, tak na té škále může vyjádřit tu náladu a...“

T: „To je hezký, to je dobrej nápad.“

A: „...a já tak můžu dojít většímu pochopení, můžu s tím dále pracovat.“

T: „Hm, pomáhá vám to vlastně nějakým způsobem rozhodovat, co v té situaci dělat?“

A: „Hm, určitě. Můžu pak vlastně víc tu hodinu...nebo víc...hm...tomu žákovi tu hodinu přizpůsobit. Nebo ne celou hodinu ale to očekávání můžu přizpůsobit... u toho žáka...teď jsem se do toho zamotala.“

T: „Nevadí...jenom by mě zajímalo, když se vrátíme jako k vám, k tomu jak to vidíte vy. Jak vy to prožíváte? Uleví vám tohle...uleví vám to osobně? Je to nástroj pro to, abyste si v té situaci byla jistější, nebo mě napadá třeba...nebo...“

A: „Eh...je to spíš nástroj pro větší pohodu v té třídě.“

T: „A pro vás?“

A: „Pro mě...mě to může pomoci v té třídě, ale není to rozhodně řešením... Protože...můžu tak předcházet nějakým situacím, ale nemůžu předejít všemu.“

T: „Rozumím... Vracela jste se někdy k takovým, k takovýmhle situacím, o kterých jsme teď mluvili ve svých myšlenkách zpětně? Když už není...i když už není třeba aktuální ta situace?“

A: „Určitě. Určitě ano. Často člověk, když vyjde ze třídy na ty situace zapomene, ale mnohdy...třeba v mém případě nad tím přemýšlím často i doma. Promítám si to v hlavě neustále dokola a přemýšlím nad tím vlastně, kde nastala chyba, nebo co bych mohla udělat líp. A...občas je těžký oddělit to, co se děje v té práci a nebrat si to domů a neřešit to pak v soukromí.“

T: „Dokázala byste pospat, co je na tom to těžký? Co vlastně člověka k tomu vede, co to způsobuje to, že si to vezme domů?“

A: „Eh...těžký...co je těžký na tom, že si to vezmu domů? No nemělo by to ovlivňovat asi vztahy v rodině... A...protože často to okolí nemá úplně pro to pochopení. Nedokážou si vlastně představit vlastně, co to obnáší...práce učitele. Aty zkušenosti jsou mnohdy nepřenositelné a ta psychická i fyzická zátěž je obrovská, takže...v důsledku toho potom to okolí to může narušovat...může to narušovat vztahy s okolím.“

T: „Rozumím tomu tak, že to vlastně je to velké...“

A: „...má to vliv na prožívání a vlastně i osobnost člověka potom v soukromí.“

T: „Jo. Čili je to nějaká velká zátěž?“

A: „Určitě, určitě ano.“

T: „Eh... Je někdo o kom byste věděla, že se na něj můžete obrátit v takovýchle chvilích? Můžete se na něj obrátit o pomoc? O radu?“

A: „Hm...určitě mám řadu přátel, kteří...nad učitelstvím přemýšlí stejně jako já. Mají stejné názory, postoje a...s něma se pak...“

T: „Dá se říct, že jsou to kolegové? Nebo spíš přátele a rodina?“

A: „Hm...spíš přátelé a rodina. Co se kolegů týče, tak tam ty názory jsou mnohdy sporné a ty přístupy k výuce a k učení jsou různé...“

T: „Jakým způsobem? Já tomu rozumím tak, že to není...nejde to úplně v tom pojetí... To jejich pojetí není úplně v souladu s tím vaším pojetím té vuky nebo toho přístupu k dětem?“

A: „No...no...nevím to jistě, ale působí to na mě často tak, že nějaké...že jako...úplně neřeší otázky nějakých...ted' nevím jak to pojmenovat... Že...hm...přijde mi, že nad tím svým chování a jednáním tolik nepřemýšlí a berou ho automaticky... Je to asi dáno tím, že mají víc zkušeností, takže to berou tak jakože to je to správný a vlastně...neřeší to třeba, že vůči těm dětem to může bejt mnohdy nefér a že to jednání vůči nim není úplně ideální nebo správný a že to dítě...a že to dětem může v závěru i ubližovat.“

T: „Dobře, děkuju. Ted' bych se vás chtěla zeptat, co pomáhá? Co při těchhle...můžeme to pojmenovat jako nějakou eticky těžkou situaci? Spornou situaci, kdy si ten učitel neví úplně rady, je třeba znejištěnej tím, že třeba ví, kde je to správný řešení, ale není dostupný, nebo neví to správný řešení, protože ani jedno řešení není správný... Co pomáhá při takových sporných situacích?“

A: „No...mě rozhodně pomáhá vidět ty situace z perspektivy někoho jiného.“

T: „Může to trochu rozvést? Z perspektivy někoho jiného...“

A: „Určitě... Je pro mě důležitý se o tom právě bavit například s kolegy nebo s přáteli, který jsou...kteří jsou také učiteli...protože za á ty situace prožívají stejné taky a já mám nějakou...jsou schopni mi reflektovat tu situaci s nadhledem, protože nejsou přímo v té situaci zainteresováni, takže...“

T: „Čili pomáhá s někým se poradit vlastně? S někým o tom promluvit?“

A: „Ano, hm, ano...“

T: „Hm...dobře. A...je něco, co byste při těch eticky těžkých chvílích ocenila? Přímou při nich nebo bezprostředně po nich třeba...“

A: „Hm...no...nevím co by mohlo... No asi...nějakej eh... Nějakej rámeček nebo pohled na to, jak by ty věci ideálně měli vypadat, jestli to dává smysl... Možná i možnost jako větší debaty v rámci kolektivu a možná i větší podíl na chodu té...na chodu školy a na pravidlech, která se tam dodržují... Tak...“

T: „Vnímám to jakoby, rozumím tomu tak, že je to hodně o tom sdílení a o tom...o tom...že ten zkušenější kolega třeba vám řekne jak to řeší on ty věci... Takhle to je? Nebo je to jen moje domněnka?“

A: „Hm...no spíš jde o nějaký společný prožívání těch věcí. Ono se mi často stává, že tihle kolegové mají...ty věci řeší z mého pohledu ne úplně nejlíp, ale tím sdílením těch informací se člověku z nějakého důvodu jako uleví.“

T: „Je něco, co naopak vůbec nepomáhá? Co jste si všimla že spíš škodí třeba?“

A: „Nepomáhá, nebo naopak škodí...tak určitě...věty typu...nebo když vám někdo dává rady, jak...jak...jak by to mělo všechno být, nebo co máte dělat, i když si tu situaci nedokáže úplně představit, nebo pochopit.... Takové ty rádoby rad.“

T: „Vzpomenete si třeba na nějakou takovouhle rádoby radu, kterou jste dostala někdy?“

A: „Konkrétně mě teď asi nic nenapadá, ale i v diskusích...na tyhle témata třeba na internetu se vždy objeví spoustu odborníků, který učitelům radí...“

T: „Jo, no to věřím, že to pro vás musí bejt...že se vám potom otevírá nůž v kapse... Chcete zase něco dalšího mi sdělit o týhle zkušenosti? Nebo o tom o čem jsme teď mluvili...co pomáhá, nepomáhá...“

A: „Asi...asi by pomohla...no... Asi by pomohli menší kolektivy ve třídách, protože těch dětí bývá mnohdy opravdu hodně. A...co by tak ještě mohlo pomoci... Asi větší míra vzdělání třeba co se inkluze týče, protože tam je řada speciálně pedagogických témat a...nebo například při výuce cizinců tak tam to je úplně specifická kategorie, protože čeština se učí jinak pro Čechy, nebo pro lidi, který to maj jako mateřský jazyk, a jinak pro lidi, kteří to mají jako druhý jazyk.“

T: „Čili třeba máte na mysli nějaký metodický...podrobnější metodický zpracování těch problémů?“

A: „Určitě, jo, určitě. Plus i nějaká větší míra informovanosti.“

T: „Dobře, dobře díky. Co se vám vybaví, když řeknu etický kodex?“

A: „Hm...když řeknete etický kodex, tak se mi vybaví asi nějaký kodex o mlčenlivosti, který musí dodržovat lékaři, nebo terapeuti.“

T: „Hm, hm...zásady těhlech profesí... Znáte nějaký konkrétní etický kodex? Teď jste mluvila o těchlékařích, terapeutech...“

A: „No konkrétně asi vím, že lékaři mají nějaký etický kodex, kterej...skládají Hypokratovu přísahu, to by se taky asi dalo považovat za kodex.“

T: „V čem si myslíte, že tkví význam těhle kodexů?“

A: „Hm...no řekla bych asi, že k nějakým...no...nějakému dodržování nějakých pravidel, na kterých se shodnou, že jsou pro to povolání potřeba? Že ty pravidla jako můžou být užitečné jak pro veřejnost například tak i pro toho pracujícího člověka.“

T: „Hm, ano, rozumím... A kdyby sme eh...těmhle kodexům dali nějakou pedagogickou, učitelskou kontext...k čemu by ten kodex mohl být?“

A: „Hm...“

T: „To je vlastně vaše odbornost, vaše...“

A: „Určitě by nám učitelům pomohl víc se orientovat vlastně v nějakých těch situacích, který jsem zmiňovala, kdy není úplně jasný, jak...jak se ideálně, nebo jak se nejlépe zachovat, nebo co všechno je nutné dodržovat při práci s dětmi, protože často to záleží člověk od člověka, jaký on sám zvolí přístup. Ne všechny tyto přístupy jsou podle mě správné.“

T: „Je to hodně na jednotlivci...“

A: „Přesně, jo, ano, přesně tak.“

T: „A dokážete si představit, že by etický kodex mohl být nějakým způsobem funkční právě při hledání řešení situací, o který jsme spolu mluvili? Jak konkrétně třeba by to mělo...co by v tom kodexu tak mohlo být, aby vám to pomohlo?“

A: „Tak mě by asi pomohlo, i kdyby...kdyby byly nějaké jednotné stanoviska, který by člověk věděl, že ze své pozice má dodržovat... Že...že má prostě dodržovat, že má například děti respektovat, že se má nějak chovat i vůči svým kolegům... Ještě jednou prosím tu otázku, jak byla přesně?“

T: „Hm...když bychom si představili, že byste se tím etickým kodexem řídila při těch svých situacích, o kterých jsme mluvili... Mluvili jsme o tom, že na ty děti, cizince, toho je často objektivně hodně a vy víte, že to úplně nezvládnou ty nároky,

který prostě jsou nějakýma osnovama daný...eh... Co by v tom kodexu mělo bejt napsaný, co byste se tam chtěla dočíst, aby vám to pomohlo? Aby vám to ulevilo?“

A: „No...určitě by tam měly být teda...myslím si nějaký obecný zásady, který když jsem učitel, tak který dodržuju. Který taky nějakým způsobem třeba ovlivňují žáky a k něčemu je vedu... Určitě by ale bylo fajn, kdyby tam byly třeba i nějaký konkrétní těžký situace, jak se třeba...rozumím, že tam nemůžou být odpovědi na všechno, ale jak se třeba v některých sporných situacích zachovat...co...čeho se hlavně držet, co je to nejvíc důležitý pro dobrej výkon tohohle povolání. A tak...“

T: „Myslíte, že byste to zvládla ještě malinko víc konkretizovat? Je to obtížný, já vím, že to není jen tak ale...“

A: „Teď mě napadá, třeba, že co by při jednání s dítětem bylo potřeba dodržovat... Například že s ním...jakým způsobem s ním mám jednat...například...já říkám často například (směje se)...ne třeba jako, že by učitel neměl křičet, ale asi by bylo lepší, kdyby to bylo nějak jako formou pozitivních vzorů, než nějakých zákazů. Ale kdyby to bylo nějak jako inspirativní formou, která by vlastně udávala to, jaký...jaký hodnoty při té komunikaci budu zastávat. Takže například vím, že dítě nemůžu trestat fyzicky nikdy...jakkoliv. Tak stejně tak jakože vím tohle, tak by v tom kodexu mohlo být jakože dítě třeba neurážím a podobně. Mělo by to tu profesi posunout někam dál. Jednat s ním s respektem a nějaké prostě...nějaká zásada bezpečí, tolerance...“

T: „Moc děkuju... Je něco, co byste ještě chtěla dodat k tomuhle tématu? Mluvili jsme hlavně teď o etickém kodexu...“

A: „Hm...no...určitě bych ocenila, kdyby něco takového vzniklo. Kdyby se na to, nějak ideálně spolupodílelo větší množství učitelů. A třeba klidně i dětí, proč ne, když by byli přizváni k nějakému společnému, nějaké společné dohodě...“

T: „Je ještě něco, co pokládáte za důležité říct na úplný závěr našeho rozhovoru? Teď už toho bylo hodně...ale jestli ještě něco?“

A: „Ted' mě nic nenapadá... za mě asi... mě to zase napadne až později určitě (směje se).“

T: „Jasně, to je asi normální (směje se). Dobře, tak jo... tak moc děkuju.“

A: „Nemáte zač.“

Rozhovor číslo šest: Lada (L), tazatel (T)

T: „Já se na vás obracím jako na profesionála. Vy jste expertem na všechna témata, která budeme probírat. Chtěla bych zdůraznit, že žádná odpověď není špatná a v žádném případě nebudu vaše odpovědi hodnotit, nebo soudit, nebo prostě...neexistuje špatná odpověď... Hned na úvod bych se vás chtěla zeptat, co se vám vybaví, když řeknu profesní etika?... Já vám dám klidně čas...(ticho)...jestli se vám něco vybaví...“

L: „Eh...“

T: „Je to těžkej pojem, ale jenom jestli vás něco napadne...“

L: „Hm...to nevím. Asi spíš ne (směje se)...“

T: „Jo...to nevádí...eh... A dokážete si vzpomenout na nějakou situaci ze své praxe, kdy jste třeba měla pocit, že ať se rozhodnete jakýmkoliv způsobem, že to třeba nebude úplně ideální, nebo že vám to nebude vyhovovat nebo že...to pro vás bude nějakým způsobem problém?“

L: „Eh...hm...“

T: „Může to být třeba něco ze strany rodičů, nebo vedení školy...nebo...kolegů...nebo, zažila jste někdy nějakou situaci, kdy vám to vaše rozhodnutí přišlo nepříjemný...nebo jste si nevěděla rady, jak se rozhodnout?“

L: „Hm...“ (ticho)

T: „Prozatím si můžete zkusit něco vybavit, já vám dám nějaký čas...“

L: „No já přemejšlim a...tyjo...nevim.“

T: „Dobře, to nevadí, nevadí... Zatím klidně zapřemýšlejte, jestli něco takového bylo...eh...“

T: „A kdyby třeba nastala nějaká taková problematická situace a vy jste si nevěděla rady...eh...tak máte někoho, za kým byste se mohla obrátit? Nebo případně jak byste tu situaci řešila, když byste si vlastně nebyla jistá v tom svém rozhodnutí... Jak to řešíte?“

L: „Tak asi bych to diskutovala s kolegy...případně s vedením školy...“

T: „Hm...ano...jo. A co vám v takovou chvíli nejvíc pomáhá, když to takhle diskutujete? Co je to, co vám nejvíc pomůže? ...Eh...no...třeba jako to, že to máte komu říct, nebo že oni vám k tomu něco řeknou, nebo... Co vám tak nejvíc pomáhá?“

L: „Asi hlavně to, že to můžu někomu říct a že se můžu dozvědět i ten pohled na věc od někoho jinýho... Že každéj to vlastně může vidět jinak a mít jiný nápady na to, jak to řešit.“

T: „Hm...hm...rozumím. Teď bych se chtěla zeptat, jestli třeba když dojde k nějaký konfliktní situaci ve škole, jestli to potom řešíte i doma, nebo jestli to necháte v té škole a...dokážete to oddělit ten život v té škole a to soukromí? Jestli to třeba nějak řešíte ještě ty věci...“

L: „No moc to nedokážu oddělit...ono když se mě to dotkne, tak si to nosim i domů.“

T: „No to úplně chápu. A máte třeba nějakou strategii...když jste říkala, že se vás to dotkne, tak jestli vám něco pak pomůže, třeba když přijdete domů, nebo v tý situaci konkrétně...něco co se vám osvědčilo?“

L: „Nevim no...přemejšlim fakt dlouho ale...nevim.“

T: „Nevadí, nevadí...eh... Napadá vás něco, když se řekne etický kodex? Něco když řeknu tohle slovo, vybaví se vám něco?“

L: „Hm...“

T: „Jako úplně cokoliv, jestli vás něco napadá...“

L: „Eh...hm...“

T: „Jestli ne, tak je to taky v pořádku...říct.“

L: „No určitě jsem o tom už slyšela, ale nedokážu to...asi to nedokážu teďka nějak popsat.“

T: „Rozumím...třeba ten etický kodex...myslíte, že to jsou nějaká třeba pravidla? Když byste třeba měla nějaký pravidlo...nějaký univerzální, který byste vy sama chtěla do toho kodexu zařadit, co byste chtěla, aby se ve škole dodržovalo... Napadá vás, co byste tam dala?“

L: „Hm...“

T: „Může to být ve vztahu k rodičům, učitelům, dětem... Vlastně k jakýmkoliv vztahu...“

L: „Eh...“

T: „...třeba nějaký pravidlo důležitý aby se dodržovalo?“

L: „Tak asi...aby se respektovali všichni navzájem.“

T: „Jo, jo, super, děkuju. Teď bych se chtěla zeptat, jestli byste něco ještě nechtěla dodat k těm tématům, o kterých jsme mluvili... Třeba nějaká ta situace, jestli vás nenapadla, nebo cokoliv jiného...“

L: (kroutí hlavou) „Už ne asi...už ne.“

T: „Tak jo, tak moc děkuju. Děkuju moc za váš čas.“

L: „Děkuju, mějte se hezky.“

Příloha číslo 2: Vzor informovaného souhlasu

Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru a informací pro účel výzkumu bakalářské práce na téma: Profesní etika učitelů a etické problémy v učitelské praxi

Držitel souhlasu: Anna Janoušková; Charkovská 517/20, 101 00, Praha 10 - Vršovice; tel.: +420737166864, email: annajanouskova27@gmail.com

Předmět a forma výzkum: Cílem výzkumného šetření je popsat situace, které konkrétní učitelé základních škol subjektivně vnímají jako eticky problematické. Současně je cílem zjistit, jaké strategie a způsoby zvládnání těchto situací učitelé volí a porozumět tomu, jak konkrétně přistupují k jejich řešení, co jim přitom pomáhá, co naopak znesnadňuje hledání řešení a jakou podporu (případně od koho) by při těchto situacích ocenili. Konkrétně se jedná o kvalitativní výzkum, který bude probíhat formou polostrukturovaného rozhovoru. Průběh rozhovoru bude nahráván a ze zvukového záznamu bude následně pořízen doslovný přepis, který bude dále analyzován a interpretován. Zvukový záznam bude sloužit pouze pro potřebu doslovného přepisu a bude k dispozici výhradně Anně Janouškové, která ho bude uchovávat u sebe. Doslovné citace částí anonymizovaného doslovného přepisu mohou být použity v bakalářské práci.

Prohlášení:

Souhlasím s poskytnutím rozhovoru a dalších souvisejících informací.

Rozumím výše uvedenému textu a souhlasím s jeho obsahem.

Rozumím tomu, že obsahem rozhovoru a dalších informací mohou být i osobní a citlivé záležitosti a obtížná témata.

Rozumím tomu, že nemusím odpovídat na obtížné nebo nepříjemné otázky.

Rozumím tomu, že mohu úplně zrušit moji účast na výzkumu.

Jméno a příjmení respondenta:

Datum a podpis:

Příloha číslo 3: Schéma rozhovoru

1. Eticky obtížná situace, její popis a vnímání

- „Hned na úvod bych se Vás chtěla zeptat, co se Vám vybaví, když řeknu profesní etika?“
- „Vzpomenete si na nějakou situaci ze své praxe, kdy jste měla pocit, že cokoliv uděláte, nebude to ani v jednom případě úplně správné nebo to nejlepší řešení, se kterým byste byla úplně spokojená? Prozatím bych chtěla, abyste si zkusila jen vzpomenout...“
- „Zhruba na kolik takových situací si takto „na první dobrou“ vzpomenete?“
- „Jaké slovo se Vám vybaví nebo vybavilo, když jste nad to teď vzpomínala?“
- Je s tím spojená i nějaká emoce?
- Můžete tu situaci pro mě popsat?
- Co na té situaci bylo to „problematické“?
- Jaké slovo/slova/věty by tu „problematičnost“ mohlo vystihnout?
- Vzpomínáte si na nějaké své úvahy přímo v tom čase, kdy ta situace byla aktuální? Na co jste myslela? Co všechno jste brala v úvahu?
- Vzpomenete si na svou první reakci/myšlenku?
- Jak jste situaci vyřešila?
- Podle čeho jste se tenkrát rozhodla? Jak jste došla k tomuto řešení?
- Chcete mi k této vaší zkušenosti ještě něco sdělit?
- Mohla byste popsat ještě další situaci?

2. Eticky obtížná situace, její prožívání a pomoc a podpora při setkání s ní

- „Vracela jste se někdy ke zmíněným situacím ve svých myšlenkách zpětně?“
- „Je vidět, že se s etickými otázkami v praxi setkáváte...“
- „Je někdo, o kom víte, že se na něj můžete v takových chvílích obrátit s žádostí o radu/pomoc??“
- „Co pomáhá?“

- „Máte nějaký svůj osobní způsob, svou osvědčenou profesionální strategii, která Vám při takto (eticky) těžkých chvílích pomáhá?“
- „Je něco, co byste při těch chvílích ocenila?“
- „Je něco, co naopak vůbec nepomáhá?“
- „Co dalšího byste mi k těmto vašim zkušenostem chtěla sdělit?“

3. Etický kodex v kontextu eticky obtížné situace

- „Co se vám vybaví, když řeknu „etický kodex“?“
- „Co vás napadá, když bychom tématu etický kodex dali pedagogický (učitelský) kontext?“
- „Dokážete si představit, že by etický kodex mohl být nějakým způsobem funkční při řešení situací, o kterých jsme se bavili?“
- „Když bychom si představili, že jako profesionálka, kterou jste, byste měla do tohoto kodexu přidat něco za sebe, co by to bylo?“
- „Je něco, co byste ještě chtěla dodat?“
- „Je něco, co pokládáte za důležité říct ještě na úplný závěr našeho rozhovoru?“