Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Emočně náročné situace, které zažívají učitelky v interakci se žáky na 1.stupni ZŠ

Emotionally demanding situations experienced by female teachers in interaction with pupils in the 1st grade of elementary school

Vendula Mášová

Vedoucí práce:	Mgr. Gabriela Dymešová
Studijní program:	Psychologie
Studijní obor:	Psychologie

Rok odevzdání: 2022

Odevzdáním této diplomové práce na téma Emočně náročné situace, které zažívají učitelky v interakci se žáky na 1. stupni ZŠ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Místo a datum odevzdání práce: Praha, 4. 12. 2022

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce Mgr. Gabriele Dymešové za čas, cenné rady a ochotu, s jakou mne při realizaci této práce doprovázela. Díky patří také všem respondentkám, které s otevřeností sdílely své zkušenosti. Také děkuji mým bližním za nezbytnou podporu, které se mi od nich dostalo.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá dosud málo probádanou oblastí prožívání učitelů. Toto téma se jeví významné, neboť učitelství je uváděno jako výrazně stresové povolání. Účelem této práce je zmapovat a přiblížit emočně náročné situace v interakci se žáky tak, jak je prožívají a hodnotí učitelky na 1. stupni ZŠ. Také se zabývá otázkou, které konkrétní situace jsou vnímané jako emočně náročné. Práce je členěna do dvou hlavních částí – teoretické a empirické.

V teoretické části jsou představeny základní poznatky o emocích, hlavní aspekty ovlivňující interakci učitele se žákem a přehled soudobého poznání o prožívání učitelů v této interakci z hlediska emocí a stresu.

V empirické části je představen metodologický rámec realizovaného výzkumu, který je založen na kvalitativní analýze narativních rozhovorů. Rozhovory byly realizovány s celkem 8 respondentkami. Ke zpracování dat byla použita metoda interpretativní fenomenologické analýzy (IPA). Učitelky zažívají v interakci se žáky mnoho emocí, jako je vztek, frustrace, smutek, lítost, šok, strach, bezmoc. Tyto emoce vyvěrají nejen z konkrétních situací, které se odehrávají ve škole v přímé interakci, ale souvisí také s celkovou angažovaností v péči o žáky a prožíváním jejich životních příběhů. Na prožívání učitelek mají vliv také osobní i profesní faktory na jejich straně, jako je osobní minulost nebo délka praxe. Významnou roli hraje sociální opora a absence profesní podpory na pracovišti. Z toho také vyplývají praktické otázky a doporučení, jak učitelky v této oblasti podpořit.

KLÍČOVÁ SLOVA

Emočně náročné situace, interakce se žáky, vztahy, 1. stupeň ZŠ, učitel

ABSTRACT

This diploma thesis refers to so far not so much explored field of teachers' emotions. This topic is rather significant as teaching is deemed as highly stressful occupation. Purpose of this thesis is to closely map and raise awareness of emotionally demanding situations arising from interactions with pupils, through experience and evaluation of she-teachers from the elementary school. It is also concerned with the question, which particular situations are perceived as emotionally challenging. Thesis is divided into two main parts – theoretical and empirical.

In the theoretical part there is introduced basic knowledge about emotions, main aspects influencing the interaction between the teacher and the pupil, and overview of current findings regarding teachers' emotions arising from these interactions in regards to emotions and stress.

Empirical part introduces the methodological scope of executed research that is based upon qualitative analysis of narrative interviews. In total there were interviews with eight respondents. Final data was processed via method of interpretative phenomenological analysis (IPA). During the interaction with pupils she-teachers experience anger, frustration, sadness, sorrow, shock, fear and helplessness. These emotions do not arise only from particular situations that take place in school as a result of direct interaction, however, they correspond with their overall engagement in care for the pupils' wellbeing and witnessing their life stories. Teachers' experiences are also greatly influenced by their personal and professional factors, such as personal history and practice duration. Important role is played by social support and absence of vocational backing at work. This also implies practical questions and recommendations how can be teachers in this sphere supported.

KEYWORDS

Emotionally demanding situations, interaction with pupils, relationships, 1st grade of elementary school, teacher

Obsah

Úvod....9

TEORETICKÁ ČÁST....12

1 Emoce....12

1.1 Úvod....12

1.2 Vymezení základních pojmů....12

1.2.1 Afekty....13

1.2.2 Emoce a nálady....13

1.3 Funkce emocí....14

1.4 Teorie emocí a přístupy k nim....15

1.4.1 Teorie základních/diskrétních emocí....16

1.4.2 Kognitivní přístup....17

1.4.3 Sociokulturní přístup....19

1.4.4 Neurobiologické souvislosti....21

1.5 Regulace emocí....26

1.5.1 Vymezení pojmu....26

1.5.2 Faktory ovlivňující regulaci emocí....26

1.5.3 Způsoby regulace....27

1.6 Stres....29

1.6.1 Stres a emoce....29

1.6.2 Stres v učitelské profesi....29

2 Interakce mezi učitelem a žákem....32

2.1 Žák....32

2.1.1 Vývojová specifika dítěte mladšího školního věku....33

2.2 Učitel....34

2.2.1 Profese učitelství....34
2.2.2 Sociální role učitele....35
2.2.3 Role učitele jako socializátora....36
2.3 Emoce a stres prožívané učitelem v interakci se žáky....38
2.3.1 Regulace emocí učitele ve školním kontextu....39
EMPIRICKÁ ČÁST....42
3 Metodologie....42
3.1 Výzkumné cíle a otázky....42
3.2 Výzkumný soubor....42
3.3 Průběh výzkumu a použité metody....44
3.4 Etika....46
3.5 Zpracování dat....47
3.6 Reflexe výzkumníka....48
4 Prezentace dat....50
4.1 Identifikace vnějších situací....50
4.1.1 Akutní situace....51
4.1.2 Chronické stavy....64
4.2 Vnitřní intervenující faktory na straně učitele....68
4.2.1 Profesní faktory....69
4.2.2 Osobní faktory....73
4.2.3 Časový tlak....77
4.3 Prožívané emoce....78
4.4 Práce s emocemi....84
4.4.1 Vyjadřování emocí vůči žákům....85
4.4.2 Dlouhodobé strategie....88
4.5 Sociální opora....90

4.6 Shrnutí výsledků.....92

5 Diskuse.....96

6 Závěr.....99

7 Seznam použitých informačních zdrojů.....102

8 Seznam příloh.....113

Úvod

Učitelství se řadí mezi pomáhající profese. Typickým znakem těchto profesí je intenzivní kontakt s lidmi. Škola je organismus protkaný složitou sítí vztahů mezi různými skupinami i jednotlivci. Velké množství mezilidských interakcí je tak integrální komponentou tohoto povolání. Učitelky a učitelé jsou v kontaktu s žáky, nadřízenými, vedením školy, rodiči žáků, kolegy a ostatním personálem.

Součástí těchto interakcí jsou samozřejmě emoce, které v nich vznikají a zpětnovazebně jejich podobu zase ovlivňují a tvarují. Mohou přinášet příjemné, sytící zážitky a pocity, které pro jedince fungují jako důležitá opora, ale na druhou stranu mnohdy souvisí s prožíváním negativních emocí, které jsou jedním ze zdrojů zátěže a stresu. Výzkumy prezentují, že učitelé a učitelky cítí ve spojení se svým povoláním velkou míru stresu. To také souvisí s vysokou mírou syndromu vyhoření mezi učiteli. Učitelství patří mezi nejohroženější povolání z hlediska výskytu tohoto syndromu, který má nepříznivý vliv na duševní i fyzické zdraví jedince. Jednou ze složek, která se u syndromu vyhoření uvádí, je emocionální vyčerpání (Kebza & Šolcová, 2003). Mnoho učitelů odchází z této profese během prvních let praxe a školy se potýkají s jejich nedostatkem. Na tyto problémy celospolečenského formátu poukazují různí autoři tuzemští i zahraniční (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Přestože data o stresu a emocionální zátěži učitelů jsou varovná, O'Connor (2008) upozorňuje, že úloha, kterou emoce hrají v práci učitelů, bývá v politice a v praxi bagatelizována nebo ignorována.

Výzkumný zájem o toto téma je převážně právě skrze zátěž a syndrom vyhoření. Samotným emocím učitelů se ale příliš pozornosti nevěnuje, na což poukazují mnozí autoři (Sutton & Harper, 2009) a zdůrazňují potřebu se tímto tématem zabývat, neboť emoce jsou nepostradatelné pro zdraví učitelů i efektivní výuku. Kromě toho, že mají vliv na samotné zdraví a wellbeing, O'Connor (2008) považuje emoce také za klíčové vodítko při utváření učitelské identity. Také zdůrazňuje, že emoce mají silný vliv na volbu profesních postupů, cílů a rozhodnutí.

Ze studií zabývajících se stresem a zátěží učitelů opakovaně vyplývá, že jeden z největších zdrojů stresu je interakce se žáky (Mlčák, 2000). Zejména pak situace spojené s chováním žáků, kázeňskými přestupky, jejich negativními postoji ke školní práci a projevované

agresi (Kohoutek a Řehulka, 2011). S podobnými situacemi jsou spojeny prožívané emoce, hněv (Becker et. al., 2014, Uzuntiryaki-Kondakci 2022) a frustrace (Sutton, 2007; Chan, 2009), které učitelé prožívají nejčastěji v interakci se žáky během vyučování. Gross (2018) uvádí, že nejčastější strategií regulace emocí učitelů ve vyučování je potlačení, toto zjištění považuje za velmi znepokojující a dává jej do souvislosti s tím, že učitelé zažívají zvýšený výskyt zátěže a emočního vyčerpání (Taxer & Frenzel, 2015).

Interakce mezi žákem a učitelem má svá specifika, která jsou dána jak školním kontextem, tak osobními specifiky aktérů. Žáky 1. stupně ZŠ jsou děti ve věku 6–12 let. Tento věk s sebou nese vývojová specifika a kritická témata. Jednou z těchto charakteristik je, že ještě není vyvinutá regulace emocí a často tak podléhají vlastním emocím, se kterými neumí ještě zacházet a potřebují pomoc dospělého s jejich zvládáním a zpracováním. Čím jsou žáci mladší, tím podstatnější je pro ně potřeba vřelého a bezpečného vztahu s učitelem, aby mohl efektivně probíhat jeho rozvoj a celý vzdělávací proces (Thorová, 2015).

Na druhé straně této interakce je učitel, který zastává určitou sociální roli, ale do této role vstupuje jako jedinečná osobnost s vlastní charakteristikou a prožíváním. Profesní já, které učitel vytváří prostřednictvím adaptace na roli, je ovlivňováno osobní historií učitele, který má osobní cíle, motivy a prožitky (Day & Leitch, 2001).

Přes zjevnou důležitost tématu, mnoho informací o prožívání učitelů stále chybí, přitom by ale mohly poskytnout podstatná data. Fried (2011) uvádí, že lepší pochopení role emocí v učitelské profesi může pomoci při přípravě učitelů, aby byli dobře vybaveni pro řešení nárokům, které jsou na ně kladeny. Na základě těchto skutečností jsem se rozhodla zabývat tématem emočně náročných situací, které zažívají učitelé v interakci se žáky blíže a realizovat v rámci diplomové práce kvalitativní výzkum. Kvalitativní přístup byl zvolen z více důvodů. Jednak tuzemská data z této oblasti téměř nejsou k dispozici. Vzhledem k obecné neprobádanosti této oblasti Uitto et al. (2015) upozorňují, že stávající studie často redukují zkoumané emoce na několik předem vybraných konkrétních emocí, což omezuje možnost nahlédnout další souvislosti, a zdůrazňují potřebu realizace kvalitativních studií, které mohou poskytnout hlubší vhledy do této problematiky. Kvalitativní přístup umožňuje zachování větší kontextovosti a nechává otevřené pole tomu, co přináší respondenti. Respondentkami byly pouze ženy, neboť tvoří kolem 90 % všech učitelů na 1. stupni ZŠ.

Hlavním cílem výzkumu bylo zmapovat, které situace v interakci se žáky považují za emocionálně náročné, jak tyto situace prožívají a jak se svým prožíváním zachází. Použitou výzkumnou metodou je interpretativní fenomenologická analýza (IPA), která se používá v případě, kdy je cílem výzkumu porozumění subjektivní zkušenosti a prožívání jedince. Ke sběru dat byl použit narativní rozhovor, který nechává informantům velký prostor pro to, co přináší. Tato práce je členěna na 2 hlavní části – teoretickou a empirickou. Teoretická část má 2 ústřední kapitoly – emoce, interakce učitele a žáka. První kapitola je obecného charakteru a předkládá vybrané základní poznatky a koncepty o emocích z pohledu psychologie. Tento teoretický základ slouží jednak pro základní porozumění obsáhlé problematice emocí a za druhé tvoří pojmový aparát, který je relevantní pro následnou kapitolu Interakce učitele a žáka, v níž zaměříme pozornost nejprve na jednotlivé aktéry a poté jsou předloženy poznatky z výzkumů o prožívání učitelů.

V empirické části popisuji nejprve metodologii realizovaného výzkumného šetření a poté jeho samotné výsledky, které ve shodě s metodou IPA hojně ilustruji na výrocích respondentek. Na konci kapitoly se nachází stručný souhrn výsledků a diskuse, kde nalezneme kritické zhodnocení limitů, porovnání s ostatními výzkumy a doporučení pro další výzkum i praxi.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Emoce

1.1 Úvod

Dříve než se dostaneme k samotnému prožívání učitelů a jeho specifikům souvisejícím se žáky, je nutné se nejprve seznámit se samotným tématem emocí v kontextu psychologického bádání. Jedná se o téma velmi široké a mnohovrstevnaté. Jak podotýká Stuchlíková (2007), snaha porozumět emocím je podmíněna ochotou nahlížet na ně stále znovu a z různých úhlů, jako když převracíme v dlani oblázek. To dobře vystihuje rozmanitost pohledů, se kterou je k nim ze strany výzkumníků i teoretiků přistupováno. Tato kapitola pojednává o emocích obecně a nabízí základní výkladový rámec, abychom na těchto informacích mohli stavět porozumění emocím v konkrétních souvislostech učitele ve školním prostředí. Charakterizujeme zde čtyři tematické okruhy: za prvé základní pojmy, za druhé funkce emocí, za třetí teorie emocí – tyto okruhy nám zprostředkují ony nejvýznamnější úhly pohledů, které vyrůstají z odlišných teoretických zázemí, abychom si mohli poskládat celistvější a tím i reálnější obraz. Na závěr se věnujeme tématu regulace emocí.

1.2 Vymezení základních pojmů

Humanitní obory (tedy i psychologie) jsou význačné tím, že operují velmi často s pojmy, které nejsou snadno definovatelné a jasně ohraničitelné. Takovým pojmům se říká neurčité nebo přirozené, též označované jako fuzzy (mlhavý). Často se tyto pojmy různě prolínají mezi sebou a jsou vymezovány na základě určujících prototypických rysů (Plháková, 2004, s. 264–266), jejich dělení a vymezování je tak velmi často předmětem rozsáhlých diskusí a sporů mezi autory. Emoce jsou ukázkovým příkladem takového pojmu.

Emoce řadíme mezi dílčí část duševních jevů. Jedno ze základních uváděných dělení duševních jevů je na triádu procesů – kognitivních, konativních a afektivních. Každá lidská bytost tedy nějak myslí, nějak se chová a něco prožívá. Toto dělení je čistě teoretické, pomáhá nám uchopit a konceptualizovat porozumění člověku. Denní realitu člověk zakouší v její komplexnosti a celku, kde se vše složitě prolíná, navzájem ovlivňuje a tvoří celistvé prožitky.

Zaměříme-li se na zastřešující kategorii afektivních procesů, nalezneme různé druhy užších dělení. Tradičně jsou jako základní subkategorie afektivních procesů uváděny afekty, emoce a nálady (Poláčková Šolcová, 2018). Někteří autoři dělí afektivní jevy širším způsobem ještě na emocionální vztahy, emoční epizody, související afektivní jevy a afektivní rysy (Stuchlíková, 2007), vášně, vyšší a nižší emoce, afektivní postoje, interpersonální afektivní postoje, sentiment (Poláčková Šolcová, 2018).

1.2.1 Afekty

Termín afekt je odvozen z latinského afficere – ovlivnit (Machač et al., 1985, s. 14.). Poláčková Šolcová et al. (2008) upozorňují na rozpor mezi českými a zahraničními autory, co se pojetí afektu týče. Mnohými tuzemskými autory (Hartl & Hartlová, 2000) je jako afekt označován prudký a krátký výboj emocí, který až přebírá nadvládu nad člověkem. Též u nás dochází ke spojování pojmů afektivní procesy a emoce, kde potom nálady a afekty jsou pojmy podřazené – tedy typy emocí. Poláčková Šolcová (2018) se přiklání k autorům mezinárodním a shrnuje jejich pojetí afektu jako základního stavebního kamene, který je přítomný ve všech afektivních jevech – náladách, emocích. Je stále přítomen a umožňuje nám hodnotit naše prožívání na kontinuu libost – nelibost, intenzita a dominance. Je bezpředmětový v tom smyslu, že není reakcí na něco konkrétního.

1.2.2 Emoce a nálady

Slovo emoce má svůj původ v latinském slovese emovere, které znamená vzrušovat. Ani zde nepanuje shoda na jednotném vymezení. Přístupům a způsobům vymezení emocí se budu věnovat v následující kapitole, zde tedy pouze krátké shrnutí na základě Gross (1998) a Morris (1992). Věnuji se emocím a náladám zde souhrnně, neboť oboje patří mezi afektivní procesy a vymezení jednoho pojmu zahrnuje i diferenciaci od druhého. Rozdíl mezi náladou a emocí zaznamenáváme z hlediska času trvání, intenzity, předmětnosti, informační hodnotě.

- Emoce je považována za kratší, více ohraničenou a více intenzivní, než je nálada.
- Emoce má jasně definovanou příčinu (něco mne rozzlobilo, rozplakalo), kdežto vystopovat příčinu nálady není tak zjevné a často se nedá vlastně určit, čím je způsobena.

- Z hlediska informace se jedná o to, zda jev souvisí s událostmi uvnitř těla nebo vně. Emoce nás informují o vnějším prostředí (z něčeho máme strach), nálada o prostředí vnitřním (například únava, podrážděnost).

Stuchlíková (2007) zdůrazňuje, že emoce jsou velmi komplexními jevy, které jsou především specifické velkou citlivostí a rychlou proměnlivostí, které nedosahují žádné jiné duševní procesy.

Gross a Barrett (2011) shrnují to, na čem se shodují nejvýznamnější přístupy teorie emocí. Zde nám pomůže si připomenout, že emoce (i nálady) jsou fuzzy kategorií a jejich vymezení je pomocí typických rysů.

- **Subjektivní prožitek** – subjektivitou je zde míněno, že je zakoušený prožitek něco velmi intimního, a jako takový není přístupný nikomu jinému; člověk se ho může pokusit popsat, sdílet, ale to již není daný prožitek sám o sobě.
- **Fyziologické změny** – v našem prožívání hraje velkou roli mozek, autonomní nervová soustava a endokrinologický systém, ve kterém se odehrává spousta procesů automaticky a nezávisle na našem vědomí: když máme strach, do těla se vyplavuje adrenalin, který nás aktivuje a připravuje na záchranu života, když jsme spokojení v bezpečí blízkých lidí, můžeme zažívat příliv např. oxytocinu. Tyto fyziologické změny mohou probíhat na mnoha úrovních a subjektivně pro nás mohou být registrovatelné skrze tělesné vjemy, jakými jsou tělesná teplota, dech, tlukot srdce atd.
- **Kognitivní zhodnocení** – emoce jsou reakcí na něco, součástí emocí je hodnocení situace, které nemusí být vědomé. Pro emoce je typické, že pro nás mají nějakou informační hodnotu a vyvstávají v situacích, které jsou pro nás významné a souvisí s našimi cíli, ať už nás k nim přibližují nebo jim brání.
- **Motivační komponenta** – emoce s sebou nesou určitou tendenci k jednání, něco říci, udělat atd.
- **Behaviorálně expresivní komponenta** – jedná se o to, co je již zjevné v expresi našeho vyjádření – změny v obličeji, jako je úsměv, tón hlasu, změny v postuře.
- **Regulační komponenta** – emoce jsou různými způsoby ovlivňovány, modulovány a kontrolovány, to probíhá na úrovni vědomé i nevědomé, v literatuře nalezneme

dvojí smysl tohoto označení: 1) samotné emoce jsou nějakým způsobem regulovány, 2) emoce jsou tím, co reguluje ostatní intrapsychické procesy (Poláčková Šolcová, 2018).

1.3 Funkce emocí

Prožívání má v našem životě nesporně zásadní roli. Mají pro nás hlubokou informační a orientační funkci. Jsou důležité, abychom se mohli vyznat ve svém vnitřním i vnějším prostředí a tyto světy propojovat a komunikovat. Někteří autoři se přiklánějí k větší vhodnosti definovat emoce na základě jejich funkce. Posouvají se tak od otázky: „Co jsou emoce?“ k otázce „Proč lidé mají emoce?“ A ptají se po jejich smyslu (Averil, 1992). Nejčastěji uváděné funkce emocí jsou následovné:

1. **Intrapersonální**

V této rovině jsou důležité pro zachování rovnováhy našeho organismu, informují nás o našich potřebách a stavu jejich naplnění. Například strach poukazuje na nenaplněnou potřebu bezpečí (Timulák, 2015), čímž také slouží k zachování života. Scherer (1984) poukazuje na roli emocí v učení a rozvoji kognitivních procesů, pro které je zásadní příznivé emoční naladění, bez kterého se schopnost vyhledávání, zpracování informací velice zužuje a kognitivní procesy se nemohou rozvíjet.

2. **Interpersonální a sociokulturní**

Emoce zajišťují interakci s druhými lidmi. Pomocí nich udržujeme vztahy a můžeme komunikovat. Druzí tak mohou porozumět nám, ale i my jim, a predikovat tak chování. (Frijda, 2004). Jsou silným nástrojem ve výchově, a tím i způsobem, jak se předává kultura a hodnoty.

1.4 Teorie emocí a přístupy k nim

Výše uvedené prototypové vymezení emocí je výsledkem dlouhých desetiletí sporů a disputací mezi mnoha výzkumníky a autory. Každý výzkumný proud v psychologii akcentoval v průběhu historie jinou komponentu, kterou ale také blíže poznával a rozpracovával. Také se pohled na emoce proměňoval v rámci různých sociokulturních kontextů. Samostatný vznik psychologie je datován do roku 1879. V tu dobu usilovala

psychologie o post samostatné vědecké disciplíny, a proto se orientovala na měřitelné jevy, to určovalo jednu z hlavních orientací na fyziologické reakce. Jiní teoretikové vycházeli z evoluční biologie a zaměřovali se převážně na specifické výrazy emocí. Stoupenci behaviorismu se vymezili proti zakladatelům oboru a zaměřili se na studium chování. S pozdějším kognitivním obratem se dostaly do středu pozornosti kognitivní procesy a jejich vliv na prožívání. Vedle toho je za tradiční přístup k emocím považován psychodynamický směr, který postuloval koncept nevědomí a vliv osobní historie (zejména) ranného dětství na prožívání, také zdůrazňuje roli intrapsychického konfliktu. Nejmladší proud sociálního konstruktivismu přinesl zohlednění sociokulturních determinant (Stuchlíková, 2007). Každý z těchto proudů přispěl k současnému porozumění prožívání. Posuneme-li se do současnosti, podle Grosse a Barrett (2011) dnes převažují tři hlavní proudy přístupů k emocím:

1. teorie diskrétních emocí, teorie základních emocí (Basic/Discrete Emotion Theory),
2. teorie zhodnocení, kognitivní komponentové modely (Appraisal Theory/ Componential Approach),
3. přístupy orientované na význam emocí vycházející buď z teorie psychologického konstruktu (Meaning/Psychological Construction) nebo z teorie sociálně-kulturního konstruktu (Meaning/Social Construction).

Tyto přístupy se vlastně pohybují na pomyslné ose, na jejímž jednom konci je čistá biologická podstata (základní emoce) a na druhém konci společenské určení (emoce jako sociální konstrukt), odráží se zde tak tradiční spor. Tento spor se někdy se označuje jako „nature“ vs „nurture“. Vyznačuje se otázkou, jak moc je člověk tvořený biologickou podstatou a na kolik jej ovlivňuje prostředí? V případě emocí je také spojený s otázkou, do jaké míry je možné mít moc nad svým prožíváním? Ústřední myšlenky a poznatky těchto tří směrů jsou shrnuty v následujících subkapitolách. Na závěr je ještě přidána kapitola Neurobiologické souvislosti, která prezentuje moderní poznatky získané díky technologickému pokroku neurověd. V mnohém tak osvětluje na biologické úrovni to, co víme z ostatních teorií. Základní porozumění těmto přístupům je zde podstatné ze dvou důvodů.

1) Tyto přístupy jsou obecně uznávané a dohromady tvoří škálu toho, na jaké úrovni je možné na emoce nahlížet, což slouží porozumění samotnému fenoménu v širší perspektivě.

2) Výzkumná šetření, která jsou prováděna v oblasti emocí učitelů, vycházejí vždy z určitého teoretického zázemí, jež reflektují, také z něj poté vycházejí implikace pro praxi a odpovídají na otázku, jaké máme možnosti nakládat s našimi prožitky.

1.4.1 Teorie základních/diskrétních emocí

Na počátku tohoto přístupu stojí známé jméno zakladatele evoluční biologie Charlese Roberta Darwina, který v roce 1872 vydal knihu *Výraz emocí u člověka a u zvířat*. Publikace se věnuje detailnímu rozboru různých emocí a jejich zrcadlení ve tvářích i chování nejen lidí, ale i zvířat. Tím Darwin pokládá základní stavební kámen teorie o vrozenosti a biologickém původu emocí (Darwin, 2020). Na tento základ navázala celá řada vědců. Mezi nejznámější patří jistě Paul Ekman a Carrol Izard, dále můžeme uvést Jaaka Pankseppa či Roberta Plutchika.

Výše zmínění autoři společně uznávají vrozenost určitých emocí. Základní (někdy nazývané též primární) emoce jsou společné všem lidem napříč nejrůznějšími kulturami. Kultura a chování okolí k jedinci má nesporný vliv na další vývoj emocí, ale jde zde o vymezení určitého původního vkladu od matky přírody, kterým disponuje každá lidská bytost ze samotné fyziologické podstaty.

Autoři stanovují různý počet, nejčastěji 6–10 emocí. Ekman mezi ně řadí radost/štěstí, smutek, zlost/hněv, znechucení/pohrdání, strach a překvapení (Ekman, 2015). Plutchik (2001) k těmto šesti přidává očekávání a důvěru. Panksepp (1998) hovoří o základních afektivních systémech a ustanovuje jich 7 – pátrací systém, systém vzteku, strachu, chtíče, péče, paniky/smutku, hry.Stručně řečeno sada těchto primárních emocí je něco, co se nám zkrátka děje. Disponovat těmito emocemi je z hlediska evoluce a přežití nesmírně důležité, neboť každá z těchto emocí má nějaký důležitý význam a informační hodnotu pro život a jeho zachování. Vznikají v nejstarších částech mozku a z tohoto hlediska mají velice blízko k reflexům, proto je také velice těžké je ovlivňovat. Máme mnohem větší moc nad tím, jak se k daným emocím postavíme z hlediska myšlenek, významů, chování, ale nemáme příliš moci nad emocí jako takovou, která se může vynořovat pro nás často

i z velmi nesrozumitelného důvodu a uniknout celému našemu vědomí, neboť náš nervový systém pracuje v tomto ohledu autonomně a vyhodnocuje nesčetné množství informací v každou chvíli. Vliv těchto emocí je největší v dětství a jejich modulování podléhá procesu socializace v závislosti na prostředí a kultuře, jak širší (např. evropská kultura), tak i mnohem užší, jako je kultura dané rodiny, kde dítě vyrůstá. Dnes máme mnoho poznatků z neurověd, které v mnohém tuto dynamiku osvětlují. Těmto souvislostem je blíže věnována kapitola 1.4.4. Neurobiologické souvislosti.

1.4.2 Kognitivní přístup

Kognitivní teorie emocí stojí na předpokladu, že kognitivní (poznávací) procesy jsou ústřední pro vznik a udržování emočních stavů. Hlavní období rozvoje těchto přístupů bylo v šedesátých letech 20. století, kdy došlo k takzvanému kognitivnímu obratu ve vědách. Pozornost byla věnována dvěma ústředním otázkám:

1) Je možné určit kognitivní procesy, které jsou zprostředkovateli vnější události a emoční reakce?
2) Je kognice předpokladem pro vznik emocí? (Stuchlíková, 2007).

Na první otázku se hledala odpověď v procesu zhodnocení (appraisal). Zhodnocením se zde rozumí proces vytváření osobního významu faktů. Na tomto předpokladu stojí teorie kognitivního zhodnocení R. Lazaruse (1984), jejímž jádrem je právě předpoklad, že emoce je reakcí na toto zhodnocení. Pokud je pro nás daná situace bezvýznamná, nemáme na ni emoční odezvu. Pokud pro nás má velký význam a plynou z ní pro nás potencionální zisky nebo ztráty, přijde emocionální odezva. Důležitý je cíl, kterého chceme dosáhnout a jak daná situace ovlivňuje jeho dosažení.

Někteří výzkumníci se dál zabývali úrovní kognitivního zhodnocení, zda se jedná o vědomý či nevědomý proces. Vědomou úroveň si můžeme představit jako interpretaci toho, co pociťujeme a jaký to má význam. Kognitivní přístup zdůrazňuje důležitost rozumové složky a důležitost zabývat se tím, jaká jsou naše přesvědčení, očekávání, jak přisuzujeme významy, jak si vysvětlujeme a interpretujeme svět kolem sebe, jak mu rozumíme. To také zdůrazňuje roli našich znalostí a vědomostí. Tyto subjektivní interpretace ovlivňují to, co prožíváme. Příkladem si můžeme uvést situaci, kdy žák odmítne plnit úkol zadaný učitelem. Jak si učitel tuto situaci vyloží? Dělá to žák schválně,

aby učitele provokoval? Je hloupý? Zadal učitel úkol nesrozumitelně? Má žák strach ze selhání? Možností, jak interpretovat situaci, je bezpočet.

Dnes panuje shoda, že z velké části se jedná o nižší nebo i prekognitivní procesy, které neprobíhají na úrovni vědomí a jako takové jsou součástí emoční odpovědi vždy (Poláčková Šolcová, 2018).

V odpovědi na druhou otázku, zda-li je nejprve zhodnocení, a to vyvolává emoce, nepanuje shoda. V této kategorii nalezneme mnoho teorií, jež se snaží emoce popsat a vystihnout pomocí dělení na různé dílčí komponenty, ty různým způsobem vztahovat a zachytit tak detailní fáze a průběh emoční reakce, např. Mesquita a Frijda (1992), Russel a Barrett (1999).

1.4.3 Sociokulturní přístup

Teoretici, jež se zabývají sociální a kulturní podmíněnosti emocí, se řadí k proudu sociálního konstruktivismu a akcentují převážně významovou složku emoce, a to, jak prostředí, ve kterém se jedinec vyvíjí, jeho emocionalitu tvaruje a interpretuje, neboť dítě defacto vrůstá do významů skrze komentáře a zásahy svých pečovatelů. Konstruktivisté pracují s kognitivistickým přístupem, ale zaměřují se primárně na sociální determinanty těchto emocionálních složek (Poláčková Šolcová, 2018). Emoce je pojímána jako reakce na určité situace a podněty, které pro jedince nesou význam, a ten je považován za sociální a kulturní konstrukt (Mesquita & Walker, 2003).

Setkáváme se zde také s pojmem sociální emoce. Podstatou těchto emocí je, že vyvstávají na základě sociálního srovnání s druhými nebo je emoce vyvolána chováním, jednáním nebo hodnocením jiných lidí (Frijda et al., 1989). Můžeme najít pro tuto kategorii různé přídomky – emoce sebeuvědomění, sociální nebo morální emoce. Leary (2000) mezi ně řadí např. stud, vinu, hrdost, trapnost, žárlivost, závist, úctu, vděk, lítost, atd.

Tyto emoce se utvářejí v ontogenezi až později, neboť je pro ně zásadní právě schopnost alespoň základní sebereflexe, která u novorozence není přítomná a začíná se vytvářet kolem druhého roku života dítěte (Gueguen, 2014). Dítě se vlastně učí rozumět tomu, co je žádoucí a co není, učí se pravidlům, které udává sociální skupina, v níž vyrůstá (Hareli & Parkinson, 2008).

Roseman (2001) charakterizuje rozdíl primárních a sociálních emocí na základě jejich účelu. Primární emoce je zásadní pro přežití jedince v daném prostředí a sociální emoce jsou bazální pro úspěšné zapojení se do společnosti. Barrett a Compos (1987) uvádí, že u sociální emoce se nedá nalézt přímé spojení s výrazem v obličeji, jako je tomu v případě emocí primárních, ale jsou detekovatelné v postojích, chování a tendenci k chování. Například pocit viny vyvolává tendenci k omluvě, vynahrazování a pomoci tomu, vůči komu vinu jedinec cítí (Hareli & Parkinson, 2008).

Eisenberger (2012) dokládá nezbytnost právoplatného místa v sociální skupině na základě neuropsychologických výzkumů, při kterých se ukázalo, že sociální odmítnutí je v mozkových centrech detekováno obdobně jako fyzická bolest a způsobuje stejné utrpení. Strach z odmítnutí je skrze to nahlížen jako zcela základní, a s ním spojená potřeba někam patřit je uznána mezi bazální potřeby, jež zajišťují přežití jedince, a pokud není saturována, nervový systém bije na poplach.

V rámci tohoto proudu bylo prováděno mnoho výzkumů v odlišných kulturách po celém světě, včetně různých odlehlých domorodých kmenů. Výsledkem těchto výzkumů je poznání, že různé kultury akcentují i různé emoce, zatímco jiné potlačují, odlišují se i v generování významů čili interpretací a přiřazování konotací (citového zabarvení určitým směrem) jednotlivým prožitkům. Příkladem emoce studu je v individualistických kulturách považována za negativní, v kolektivistických za pozitivní prožitek, který poukazuje na uvědomění jedince a jeho morální kredit je posílen, neboť se snaží být lepším člověkem (Mesquita & Karasawa, 2004). Ukazují se též četné překladatelské překážky při cross-kulturních studiích, neboť se někde označení daných emocí neshodují, mají odlišný význam, případně zcela chybí – v tahitštině není výraz pro smutek (Levy & Mead, 1974). Tato fakta také poukazují na problematiku přejímání výsledků zahraničních výzkumů, zejména u fenoménů silně sociokulturně podmíněných, jakým školství bezesporu je, a nutnost tuzemského výzkumu v místních reáliích.

Setkáme se zde s pojmem sociální role, která je charakterizována jako očekávaný soubor chování, který se váže k určitému společenskému postavení (Výrost & Slaměník, 1997). Tyto role mohou být tzv. připsané – jsou vázány na faktory, jež nemůžeme ovlivnit, jako jsou fyziologické znaky – věk, pohlaví, barva pleti atd. Nebo mohou být role získané, mezi které patří i povolání (Keller, 2012), tím pádem samozřejmě i profese učitele. Každá

kultura má svá pravidla a normy pro adekvátní chování nositelů různých rolí. S tím souvisí i pravidla pro projevování/vyjadřování emocí (behaviorální komponenty), tzv. display rules (Slaměník 2011, s. 39), v zahraničních textech také nalezneme někdy označení feeling rules (Hochschild, 1983), v tomto označení je nejednoznačnost, neboť někteří výzkumníci spojují vnitřní prožitek i vnější vyjádření totožně, někteří tyto komponenty oddělují – feeling rules (pravidla prožívání), display rules (pravidla pro vnější vyjádření prožitku).

O kultuře můžeme uvažovat v různých měřítkách, od rozdílů mezi národnostmi přes různé subkultury, etnické menšiny až po mikroúroveň jednotlivých rodin. Stejně tak můžeme mluvit o kultuře dané školy nebo třídy. Z tohoto hlediska je škola místem, kde se střetávají jedinci z mnoha různých kultur a rodinných zázemí s různě nastavenými očekáváními a normami týkajících se emocionality. Na vytváření kultury školy má největší vliv její vedení, které tato pravidla do velké míry stanovuje. Proto je důležité se blíže podívat na fenomén učitelství z toho úhlu pohledu a porozumět sociální roli učitele, která je také určena určitými cíli.

1.4.4 Neurobiologické souvislosti

Zájem o fyziologické souvislosti a prožívání stál již u zrodu samotného oboru psychologie na konci 19. století. William James zdůrazňoval jako ústřední bod emocionálních stavů fyziologické reakce, zejména viscerální reakce (reakce vnitřních orgánů) a viditelné tělesné reakce (např. třes). Nezávisle na něm ve stejné době publikoval fyziolog C. Lange podobnou teorii, primárně zdůrazňoval vaskulární změny (krevní tlak). Tato teorie je známa jako James–Langeova teorie emocí (Stuchlíková, 2007). Tento zájem o fyziologické aspekty emocí se stále vyvíjel. S rozvojem technologických možností se rozvinula i neurověda a neuropsychologie. Poznatky z těchto vědních oborů nám přináší možnost nahlédnout do biologické podstaty emocí skrze studium mozku, nervové a hormonální soustavy. Výsledky výzkumů moderních neurověd v mnohém integrují stávající znalosti ostatních přístupů, které jsme již zmínili, a osvětlují je na biologické úrovni. Vysvětlují někdy „zdánlivou iracionalitu“ emocionality tím, že dávají možnost nahlédnout do mnoha instinktivních reakcí, jejichž logika je vedena primárním cílem zachování života. Toto vyhodnocování ohrožení organismu probíhá primárně nevědomě a často tak člověk může cítit emoce, které si neumí vysvětlit nebo je nedokáže ovládat. Ilustrují propojenost

a nedělitelnost emoční a kognitivní stránky, kde mimo jiné poukazují na to, že poplachová reakce organismu v případě vyhodnoceného nebezpečí spouští instinktivní reakci a odpojuje racionální mozková centra, automatická odpověď na ohrožení se dostavuje v podobě odezvy útěk/útok/zamrznutí.

Máme omezené možnosti regulace těchto emocí, kterými jsou především strach, úzkost, vztek nebo zamrznutí. Hlavním styčným bodem, kde se můžeme dotknout autonomní nervové soustavy a těchto reakcí, je dech a tělové reakce. Role těla a tělového prožívání (Peter Levine užívá pro schopnost vnímat tělové reakce a pocity pojem pociťovaný smysl – felt sense) je zde velmi zdůrazněna. Také uvádí do souvislosti velký význam vztahů pro vývoj resilience a odolnosti vůči stresu, neboť nezbytné je zažívat pocit bezpečí v blízkých vztazích, které umožňuje příznivé zrání nervové soustavy. Tato důležitá role sociální opory je zachována i v dospělosti, neboť v případě stresových reakcí nám může pomoci ke zklidnění druhá osoba, díky které obnovíme pocit bezpečí (Levine, 2019, Van der Kolk, 2021). V praktické aplikaci toto můžeme spatřovat v široké nabídce hojně využívaných nástrojů a strategií regulace stresu i emocí, jako jsou mnohá dechová cvičení, relaxace, meditace, mindfullness, jóga atd. Poznatky z této oblasti jsou všeobecně uznávány a hrají roli i v oblastech vývojové psychologie, utváření osobnosti a v mnohém osvětlují škodlivý vliv stresu na organismus a jeho souvislost s emocionalitou. Následně představujeme některé základní poznatky související s konkrétními oblastmi mozku a nervové soustavy.

1. Mozek

Mozek je nesmírně složitým útvarem. Následný popis jeho oblastí je samozřejmě zjednodušený, jedná se o jeho hlavní části, které souvisejí s regulační funkcí, jak je prezentují např. Levine (2019) nebo Van der Kolk (2021). Autoři hovoří o třech částech mozku, někdy dokonce o tom, že máme vlastně tři vývojově odlišné mozky v jednom – archaický, emoční, neokortex.

1.1 Archaický – „plazí mozek“

Tato část mozku je evolučně nejstarší. Plazí mozek je nazývaný proto, že jej lze najít již u ryb, obojživelníků a plazů. Datace jeho vývoje se odhaduje na nějakých 500 milionů let do minulosti. Tato část mozku má na starost nejzákladnější funkce spojené s přežitím, což jsou zároveň funkce s největší autonomií, a tedy nejmenší možností je ovlivnit vůlí.

Zajišťují základní chod organismu – krevní tlak, srdeční tep, dýchání atd. Je sídlem instinktivních reakcí a reflexů. Má zásadní funkci pro přežití člověka a disponuje dvěma hlavními reakcemi na nebezpečí – útok nebo útěk, případně ještě třetí reakcí, která je cosi jako záchranná brzda, a tím je zamrznutí. Můžeme si představit třeba situaci úleku, kdy uskočíme, zakřičíme, oženeme se nebo prostě ztuhneme a nejsme schopni vůbec ničeho. Tuto zkušenost popisují dobře známé hovorové obraty jako „krve by se v něm nedořezal“ či „zůstal stát jak solný sloup“. Hlavní části tohoto mozku jsou mozkový kmen a mozeček.

1.2 Emoční mozek – „savčí mozek“

Zde se setkáváme s pojmem limbický systém. Jedná se o složitý komplex navzájem propojených mozkových částí. Touto částí mozku disponují i savci, prvně se objevuje u savců před cca 150 miliony let. Ústřední postavení zaujímá hypothalamus v úzké interakci s dalšími významnými oblastmi, jako je amygdala, hipokampus a další. Základní funkci těchto dílčích částí dále stručně představím, neboť jsou zásadní pro pochopení některých hlavní principů fungování emocionality.

Hypothalamus silně propojuje různé části mozku a zaujímá řídící funkci organismu. Ovlivňuje základní funkce, jako je hlad, žízeň, dech, endokrinní funkce, teplotu atd. Má tak zásadní roli při změnách nálady a emocí.

Úloha amygdaly se dá přirovnat k poplašnému zařízení. Detekuje ve svém okolí jakékoli náznaky nebezpečí a obratem na ně odpovídá. Tyto odezvy jsou vyhodnocovány bez účasti našeho vědomí, což znamená, že může spustit poplašnou reakci i ve chvíli, kdy vlastně reálné nebezpečí nehrozí. Někdy je též nazývána centrem strachu. Její plná zralost a aktivita je přítomna již od narození, ale oblasti, které jsou schopné emoce regulovat, se vyvíjí až později (LeDoux, 2005). Také umožňuje emoční tělesnou rezonanci s pocity druhých lidí, a je proto důležitá ve schopnosti empatie (Cozolino, 2006). Když se člověk narodí, je plně schopen prožívat silné afektivní stavy, které se u něj spouští, ale sám o sobě nemá moc je pojmout a utišit.

Amygdala též slouží k uchování prožitků strachu a úzkosti z dětství, které v ní zůstávají zapsané po zbytek života. Těžko by je člověk dokázal uchopit slovy, neboť jsou uložené kdesi v nepřístupnosti nevědomé paměti. Neuchovávají se tedy jako konkrétní vzpomínka, ale spíš jakási esence, která silně působí na úrovni emocionální i kognitivní (Gueguen,

2014). Naše minulost a osobní zážitky mají tedy ústřední vliv na naše emocionální reakce.

Hipokampus je uložený za amygdalou, se kterou je propojen. Zatímco amygdala využívá paměť nevědomou (implicitní), hipokampus je zásadním místem pro paměť vědomou (explicitní). Umožňuje nám učení, vzpomínky na události, uchovávat informace v dlouhodobé paměti. Je jakousi třídící centrálou pro smyslové vjemy z okolí a rozhoduje o jejich osudu, co projde ke zpracování dále. Pokud jedinec cítí stres, který je spojen s vyplavováním kortizolu, může dojít až k poškození hipokampu, neboť ten disponuje velikou citlivostí (Cozolino, 2006). Z toho vyplývá, že v momentě, kdy cítíme strach nebo úzkost, je aktivována amygdala a hipokampus se utlumuje či je přímo narušen a nemůže dobře pracovat. Schopnost přijímat informace a učit se je tak výrazně oslabena. To silně poukazuje na nezbytnost příznivého emocionálního naladění ve vyučování.

S nervovým systémem úzce souvisí hormonální systém. Osa hypothalamus, hypofýza a nadledvinky tvoří neuroendokrinní systém, který hraje zásadní roli ve stresové reakci. Při její součinnosti se ve stresových chvílích vyplavují do organismu hormony – adrenalin, noradrenalin a kortizol. Optimální hladina těchto hormonů umožňuje cítit se dobře a spokojeně. Pokud je hladina příliš vysoká, což se děje, pokud je stres příliš velký nebo příliš dlouho trvající, dochází k hyperaktivitě této osy a organismus je zaplavován velkou dávkou těchto hormonů, které mají ve vysokých dávkách devastační účinek na organismus. (Gueguen, 2014).

1.3. Mozková kůra – neokortex

Jedná se o evolučně nejmladší část mozku, která se nachází na povrchu a kryje výše zmíněné vrstvy. Odhad délky jejího vývoje je 2–3 miliony let, což je oproti starším strukturám opravdu zlomek času. U člověka je tato část mozku nejobjemnější a dá se označit za sídlo rozumu, tedy vyšších kognitivních funkcí, jako je sebeuvědomění, řešení problémů, učení atd. Hlavními částmi jsou čtyři laloky – čelní, temenní, spánkový, týlní. Orbitofrontální a přední cingulární kůra jsou struktury spadající do čelního laloku neokortexu. Mají hluboký význam pro náš emoční a citový život. Úzce spolupracují s limbickým systémem z oblasti emočního mozku.

Čelní lalok je hlavním regulátorem amygdaly. Struktury se v něm nacházející mají za úkol brzdit prudké reflexní reakce strachu a úzkosti. Spojují se zde emoční a kognitivní procesy,

to umožňuje schopnost introspekce a tím pádem i vytváření významové složky emocí. Reflexe a porozumění vlastním emocím je naprosto zásadní pro nadvládu nad našimi činy, ať již konativními, jako je chování, nebo kognitivními, jako je rozhodování, a stáváme se za ně tak plně zodpovědnými (DeCety, 2008) Také nám to tím pádem umožňuje porozumět druhým lidem a brát na ně ohledy. Pokud nejsme ve spojení s vlastními pocity, chybí nám nesmírná spousta důležitých informací, které zajišťují naši orientaci v životě. Člověk se těžko může chovat a rozhodovat, pokud neví, jak mu je, co cítí, co potřebuje, co mu dělá dobře, co špatně (Van der Kolk, 2021). Tato nejmladší část mozku je také velmi citlivá na stres a na „odpojování se". To vysvětluje, proč člověk ve velkém stresu a ohrožení nedokáže „být rozumný". Jedním ze způsobů, jak regulovat amygdalu, je udržet ji ve stálém spojení s touto oblastí neokortexu. Toho se dá dosáhnout pojmenováním našich pocitů. Když se člověk ve stresu zastaví a pojmenuje, co v tu chvíli prožívá, dokáže tak udržet dialog mezi emocionální a racionální části psychiky, která napomáhá zklidnění stresových reakcí (Levine, 2019).

2. Nervová soustava

Mozek je důležitý při reakcích na stres, ale účastní se ho i další velice významné části nervového systému. Zásadní je vegetativní nervový systém a neuroendokrinní systém.

Dráhy vegetativního nervového systému (který je též nazýván autonomní, což poukazuje na to, že pracuje nevědomě a nezávisle na naší vůli) proplétají celý náš organismus a spojují vnitřní orgány s mozkovými centry. Dělíme jej na sympatický a parasympatický nervový systém, též se často užívá označení sympatikus a parasympatikus.

Sympatický nervový systém je aktivizační. Mobilizuje tělesné i duševní procesy v organismu a připravuje jedince k akci. Stimuluje nadledvinky a s tím souvisí vylučování hormonů – zejména adrenalinu a noradrenalinu. Zrychluje srdeční akci a dech, zužuje periferní cévy, zvyšuje krevní tlak, zpomaluje trávení, odstraňuje chuť k jídlu, snižuje imunitní obranu. Je to systém, který se aktivuje ve chvílích, kdy jsme vystaveni stresoru a mobilizace by měla sloužit k jeho překonání. Tělo je připravované k odpovědi útok/útěk.

Parasympatická část se účastní především procesů, které probíhají v klidném naladění organismu. Slouží ke zklidnění a je důležitá pro regulaci emocí. Zpomaluje dech, zvyšuje činnost imunitního systému, podporuje trávení. Podílí se na schopnosti učení

a zapamatování. Zklidňuje aktivaci sympatiku a umožňuje odpočívat, uvolnit se, odbourávat stres, bavit se s přáteli atd. Pro parasympatickou část je klíčový tzv. bloudivý nerv (nervus vagus), který pomáhá regulovat všechny hlavní tělesné funkce. Vede parasympatická vlákna mezi mozkem a všemi vnitřními orgány včetně srdce, tím zprostředkovává jejich vzájemnou komunikaci. Uvádí se, že až 90 % vedených vláken jsou vlákna senzorická, to znamená, že vedou informace z vnitřního prostředí do mozku, a zbylých 10 % vláken je určeno pro vedení signálů z mozku (Levine, 2019). Autonomním nervovým systémem a se blíže zabýval Stephen Porges (2011), který je autorem polyvagální teorie.

Teorie uvádí dělení parasympatiku na dvě další větve: vývojově starší větev dorzálně-vagální, která inervuje vnitřní orgány nacházející se pod bránicí, a mladší ventrálně-vagální větev, která vede k orgánům a svalům nad bránicí.

Dorzálně-vagální systém se aktivuje ve chvílích silného ohrožení, ve kterých nelze využít zapojení sympatiku. Vyhodnocené ohrožení je tak velké, že nelze využít reakci útoku nebo útěku a odpovídá tak reakci často pojmenované jako zamrznutí. To můžeme popsat jako odpojení se od sebe, svého prožívání, jako ztrátu schopnosti cítění. Funguje jako jakási pomyslná ruční brzda a chrání jedince proti bolesti. Tento jev byl hodně zkoumán a popisován u zvířat, kde se tento typ reakce nazývá tonická imobilita. Často jej můžeme vidět u zvířat, která jsou například lapena predátory a nemají možnost úniku. U lidí je takovou reakcí disociace. Tato reakce je schopna zachránit život, ale narušuje spojení se sebou i s okolním světem. Je to reakce, kdy člověk ustrne strachy, není schopen pohybu, zamrzá. To můžeme pozorovat ve chvílích akutní reakce fyzicky, ale také v psychické rovině uzavíráním se do sebe, sociální izolací a neschopností navázat uspokojivé vztahy.

Ventrálně-vagální systém nám umožňuje prosociální chování, vnímat okolní dění a zapojit se do něj. Inervace vede do srdce, obličejových svalů, očí, krku a umožňuje vnímání a zapojení těchto částí pro komunikaci, například když slyšíme něčí klidný hlas, vidíme úsměv, máme oční kontakt atd. Tím je organismus regulován a přichází zklidnění přehlceného systému, který je ve stavu stresu. Podle výzkumů Porgese a jím inspirovaných dalších výzkumníků má srdeční činnost přímou souvislost se schopností regulace emocí.

Tyto poznatky přináší velký vhled do fungování lidského organismu a hlubší porozumění lidské emocionalitě, které se týkají každého jedince a učitelé samozřejmě nejsou výjimkou.

1.5 Regulace emocí

1.5.1 Vymezení pojmu

Regulace je fenomén nedílně spojený s emocemi. Gross (1998) regulaci emocí definuje jako proces, kterým daný jedinec ovlivňuje to, jaké emoce má, kdy je má, jak je prožívá a jak s nimi zachází. Kopp (1989) zdůrazňuje, že toto vše se děje s ohledem na situační požadavky. Eisenberg a Morris (2002), Thompson (1994) akcentují výraznou motivační složku, tedy to, že regulace probíhá ve jménu dosahování individuálních cílů. Gyurak et al. (2011) dodávají, že je jak vědomé, tak i nevědomé povahy. Týká se všech emocí, ať je označíme jako pozitivní nebo negativní. Dochází zde k částečnému prolnutí s pojmem coping a copingové strategie, které se užívá k označení způsobů, jaké jedinec užívá ke zvládání a vyrovnávání se se zátěží a stresem (Lazarus & Folkman, 1984). Pearlin a Schooler (1978) uvádí, že cílem copingu je předejít poškození psychickým napětím. Rozdílem tedy je, že za coping se označují strategie pouze vědomé a zaměřené na negativní emoce. Dá se tak považovat za podmnožinu regulace emocí. Regulace může být zaměřena i např. na zvýšení pozitivní emoce.

1.5.2 Faktory ovlivňující regulaci emocí

Regulace emocí podléhá velkým proměnám v rámci vývoje, během kterého dochází k maturaci různých struktur nervové soustavy, jež jsou se schopnostmi regulovat emoce nedílně spjaty. V rámci vývoje tedy záleží na věku jedince. Ovlivňuje nás složitá interakce mezi vrozenými dispozicemi a prostředím. Za vrozený faktor se pokládá temperament, někdy též se používá termín temperamentové rysy. Podle Gueguen (2014):

> Temperament se projevuje individuálními odlišnostmi v bytí a v jednání. Zahrnuje mnoho parametrů, z nichž nejdůležitější jsou emocionalita, stupeň aktivity (hodně nebo málo energie), schopnost zaměření pozornosti, afektivní naladění, přizpůsobivost změnám, otevřenost/neotevřenost novým osobám a situacím, smyslová citlivost (s. 130).

Z výzkumů genetiky také vychází vliv genetické dědičnosti (Gueguen, 2014). Dalším velkým faktorem je naše společenské prostředí, které má ústřední vliv při výchově a rané interakci, kdy se schopnost regulace rozvíjí a zraje nervový systém. Pro jeho dobrý vývoj

je zásadní schopnost primárních pečovatelů naplňovat potřeby dítěte a jejich schopnost utišit dítě, pokud je ve stresu, pláče, bojí se atd.

Kromě těchto raných zážitků nás tvaruje společnost a kultura podle svých norem, které určují, co je žádoucí a co nikoliv. Způsoby, jakými dochází u jedince k regulaci emocí, jsou pak výsledkem této interakce (Poláčková Šolcová, 2018).

1.5.3 Způsoby regulace

Existují různé cesty, jakými můžeme zacházet s vlastními emocemi. Ze snahy konceptualizovat a popsat tuto škálu možností, vzniklo mnoho modelů popisujících způsoby emoční regulace. Toho se také hojně využívá v psychologickém bádání. Ve výzkumu emoční regulace učitelů je nejčastěji užit procesní model, konkrétní strategie a zjišťování behaviorální složky, tedy zda dochází k projevování (exprese) nebo potlačování (suprese) emocí. Nutno podotknout, že do regulace emocí také zasahuje nevědomá složka psychiky. Paulík (1999) na tuto skutečnost upozorňuje i ve vztahu k učitelům. Také poukazuje na nutnost tyto mechanismy nahlížet, aby učitel nebyl pod jejich nadvládou a nezasahovaly negativně do vztahu k žákům. Tyto strategie mohou být jak adaptivní, tak maladaptivní.

1. **Nevědomé způsoby** – regulace může být nevědomá a také do ní mohou zasáhnout obranné mechanismy, jejichž původní smysl chránit jedince před psychickou bolestí, ale stanou-li se chronickými, mohou být škodlivé pro psychické zdraví i blízké vztahy. Tento koncept přinesl Sigmund Freud a následně jej rozpracovala jeho dcera Anna. Jedny z nejčastěji popisovaných obranných mechanismů jsou vytěsnění, potlačení, racionalizace, projekce, únik do fantazie atd. (Freudová, 2006).
2. **Procesní model –** model nese název procesní, neboť pracuje s předpokladem, že modulovat prožívání můžeme v jeho různých fázích. To vede k různým okamžitým a dlouhodobým sociálním, kognitivním i afektivním důsledkům. Autorem tohoto konceptu je James Gross (2015) – zahrnuje 5 fází regulace:

- **výběr situace** – Tato strategie spočívá v předvídání toho, které emoce budou v dané situaci pravděpodobně prožívány a to umožňuje k nim přistupovat preventivně, výběr situace je spojen s úspěšnými životními změnami a s organizováním pozitivních životních zkušeností
- **modifikace situace** – Pokud situace nastane, může do ní jedinec aktivně zasahovat a modulovat ji, aby lépe vyhovovala jeho potřebám.
- **zaměření pozornosti –** Je také možnést přenést pozornost na příjemnější aspekty situace.
- **kognitivní změnu –** Kognitivní změnou je míněna změna významu. Např. když žák odmítne plnit úkol, může se učitel zlobit, pak ale zjistí, že příčinou je strach žáka ze špatné špatné známky a toto poznání může zmírnit jeho naštvání.
- **modulaci reakce –** Poslední fáze nastává, když je emoce již plně rozvinuta, pak je možností ovlivňovat to, zda a jak bude promítnuta navenek.

3. **Techniky a způsoby užité k regulaci**
   - **behaviorální/fyziologické** - Můžeme ovlivňovat fyziologické projevy emocí jako je jejich exprese, různá práce s tělem, ovlivňování postury, dechu, cvičení, relaxace, meditace, ale též užíváním určitých látek, léků, drog, jídla, alkoholu, sebepoškozování atd. (Stuchlíková, 2007).
   - **kognitivní** - Jak intepretujeme to, co prožíváme? Jak tomu rozumíme? Čemu to přisuzujeme? Kam zaměřujeme naši pozornost? Kognitivní strategie jsou zaměřené na práci s myslí a využívají propojení s prožíváním. Za maladaptivní strategie je považováno např. Obviňování druhých, katastrofické scénáře, točení se v problému bez vlivu na jeho řešení. Jednou z nejadaptivnějších strategií je na druhou stranu schopnost pozitivního přehodnocení (Nolen-Hoeksema, 1991).
   - **sociální opora** – Tato opora může být buď osobní nebo také profesní. Vyhledání podpůrných osob je považováno za významný protektivní faktor při zvládání stresu i prevenci syndromu vyhoření (Kebza, Šolcová, 2003).
4. **Emoční experese/suprese –** Mnoho výzkumníků se zabývalo také otázkou emoční exprese a suprese a jejich vlivem na zdraví, subjektivní vnímání duševní pohody,

optimální vývoj atd. Rozumíme tím zde behaviorální komponentu emocí, a to, zda lidé dávají tomu, co cítí, autentický průchod navenek, anebo své vyjadřování tlumí (Bulter et. al.., 2003). Výzkumy potvrzují korelaci mezi potlačováním emocí a zvýšenými zdravotními i psychickými obtížemi (Gross & Levenson 1997).

1.6 Stres

1.6.1 Stres a emoce

V kapitole o neurobiologických souvislostech emocí jsme se setkali s pojmem stres. Téma stresu a emocí je silně provázáno. V původním pojetí z roku 1966 je stres definován jako „nespecifická fyziologická reakce organismu na jakýkoli nárok na organismus kladeny" (Selye, 1976, s. 15). Do psychologie ho přinesl Richard Lazarus (jehož jsme zmínili v kapitole o kognitivním přístupu k emocím), který zohlednil intenzitu tohoto nároku a blíže definoval, že nárok musí být pro organismus přetěžující (Lazarus, 1966). V tomto smyslu je také i dnes nejčastěji chápán a definován. Faktory, které působí na organismus a vyvolávají tuto stresovou reakci, jsou nazývány **stresory**. Hartl a Hartlová (2010, s. 556) ve Velkém psychologickém slovníku uvádějí definici stresoru následovně: „Činitel vnějšího prostředí, jehož dopad na organismus vyvolává stresovou reakci". Vymezení a dělení stresorů od samotné stresové reakce je v mnohém problematické, neboť v reálné žité zkušenosti jsou úzce provázány, někde tak dochází k prolínání a nejasnému vymezení.

Křivohlavý (1994) uvádí, že podstata stresoru může být:

- **Fyzikální** – působí přímo na naše smysly, jako je např. hluk, chlad, úrazy, hlad, nepříznivě působící chemické látky, jako je alkohol, drogy, nemoci atd.
- **Emocionální** – vycházejí spíše z psychické podstaty, jako je prožívání různých emocí – zármutek, zklamání, nenávist, strach, předjímání obav atd.

Prožívání těchto emocí, které jsou často subjektivně vnímané jako nepříjemné, může být dílčí součástí stresu, jsou-li jedincem vnímané jako přetěžující. Dlouhodobý stres je pro lidský organismus velmi škodlivý a má negativní vliv na psychické i fyzické zdraví.

1.6.2 Stres v učitelské profesi

Stres vyplývá z různých oblastí života. Vyvěrá-li z nároků spojených s vykonávanou profesí, je označován za pracovní stres. Kromě pojmu stres se setkáme v literatuře

i s pojmem zátěž. Často se setkáme s tím, že pojmy stres a zátěž jsou považovány za synonyma. Někteří autoři pak vykládají rozdíl na základě intenzity, kdy zátěží rozumí veškeré nároky kladené na jedince, a jako stres je označovaná nadměrná zátěž, která přesahuje kapacitu jedince se s ní vyrovnat, a má tak na něj negativní dopady (Paulík, 1999). My zde budeme ve shodě s těmi autory, kteří chápou pojmy jako synonyma. Stejně tak budeme shodně ve smyslu synonym zacházet s pojmy stresor, zátěžová situace, zdroj stresu či zátěžové/stresové faktory.

Podle výzkumů se míra prožívaného stresu v různých povolání liší. Z toho hlediska patří učitelství mezi nejvíce stresová povolání. Prožívání dlouhodobého stresu může vést až k syndromu vyhoření, který má negativní dopady na psychické i fyzické zdraví jedince, a tím i na výkon jeho povolání. Jednou z dimenzí, kterou stres zahrnuje, je emocionální vyčerpání (Kebza & Šolcová, 1998). Podle posledních výzkumů (Smetáčková et al., 2019) pětina vyučujících v ČR trpí rozvíjejícím se či rozvinutým vyhořením a téměř dvě třetiny vykazují dílčí příznaky, které mohou za nepříznivých okolností vyústit v postupné rozvinutí syndromu, což oproti dřívějším výzkumům ukazuje na stoupající tendenci. Zátěž učitelů a jejich častý odchod ze školství v průběhu prvních pár let kariéry je reálným celospolečenským problémem.

Řehulka a Řehulová (2001), zabývající se pracovní zátěží učitelů, ji dělí na fyzickou a psychickou. Mlčák (2000) poukazuje na problematiku uchopení a charakterizování tak složitého a spletitého fenoménu, jako je psychická zátěž učitelů. Hovoří o složitě uspořádaném kybernetickém systému, kde je nesmírné množství cirkulárních a zpětnovazebních kauzálních vztahů s mnoha faktory ovlivňujícími vstupy, zpracování i výstupy procesů. Další potíží, na kterou poukazuje při pokusech vytvořit kompletní kategorizaci „objektivních“ stresorů, je velká role subjektivity. To, co jedna osoba vnímá subjektivně jako velikou zátěž, může být pro někoho jiného zcela zanedbatelné. Z toho vyplývá, že uváděné zdroje zátěže, které vycházejí z různých výzkumů, jsou vlastně faktory potenciálně zátěžové. V závěru vždy záleží na každém konkrétním jedinci individuálně

Mlčák (2000) navrhuje klasifikaci stresorů podle hlavních interakčních oblastí, z nichž vyvěrají, následovně:

1. interakce učitele a učiva
2. interakce učitele a žáka
3. interakce učitele a pedagogického sboru
4. interakce učitele a školy
5. interakce učitele a rodičů
6. interakce učitele a jiných vnějších sociálních institucí

Za nejvíce zátěžovou považuje oblasti interakce učitel – žák a učitel – škola. Také predikoval, že v budoucnu budou učitelé zažívat víc stresu v interakci s rodiči, což novější výzkumy potvrzují (Brackett, et. al. 2010).

2 Interakce mezi učitelem a žákem

V předchozích kapitolách jsme si představili komplexitu a kontext tématu emocí i stresu v rámci psychologie. Také jsme poukázali na problematiku přetížení učitelů. Můžeme tedy navázat na již prezentované teoretické koncepty a aplikovat je na námi zkoumané téma interakce mezi učitelem a žákem.

Gillernová a Krejčová (2011) vymezují tuto interakci jako:

„způsob, kterým si se svými žáky učitel buduje vztah a kterým je vede/řídí v průběhu učebního procesu, přičemž žáci pochopitelně nezůstávají v roli pasivních příjemců, ale na učitele nějak reagují a mnohdy opětovně přispívají k určitým projevům jeho chování a jednání“ (s. 5).

Sociokulturní teorie emocí zdůrazňují vliv kultury a sociálních rolí na prožívání a chování člověka. Sociální role jsou také spojené s cíli jedince, jejichž význam akcentují kognitivní teorie s významnou vazbou na regulaci emocí. To do značné míry určuje povahu této interakce. Dalším významným prvkem je věk a tím i vývojová úroveň žáka a s ní spojená specifika. Následně se blíže zabýváme vybranými aspekty sociálních rolí a v případě žáka jeho vývojovou charakteristikou. To nám umožní blíže porozumět aktérům interakce. V poslední části předkládáme poznatky z výzkumů, které referují o stresu, zátěži, prožívaných emocích, a jejich regulaci u učitelů ve vztahu k žákům.

2.1 Žák

Janíková et al. (2009) uvádí 5 základních kritérií, které charakterizují žáka:

1. žák jako osoba, tedy člověk zaštítěný právním systémem,
2. žák jako osobnost, tj. člověk s určitými vlastnostmi a způsobilostmi,
3. žák jako individualita, tj. člověk jedinečný, odlišný,
4. žák jako subjekt, tedy člověk jednající a prožívající,
5. žák jako sociální role, tj. člověk začleněný do společnosti, kde je vystaven určitým úkolům a nárokům.

Dítě, které přichází do první třídy, je obvykle ve věku 6–7 let. Učí se adaptovat na sociální roli žáka a zažívá tak mnoho nových výzev. Jeho věk a úroveň vývoje s ním spojená velmi ovlivňuje podobu interakce s učitelem. Blíže proto vymezujeme tato vývojová specifika.

2.1.1 Vývojová specifika dítěte mladšího školního věku

Děti, navštěvující 1. stupeň základní školy, se nachází ve vývojovém období, které se většinou ve vývojové psychologii označuje jako mladší školní věk nebo období středního dětství. Začátek tohoto období je ohraničen právě nástupem do školy, a tím dosažení školní zralosti. Koncem tohoto období je nástup puberty (Vágnerová, 2012).

Toto vývojové období je kritické zejména pro rozvoj sebepojetí, sebehodnocení. Buduje se postoj ke vzdělání, genderová identita (uvědomování si příslušnosti k danému pohlaví a rozdíly od druhého pohlaví). Sebehodnocení je závislé na mínění druhých, s tím souvisí i veliká citlivost na vyjadřování a hodnocení od autorit. Pro zdravý vývoj je pro dítě významný zážitek úspěchu, pocit přijetí, potvrzení hodnoty a kladné hodnocení (Thorová, 2015).

Absence zkušenosti úspěchu a kompetence může vést k frustraci, nemotivovanosti překonávat překážky nebo ochoty pouštět do činností a úkolů kvůli strachu ze selhání, neangažovanosti v kolektivu, která může vést k sociální izolaci a uzavření, lhostejnosti až k pocitu méněcennosti, který se může stát součástí obrazu vlastní identity (Erikson, 2015).

Sociální interakce a vztahy jsou v popředí zájmů. Rozvíjí se nové vztahy nejen s učiteli, ale také s vrstevníky. Skrze to se akcentuje a silně dostává do popředí fenomén sociálního srovnávání, kdy nejen dítě srovnává sebe samo s okolím, ale je též srovnáváno ze strany spolužáků i učitelů (Poláčková Šolcová, 2018).

S tím, jak zraje nervový systém, dochází též k rozvoji kognitivnímu, zásadní je rozvoj introspekce, které není předškolní dítě ještě schopno. Tato schopnost poodstoupit od prožívání, podívat se na sebe sama a s tím možnost reflektovat své vnitřní procesy, umožňuje rozvoj regulace emocí na nové úrovni (Selman, 1981), ale děti stále v tomto období často reagují negativními afekty, strachem, pláčem, a disponují nízkou frustrační tolerancí. Thorová (2015) zdůrazňuje, že právě v tomto období by měli dospělí pomoci dětem rozvíjet schopnost zvládání stresu a emocí skrze porozumění emocím, jejich uvědomování, vyjadřování, komunikaci, a též podpořit osvojení adaptivních strategií.

Stále se vytváří obraz toho, co je žádoucí a co nikoliv, tím si dítě osvojuje a přejímá sociální normy, které můžeme silně vnímat právě v oblasti emocionální a sociální. Jaké emoce se smí vyjadřovat? Jakým způsobem? Jak se správně chovat, když...? Silně se zde

formují sociální emoce. Z tohoto hlediska je vlastně dítě nuceno řešit mnoho vnitřních konfliktů, které spočívají v onom zcela nejednoduchém dilematu vyjádření vnitřních pochodů a potřeb vs. reakce okolí a dopadu na jeho místo v sociální skupině. Například oznámit něco učiteli nebo nebýt za žalobníčka? Vyhrát nebo být solidární? Dát najevo na výletě stesk a únavu pláčem nebo nebýt za padavku? Odpověď na tato dilemata a jejich řešení je velkou měrou na dospělých, k čemu a jak budou dítě směrovat (Thorová, 2015).

Podle Kohlberga se dítě nachází ve stádiu předkonvenční morálky, které je rozděleno na dvě úrovně. První úroveň je charakterizovaná orientací podle odměny a trestu. Dobré je to, za co jsem odměněn, špatné to, za co jsem potrestán. Hlavní motivací je strach z trestu a dítě se řídí výhradně podle přání autorit. Druhá úroveň je založená na osobních výhodách, dobré je to, z čeho plyne něco pro mě. Děti v tomto stádiu jsou velmi vysazené na spravedlnost, toto stádium je také někdy označováno za rovnostářský fanatismus (Lagmaier & Krejčířová, 2006).

2.2 Učitel

2.2.1 Profese učitelství

Termín „povolání“ označuje soubor pracovních činností, které jsou začleněny do celospolečenského rámce (Nový & Surynek, 2006). Přináležitost k povolání člověka začleňuje sociálně i ekonomicky do společnosti, a skrze něj se podílí na tvorbě určitých hodnot. Vykonávání těchto pracovních činností přináší zisk v nejrůznější podobě jedinci i společnosti (Paulík, 1999). Označení „profese“ se používá pro povolání, která splňují určitá specifická kritéria. K vymezení učitelské profese se dá přistoupit skrz vykonávané činnosti v souvislosti s jejími cíli. Stanovené cíle jsou dle výzkumů jedním z hlavních faktorů, které mají velký vliv na regulaci emocí učitelů. Proto zde uvádíme jednu za základních kategorizací profesních cílů v učitelství dle Čápa (1993):

1. vyučovat a vzdělávat, řídit osvojování vědomostí, dovedností a návyků i rozvoj schopností žáků, vychovávat žáky, formovat a rozvíjet jejich zájmy, postoje, přesvědčení a charakter

2. být ve styku s žáky, vytvořit s nimi specifické vztahy, soustavně je poznávat, sledovat jejich vývoj, adekvátně realizovat interakci a komunikaci s žáky, s jejich rodiči, s ostatními učiteli
3. osvojit si určitý příslušný vědní obor a soustavně se v ně vzdělávat a zdokonalovat
4. osvojit si potřebné pedagogické a psychologické poznatky (metody a způsoby myšlení potřebné pro poznávání žáků a působení na ně) a dále je rozvíjet, koordinovat činnosti vlastní i činnosti žáků a dalších osob, které ovlivňují formování osobnosti žáka, sledovat dění ve společnosti, v regionu, a účastnit se ho v adekvátní míře a formě, dbát o své tělesné a duševní zdraví, soustavně poznávat a korigovat sebe sama, poskytovat žákům pozitivní model zralé osobnosti.

Z výše uvedeného je patrné, že profesní nároky na učitele jsou značně rozmanité a komplexní povahy. Často se vlastně hovoří o dvou základních rovinách, které se označují pojmy „socializační/výchovná“ a „specializační/vzdělávací“ (Čáp, 1993). Vališová a Kasíková (2007) hovoří o trendech vývoje učitelské profese, a jako jeden z trendů uvádí důraz na socializační tendenci, a tím i formování osobnosti žáka. To je také rovina, kterou se budeme zabývat blíže.

2.2.2 Sociální role učitele

Jedna z nejčastěji užívaných definic nám říká, že „učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu“ (Průcha et al., 2003, s. 261).

Kdo je ale učitelem z hlediska prožívání?Považujeme za důležité poukázat na to, že se jedná především o člověka, který podléhá zákonitostem emocí jako kdokoliv jiný. Má za sebou svoji osobní minulost, výchovu, určitý temperament, a tedy i různé způsoby zacházení s emocemi. Má také své určité potřeby, omezení a limity. Je dospělou a kompetentní osobou, která zodpovídá za sebe sama. Má svoji vědomou i nevědomou část, a z tohoto hlediska se neliší od obecné populace. S tím vším tato osoba vstupuje do role učitele.

Sociální role je fenoménem vztahovým, a vyžaduje tak určitou komplementaritu těchto rolí. Učitel je učitelem vůči svému žákovi, matka je matkou vůči svému dítěti, lékař je lékařem vůči svému pacientovi. Dodržování těchto rolí je sociální skupinou kontrolováno, vyžadováno, a pokud jej jedinec nedodržuje, je postihován či trestán (Paulík, 1999). To platí samozřejmě i pro pravidla vyjadřování emocí (display rules); zde vzpomeňme na kapitoly sociální teorie emocí. Škola je z tohoto hlediska složitý organismus, protkaný sítí různých vztahů, a tak staví učitele do mnoha odlišných sociálních rolí. Je učitelem, kolegou, podřízeným, přichází do styku s rodiči, různými školskými zařízeními, a v dnešní době se tato vztahová síť dál rozšiřuje na další specialisty, jako je např. školní psycholog nebo pracovníci působící přímo ve třídách, nejčastěji asistent pedagoga nebo osobní asistent dítěte. Ovšem primární důvod pro tuto profesi, proč je učitel učitelem, jsou jeho žáci. Všichni tito aktéři se účastní života ve škole a kolem ní, a mají od učitele různá očekávání na základě svých specifických zkušeností a představ. V tomto je role učitele specifická. Nezáleží ovšem „pouze“ na očekávání druhých. Můžeme se setkat s pojmem adaptace na roli, který odkazuje k tomu, že se jedná o určitý proces přizpůsobování a vyrovnávání se s nároky, které jsou tak na jedince v této pozici kladeny (Bačová in Výrost & Slaměník, 2008). Základní nároky jsou vymezeny zejména legislativně. Zaorálková (2000) k tomuto podotýká, že role je určena institucionálním vymezením, očekávaným chováním, a chováním reálným.

Ke každé profesní roli se též váže určitá zodpovědnost. V obecné rovině je to zodpovědnost za výsledky svých žáků (Michalák, 2003) a určitý socializační proces (Gillernová et al., 1990), i když rozložení zodpovědnosti mezi rodinu a školu není vždy zcela zřejmé. Nejasně vymezená role může vést ke konfliktním situacím. Každý účastník má jiná očekávání od toho druhého, další problém může nastat, pokud je třeba vystupovat vůči stejnému člověku v různých rolích, které se mezi sebou kříží nebo si odporují. Zejména v učitelské roli je velmi snadné se do tohoto konfliktu dostat, uvážíme-li náš primární zájem o vztah učitele a žáka, specificky zde hovoří o konfliktu mezi přístupem podporujícím a přátelským vs hodnotícím a kontrolujícím (Paulík, 1999). Tyto konflikty a nejasnosti jsou jedním z rizikových faktorů syndromu vyhoření (Šolcová & Kebza, 2003).

2.2.3 Role učitele jako socializátora

Výraz „socializace“ pochází z latinského „socialis“, jež můžeme překládat ve smyslu „družný, společenský, polidštěný“. Označujeme tak proces, při kterém se jedinec začleňuje do společnosti, přičemž si osvojuje její hodnoty, normy, chování, schopnosti, a učí se sociálním rolím. Výsledkem tohoto procesu je vytvoření „sociálního já“, sociální identity, a sociokulturní osobnosti. Tento proces probíhá celý život, nejvýznamněji však v dětství a mládí (Jandourek, 2007, s. 220). Nakonečný (1970) uvádí, že jde o proměnu člověka jako biologického tvora ve společenskou bytost. K tomu je důležitý proces internalizace, kdy se kultura stává součástí jedince a člověk vnitřně přijímá její atributy (Hebding & Glick, 1992). Z tohoto hlediska patří škola a učitel mezi velmi významné socializační činitele. Čím je dítě mladší, tím je tento vliv silnější. Nejsilnější vliv tak má učitel právě v předškolním vzdělávání a na prvním stupni základní školy. Postupně se na této ose posouváme od socializace blíže ke specializaci. Vysoká škola je v tomto ohledu na druhém pólu, její funkce je primárně specializační. Štech (1998) hovoří o transgresivní funkci školy v tom smyslu, že předává kulturu z generace na generaci a stará se tak o zachování kontinuity.

Velkou měrou jsou cílem tohoto působení, které nazýváme socializací nebo také výchovou, právě emoce. Jakou zprávu dostává žák od učitele o jeho prožívání a chování? Jak učitel přiřazuje významy různým emocím? Jak se vztahuje ke svým žákům? Učitel působí na své žáky jako autorita i jako vzor celou svou osobností. Grác (1990) poznamenává, že žádný učitel nemůže zabránit, aby působil jako vzor, je však v jeho moci působit jako pozitivní vzor. Vališová a Kasíková (2007) v této souvislosti hovoří o takzvaně skrytém kurikulu, které v tomto poli působí a zahrnuje veškeré postoje, názory, hodnoty i emoce učitele. Primární formativní období učitele tkví v jeho raných zkušenostech, stejně jako je tomu teď u jeho svěřenců. K tomu, aby mohl učitel adekvátně pozitivně naplňovat tuto svoji funkci socializačního činitele, potřebuje určité vlastnosti, schopnosti i dovednosti. Čáp a Mareš (2001) hovoří o nutnosti pedagogického taktu, Gillernová (2003) o potřebě rozvinuté sociální inteligence atd. Následně tedy představím hlediska některých vybraných autorů.

Zelina uvádí, že profese učitele vyžaduje vysokou míru empatie, frustrační tolerance, sebeovládání, akceptaci žáků, emoční zralost, motivační vyspělost, kongruenci

a autoregulaci, tvořivé rozvíjení osobnosti a vztahů. Gillernová (2008) hovoří o schopnosti správně a rychle rozpoznat změny v psychickém stavu žáků a reagovat na ně. Je nutné hluboké poznání sebe sama, svých potřeb a potřeb druhých. Učitel by měl být laskavý k žákům a citlivě reagovat na jejich potřeby, vytvářet kooperativní vztahy a dobrou uvolněnou atmosféru ve třídě. Paulík (1999) zmiňuje, že je důležitá velká míra autoregulace, a akcentuje téma realistické a kritické sebereflexe, která by měla být nezkreslená působením obranných mechanismů (například projekce, racionalizace, bagatelizace). Další autoři zdůrazňují nezbytnost vysoké integrity osobnosti, která spočívá především ve vysoké emocionální stabilitě. Vyrovnanost a čitelnost učitele vytváří pocit bezpečí, který je nezbytný pro dobré klima ve třídě (Macek, 2004; Šolcová & Kebza, 2003).

Z toho můžeme vidět, že požadavky na osobnost učitele jsou nemalé a mnohdy vyznívají až jako nedosažitelný ideál. Je ale zjevné, že přes odlišný pojmový aparát dávají autoři důraz na různé aspekty, jež jsou relevantní pro kontext emocionality. Opakovaně zaznívá, že ideální učitel by měl být vyrovnaný, emočně stabilní a pozitivně naladěný ve smyslu určité laskavosti a citlivosti k žákům, čímž vytváří dobré třídní klima, které je nezbytné jak pro osvojování poznatků, tak zdravý vývoj osobnosti žáka. Důležitá je schopnost vytvářet pocit bezpečí. Uvažme, že učitel je stále běžný člověk, který se v rámci vykonávání své práci setkává s nejrůznějšími emocemi. Jak tedy dostát takovým požadavkům? A jaká je realita jeho prožívání?

Je tedy trochu s podivem, že výzkumy se samotným prožíváním učitelů příliš nezabývají a není k dispozici příliš dat, ze kterých by se dalo čerpat. Nejvíce pozornosti se mu dostává v kontextu témat psychické složky pracovní zátěže, stresu a syndromu vyhoření. Reálné prožívání učitele nám přiblíží další kapitola, která je sestavena na základě poznatků z výzkumů.

2.3 Emoce a stres prožívané učitelem v interakci se žáky

Školní třídy jsou dějištěm mnoha emocí, na straně učitelů i žáků. Z výzkumů vychází, že jedna z nejvíce stresových oblastí v profesi učitele je stres spojený se žáky. Žídková a Martínková (2003) uvádí jako nejzávažnější zdroj stresu problémy se žáky (2/3 ze 142 dotazovaných) a obavy o bezpečnost žáků. Blahutková et al. (2002) uvádějí kázeňské

problémy ve třídě. Šimíčková-Čížková (2009) hovoří o agresivním chování dětí a o špatné spolupráci s rodiči těchto dětí. Kohoutek a Řehulka (2011) ve svém šetření cílili přímo na stresové situace spojené se žáky. Učitelé středních škol měli sami uvádět stresové situace související se žáky. 65 % dotázaných uvedlo, že se setkalo s velmi stresovými situacemi kvůli žákům s poruchami chování. 12 % zažilo zátěžové situace spojené s verbální agresí žáků.

Výzkumů zaměřených přímo na emoce nalezneme o poznání méně, přestože mnozí autoři poukazují na jejich velkou důležitost. Fried (2011) uvádí, že lepší pochopení role emocí v učitelské profesi může pomoci při přípravě učitelů, aby byli dobře vybaveni pro řešení nároků třídy a dosáhli cíle, jímž je vzdělávání žáků, kteří mají lepší kontrolu nad svým životem. Dostupná data z realizovaných výzkumů dokládají, že jednou z nejčastěji prožívaných emocí učiteli během výuky je hněv (Becker et. al., 2015; Uzuntiryaki-Kondakci 2022), hněv a frustrace (Sutton, 2007; Chan, 2009), pocit viny (Hargraves & Tucker, 1991) a úzkost (Beilock et al., 2010; Keller et al., 2014). Ne všechny výzkumy mapovaly souvislosti se situacemi, ale převážně jsou uváděné situace nekázně žáků. Přestože data o stresu a emocionální zátěži učitelů jsou varovná, O'Connor (2008) upozorňuje, že úloha, kterou emoce hrají v práci učitelů, bývá v politice a v praxi bagatelizována nebo ignorována.

2.3.1 Regulace emocí učitele ve školním kontextu

V předchozích kapitolách bylo doloženo, že učitelé zažívají během interakce se žáky velkou míru stresu a nejčastěji prožívanými emocemi se ukazují být vztek, frustrace, úzkost. To s sebou nese velké riziko zdravotních a psychických následků, které jsou ostatně pozorovatelné ve velké míře syndromu vyhoření a riziku jeho vzniku mezi učiteli. Hargraves (2000) poukazuje na to, že vyučování s sebou nese velké množství emocionální práce. Jaké způsoby regulace emocí tedy učitelé nejvíce používají? Na to odpovídá tato kapitola spolu s představením hlavních faktorů spojených s profesí, které do tohoto procesu zasahují.

1. Způsoby, jakými učitelé regulují své emoce

Způsoby regulace emocí se liší převážně dle toho, zda jde o emoce pozitivní nebo negativní. U učitelů převažují tendence k zesilování pozitivních emocí a potlačování emocí

negativních. Skutečně vyjadřují štěstí, sympatie, nadšení a hrdost. Naproti tomu učitelé v průměru uváděli, že buď nikdy skutečně nevyjadřují negativní emoce, nebo že tyto emoce skutečně vyjadřují jen několikrát za měsíc. Nejčastěji upřímně vyjadřovanou negativní emocí bylo zklamání. Kromě toho se nejčastěji předstírá štěstí, sympatie, nadšení a hrdost, zatímco předstírání negativních emocí se zdá být poměrně vzácné. Ze všech negativních emocí však učitelé nejčastěji uváděli předstírání hněvu a zklamání. Učitelé uváděli, že ve třídě skrývají směs pozitivních a negativních diskrétních emocí, přičemž obzvláště vynikaly úzkost a hněv (Jiang, 2016). Ke shodným závěrům, že učitelé potlačují negativní emoce, došel Gross (2018), zároveň toto zjištění považuje za znepokojivé, vzhledem k poznatkům o vlivu potlačování emocí na jedince. Potlačování emocí je spojeno s tím, že učitelé zažívají zvýšený výskyt zátěže a emočního vyčerpání (Taxer & Frenzel, 2015). Dále bylo zjištěno, že na regulaci emocí učitelů má velký vliv kultura školy a přesvědčení učitelů o tom, jaký by měl ideální učitel být, také stanovení cílů, kterých má regulace pomoci dosahovat.

2. Vliv školní kultury na regulaci emocí učitele

V profesních organizacích existují implicitní nebo explicitní normy, týkající se toho, jak mají zaměstnanci cítit a projevovat emoce (display rules) (Stark & Bettini, 2021). Pravidla projevu mohou být zaměřena na pozitivní emoce, jako je požadavek na vyjadřování pozitivních emocí například skrze příkazy k usmívání se nebo na negativní emoce, jako je zákaz určitých emočních projevů, například křik nebo pláč. Tato pravidla mohou být zaměstnancům výslovně poskytnuta během školení nebo implicitně posílena v rámci organizace (Christoforou & Ashforth, 2015).

„Socioložka Arlie Hochschildová poprvé zdokumentovala, jak pracovníci vykonávají emoční práci/úsilí (emotional labor/labour) řízení pocitů s cílem vytvořit veřejnou tvář" (Hochschild, 1983, s. 7), aby se přizpůsobili těmto požadavkům profesních norem. Navzdory potenciálním přínosům emoční práce (emotional labor), regulace emočních projevů tak, aby byly v souladu s display rules, stojí učitele také značné kognitivní zdroje, které omezují jejich schopnosti pracovat s emocemi a schopnost použít tyto zdroje na jiné aspekty své práce (Muraven & Baumeister, 2000). Takové emoční nároky výuky mohou vést k emočnímu vyčerpání (Tuxford & Bradley, 2015) a snížení self–efficacy (sebedůvěra ve vlastní schopnosti) (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Kinman et al. (2013) například zjistili,

že učitelé, kteří uváděli, že zapojují víc emočního úsilí, aby vyhověli display rules ve škole, také uváděli vyšší míru emočního vyčerpání a depersonalizace (složky syndromu vyhoření), a také slabší spokojenost s prací (ačkoli sociální podpora tyto účinky zmírnila). Je zde důležité, jak učitelé tato pravidla vnímají, jak jim rozumí a do jaké míry se s nimi ztotožňují. Učitelé mohou být například přesvědčeni, že by neměli projevovat svůj hněv vůči neukázněné třídě. Tato pravidla projevu se mohou naučit od své rodiny, kulturních norem, učitele vzdělávacího programu, administrátorů nebo kolegů učitelů. Pokud jsou tato pravidla projevu internalizována, stane se regulace emocí součástí jejich idealizovaných emocí a sebeobrazu (Bonanno, 2001) a mohou se stát hlavním cílem výuky.

Stark a Bettini (2021) rozlišují následující tři způsoby, jak učitelé vnímají display rules ve své profesi:

I. Jako univerzální pravidlo platné pro všechny učitele

Například výsledky studie realizované v USA ukazují vnímaná přesvědčení o tom, že učitel by měl především projevovat nadšení pro svoji práci, zájem a náklonnost k žákům i práci s nimi (Winograd, 2003). Podle Yin a Lee (2012) učitelé v Číně mají zkušenosti s univerzální normou, která požaduje, aby skrývali svoje negativní emoce, udržovali stálé pozitivní emoční vyzařování a projevovali vášeň k vyučování.

II. Jako pravidlo závislé na jejich identitě

Někteří učitelé vnímají odlišná pravidla pro vyjadřování emocí v závislosti na dalších atributech, kromě příslušnosti k učitelské profesi. Výzkumy dokládají, že hrají roli i aspekty genderu, věku, sexuality a identifikace s profesní rolí, např. Ybema a Van Dam (2014) zjistili, že ženy učitelky uváděly více pozitivně i negativně vnímaných pravidel projevu emocí než učitelé muži. Genderové aspekty se v této oblasti hůře zjišťují, což je způsobené mnohem nižším zastoupením mužů ve školství, a tím obtížnějším přístupem k jejich výzkumné účasti.

III. Jako pravidlo závislé na kontextu

Toto vnímání může být odlišné i v závislosti na širším kontextu učitelství, jako je věk vyučovaných žáků, kvyučovaný předmět, kultura dané školy. Byla také zkoumána místa ve škole jako třída, sborovna, jídelna atd. Výzkumy ukazují velikou variabilitu mezi jednotlivými školami, kde hraje roli mnoho proměnných. Jedním ze zkoumaných aspektů

bylo, jak kultura školy podporuje multikulturalismus a přístup k žákům odlišných kultur včetně jazykové bariéry. Barber et al. (2010) zapojili do studie 659 učitelů z USA, kde zjišťovali rozdíl vnímaných display rules v závislosti na typu školy – základní nebo střední. Z tohoto šetření vyplynulo, že učitelé žáků základního stupně vzdělávání vnímají větší podporu škol k vyjadřování emocí v interakci se žáky než učitelé škol středních.

3. Vliv cílů na regulaci emocí učitelů

Podle Grosse (2018) jsou jedním z hlavních faktorů, který ovlivňuje způsoby regulace emocí, stanovené cíle, kterému má regulace sloužit. Frenzel (2014), Gross (2018), Sutton (2009) shodně prezentují, že hlavní cíl, kterého učitelé chtějí dosáhnout, je působit profesionálně a silně, což souvisí s představami o jejich profesní roli a také s přesvědčením, že je tím výuka efektivnější.

EMPIRICKÁ ČÁST

3 Metodologie

3.1 Výzkumné cíle a otázky

Formulace výzkumných otázek se pojí se zvoleným způsobem metodologie, kterým je v tomto případě interpretativní fenomenologická analýza (IPA). Tato metoda je zaměřena na porozumění subjektivní žité zkušenosti člověka a ptá se na to, jak jedinec nebo skupina prožívají situaci, s níž jsou konfrontování, a jaký smysl jí přikládají. Zaměřuje se na proces a zabývá se výhradně porozuměním určité zkušenosti, je fokusována na exploraci fenoménu, a ne na jeho objasňování, nesnaží se o zjišťování příčin a následků. Výzkumné otázky často obsahují slova „jak“, „zkušenost“, „prožitek“ atd. Vzhledem k tomu bývá výzkumná otázka formulována poměrně otevřeně (Smith et. al. 2009). V této práci se zabývám porozuměním zkušenosti učitelek s emocionálně náročnými situacemi, které zažívají v interakci se žáky. Zaměřujeme se specificky na 3 užší části této zkušenosti, jež reprezentují následné výzkumné otázky:

- Které situace v interakci se žáky jsou z pohledu třídních učitelek 1. stupně ZŠ emočně náročné?
- Jak tyto situace prožívají?
- Jak s těmito emocemi zacházejí?

3.2 Výzkumný soubor

Pro výběr respondentů jsem zvolila metodu nepravděpodobnostního výběru (Miovský, 2006). Tato metoda je typická pro kvalitativní výzkum a jejím cílem je záměrně zúžit skupinu probandů na základě zvolených kritérií. Tento způsob výběru je označován jako výběr záměrný (Reichel, 2009). Pro svůj výzkum jsem zvolila následující kritéria:

1) výuka na klasické státní základní škole,
2) aktivní vykonávání učitelské profese během roku, kdy byl výzkum realizován (akademický rok 2021/2022),
3) praxe minimálně 3 roky na ZŠ v České republice,
4) třídnictví na 1.stupni ZŠ,
5) pohlaví – žena.

Celkem se přihlásilo k účasti ve výzkumu jedenáct účastnic, z nichž jsem nakonec realizovala rozhovor s osmi respondentkami. Tři zájemkyně jsem nemohla zařadit, neboť nesplňovaly základní kritéria pro výzkumný soubor. Konkrétní důvody byly následovné: První respondentka měla zkušenosti s vyučováním pouze v zahraničí, kam se z ČR po vystudování vysoké školy přestěhovala. Druhá respondentka působila na druhém stupni ZŠ a na prvním vyučovala pouze 1–2 hodiny týdně. Třetí pedagožka vyučovala na soukromé škole. Pro IPA je typický menší výzkumný soubor. Smith et. al. (2009) doporučují 4–10 respondentů.

Začátkům profesní éry v učitelství se věnuje mnoho literatury, která se zabývá specifiky tohoto období. Časové ohraničení pro termín začínající učitel není jednotné, uvádí se u různých autorů mezi 1–5 lety po nástupu do zaměstnání. 3 roky praxe je tedy průměr, který jsem zvolila jako minimální. Podle výzkumu také během prvních 3 let opustí povolání nejvíce pedagogů. Právě proto, že toto období nese svá kvalitativní specifika, nezařazovala jsem do výzkumu začínající učitele.

Zaměření na ženy – učitelky vychází z reality našeho školství, které je výrazně feminizovaným povoláním. Podle různých průzkumů tvoří ženy 85–94 % veškerého zastoupení prvostupňových pedagogů.

Stejně tak je v ČR početně největší zastoupení klasických státních škol. Vyloučila jsem z výběru ostatní typy škol, jako jsou soukromé, sportovní, Montessori, waldorfské atd. Také jsem vyloučila zájemkyni s praxí ze zahraničí, neboť struktura těchto školských systémů může být hodně odlišná.

Je nutné zdůraznit, že zde hraje velkou roli výběrový efekt. To, že respondentky byly ochotny věnovat 1–2 hodiny našemu rozhovoru, vede k předpokladu, že je to pro ně téma relevantní. Všechny uvedly, že emoce a práci s nimi ve škole považují za velmi důležité. Téměř všechny dosahují buď dalšího akademického vzdělání, nebo se vzdělávaly v různých kurzech, případně hovořily o tom, že navštěvují individuální psychoterapii. Některé před pozicí třídního učitele pracovaly jako asistentky pedagoga nebo v jiných oblastech souvisejících se školstvím.

Respondentky jsou ve věku od 29 do 47 let, s délkou praxe 3–20 let. Polovina působí na školách v Praze, ostatní v menších městech nebo na vesnici. Dvě respondentky (Ágnes a Merida) byly v tu dobu ve výpovědní lhůtě, protože se rozhodly odejít z dané školy kvůli nadměrnému stresu, ale ani jedna nepovažovala za důvod k odchodu vztah se žáky. Ágnes by ráda opustila školství v této podobě úplně, ale v době našeho rozhovoru zatím neměla jasno, co dál. Merida přestupovala učit na jinou školu a za hlavní důvod odchodu považovala vztahy s vedením školy a kolegy.

Přehled základních údajů přikládám pro větší názornost v tabulce:

Jméno	**Praxe**	**Věk**	**Působení**	**Další vzdělání**
Ágnes	6 let	32	Praha	
Locika	4 roky	35	vesnice	
Merida	3 roky	29	Praha	Kurzy nekonfliktní komunikace
Bella	5 let	47	městys	Sociální práce, vedení kurzů pro asistenty pedagoga, primární prevence
Mulan	20 let	43	město	Metodička prevence
Jasmína	3 roky	29	Praha	Speciální pedagogika
Aurora	10 let	33	Praha	Psychologie
Vaiana	9 let	34	Vesnice	Speciální pedagogika

3.3 Průběh výzkumu a použité metody

Výzkum byl realizován pomocí kvalitativního přístupu. Hendl (2005) podotýká, že neexistuje jednotná shoda na tom, jak vymezit nebo dělat kvalitativní výzkum. Jednu z definic kvalitativního přístupu uvádí Miovský (2006):.

„Kvalitativní přístup je v psychologických vědách přístupem využívajícím principů jedinečnosti a neopakovatelnosti, kontextuálnosti, procesuálnosti a dynamiky a v jeho rámci cíleně pracujeme s reflexivní povahou jakéhokoli psychologického zkoumání. Pro popis, analýzu a interpretaci nekvantifikovaných či nekvantifikovatelných vlastností zkoumaných psychologických fenoménů naší vnitřní a vnější reality využívá kvalitativních metod.“ (str. 18)

Vidíme tedy, že jedním z hlavních rozdílů oproti kvantitativnímu přístupu je důraz na jedinečnost, neopakovatelnost a kontextuálnost výzkumu. Výsledky jsou více ovlivněny subjektivitou výzkumníka a jen těžko ho lze replikovat, což někdy také bývá předmětem kritiky tohoto přístupu.

Typicky na začátku výzkumník stanovuje téma a základní výzkumné otázky, které může v průběhu výzkumu modifikovat, tento typ výzkumu se proto také někdy označuje za emergentní a role výzkumníka se dá přirovnat metaforicky k roli detektiva. Sběr a analýza dat je časově náročná a vyžaduje intenzivnější kontakt s respondenty. Předmětem zkoumání jsou obvykle jevy z každodennosti jedince. Hlavním cílem bývá porozumění respondentům, proniknutí do jejich subjektivity a skrze to pochopení a osvětlení zkoumaného fenoménu. V rámci kvalitativního přístupu existuje množství dílčích metod, které můžeme využít. Užívané metody jsou zpravidla málo standardizované, nejčastěji se užívají různé typy rozhovorů, pozorování, analýzy produktů v závislosti na cílech studie (Hendl, 2005).

Rozlišujeme metody pro sběr dat (jakým způsobem a prostředky data získávám) a metody pro analýzu získaných dat (jakým způsobem data zpracováváme). Záměr výzkumu zpravidla napomáhá zvolit analytickou metodu, a ta implikuje volbu metody pro sběr dat. V souladu s výzkumnými cíli uvedenými v kapitole 1.1. byla zvolena metoda interpretativní fenomenologické analýzy (IPA). Cílem je porozumění zkušenosti člověka. IPA je považována za přístup, který poskytuje více prostoru pro kreativitu a svobodu výzkumného procesu než jiné kvalitativní přístupy (Willig, 2001). Teoreticky vychází zejména z fenomenologie, hermeneutiky a idiografického přístupu. Tato východiska se v IPA odrážejí tím způsobem, že v centru zájmu stojí jedinečnost žité zkušenosti člověka, ale při tom zachovává vědomí, že během analytického procesu dochází k interpretaci této zkušenosti výzkumníkem. Kostínková a Čermák (2013) uvádí:

„…že to není esenciální zachycení zkušenosti jedince, o které usiluje tradiční fenomenologie. Zkušenost je v rámci IPA ‚konstruována' jako výsledek společného sdílení výzkumníka a participanta. Zároveň by měly být obě perspektivy patrné. Cílem však nadále primárně zůstává porozumění participantově žité zkušenosti. " (s. 16).

Kvalitativní metodologie nabízí různé typy rozhovorů, v našem případě byl využit tzv. narativní rozhovor. Jedná se o formu rozhovoru, kdy je jedinec vybídnut k vyprávění

o určitém životním tématu, zážitku, příběhu aj. Předpokladem je, že toto vyprávění odhalí subjektivní zkušenost, která se pomocí přímého dotazování zachytit nedá (Reichel, 2009). Pro metodu IPA, která je využita k analýze získaných dat, je zásadní, aby měl respondent dostatek volného prostoru pro detailní popis své zkušenosti v první osobě. Zároveň je důležité, aby měl výzkumník prostor usměrňovat rozhovor směrem k výzkumnému tématu (Kostínková & Čermák, 2013). Tato forma rozhovoru také umožňuje nečekané obraty, které mohou být velmi cenné, a odhalovat neočekávané a významné aspekty fenoménu. V průběhu vyprávění se výzkumník dotazuje na internální a externální narativní otázky. Internální otázky směřují k tomu, o čem bylo vyprávěno a co výzkumníka blíže zajímá nebo tomu chce více porozumět, takovou otázkou může být například „*Můžete mi o tom momentu říct něco víc?*“ Externální otázky se týkají témat, která výzkumníka zajímají, ale respondent o tom sám nehovořil (Hendl, 2005). V našem případě byly respondentky vybídnuty, aby vyprávěly o situacích, které zažily při interakci se žáky a byly pro ně emočně náročné.

Pro sehnání respondentek jsem sestavila inzerát, který obsahoval informace o účelech práce, použitých metodách, anonymitě dat, průběhu rozhovoru a základní profesní informace o mé osobě s uvedením kontaktního emailu. Inzerát jsem vložila do profesních skupin na sociálních sítích a rozeslala svým známým, kteří pracují na základních školách, ti ho uveřejnili buď přímo v budovách školy nebo oslovili své známé, kteří vyučují. Vzhledem k tomu, že byl výzkum realizován na jaře 2022 stále za průběhu pandemie covid-19, přestože nejtvrdší restrikce s ní spojené již pominuly, dala jsem respondentkám na výběr též online formu rozhovoru přes platformu Zoom, kterou využily celkem tři z nich. S ostatními jsem se setkala v meditačním centru, které se nachází v centru Prahy. K tomuto místu mám přístup přes své další aktivity a bylo tedy možné domluvit pro rozhovory nerušenou místnost na neutrální půdě, která zabezpečovala dostatek soukromí. Délka rozhovorů se lišila u jednotlivých respondentek, celkové rozmezí rozhovorů bylo 80–130 minut. Některé respondentky mi samy nabídly tykání, které jsem přijala, neboť mi přišlo, že napomáhá navázání vztahu a uvolněnosti v průběhu interview.

Před samotným setkáním s respondentkami proběhla pilotáž se dvěma učitelkami, při níž jsem si zkoušela vedení rozhovoru a také délku, abych měla představu o časové dotaci, kterou setkání vyžaduje. Tyto rozhovory zařazeny do následného výzkumu nebyly.

3.4 Etika

Etické aspekty výzkumu jsou nedílnou součástí jeho realizace. V případě našeho výzkumu bylo zásadní zajistit bezpečí respondentek, neboť rozhovor se týkal citlivého tématu emočně nabitých a nepříjemných zážitků. Na začátku každého rozhovoru jsem se respondentkám více představila, uvedla jsem svoje pracovní zkušenosti a zaměření, motivaci k realizaci výzkumu, jeho cíli a průběhu, včetně nutnosti pořízení zvukového záznamu a následné transkripci záznamu. Informovala jsem je, že se mohou kdykoliv rozhodnout spolupráci ukončit, případně odmítnout odpovídat na konkrétní otázky.

Veškerá data jsou anonymizována, uvedená jména jak samotných respondentek, tak i veškerá jména, která respondentky zmínily v rámci rozhovoru, jsou změněna. Nahrávky byly po přepisu smazány a získaná data jsou užita pouze pro účely této diplomové práce.

Po skončení rozhovoru jsem dala respondentkám prostor se k průběhu vyjádřit a zmapovala jejich emoční stav. Se všemi jsem se loučila v dobrém emočním rozpoložení. Většina z dotázaných explicitně uvedla, že si o tom ráda promluvila.

K zajištění bezpečí samozřejmě náleží dobré ošetření prostoru. K osobním rozhovorům jsem měla pronajatou příjemnou a nerušenou místnost meditačního centra. V případě online formátu si klidné a nerušené místo zajistily respondentky samy.

Rozhodnutí realizovat sama rozhovor s danou tématikou, a tudíž s potenciální možností otevření silných emocí, vychází z mé několikaleté praxe v krizové intervenci a absolvovaných 5 let psychoterapeutického výcviku. Považuji tedy své zkušenosti za dostatečné k poskytnutí případné péče respondentkám.

3.5 Zpracování dat

Ačkoli Smith et al. (2009) zdůrazňují, že neexistuje správný nebo špatný způsob vedení analýzy, a podporují výzkumníky v kreativním přizpůsobení, existují doporučení pro zpracovávání a analýzu dat, kterými jsem se řídila.

Základem je doslovný přepis rozhovorů do textu, se kterým se dále pracuje. Každý rozhovor jsem vytiskla a tvořila k němu poznámky a komentáře, které mne napadaly. Cílem je postupně zachytit jednotlivá a formulovat ústřední témata, která se v něm vyskytují, a ty postupně sdružovat do kategorií. Doporučuje se pracovat po jednotlivých

textech a s analýzou dalšího začít až ve chvíli, kdy jsme dokončili předchozí. Poté, co máme takto okomentované a okódované jednotlivé přepisy, přichází na řadu propojování všech textů, z nichž by měly vykrystalizovat klíčová relevantní témata.

- Obecný postup analýzy:
    0. Reflexe výzkumníka
    1. Čtení a opakované čtení
    2. Počáteční poznámky a komentáře
    3. Rozvíjení vznikajících témat
    4. Hledání souvislostí napříč tématy
    5. Analýza dalšího případu
    6. Hledání vzorců napříč případy

Cílem analýzy v IPA je formulování témat, která zachycují esenci fenoménu, jenž je předmětem výzkumu (Willig, 2001). Prezentovat výsledky znamená převést témata do narativní podoby (Smith & Osborn, 2003). Témata, která jsme identifikovali, doplňujeme našimi komentáři a přímými citacemi respondentů podkládáme naše tvrzení (Willig, 2001).

3.6 Reflexe výzkumníka

Při práci s metodou IPA je brána v potaz subjektivita výzkumníka jako nástroj, který je nezbytný k chápání a porozumění druhému jedinci, je ale kladen důraz na to „aby výzkumník svoje postoje, pocity a přesvědčení měl zvědomělé, a byl tak schopen oddělovat zkušenost respondentů a svoje interpretace“ (Řiháček et al., 2013, s. 11). K tomu slouží sebereflexe tématu, která by měla proběhnout na začátku výzkumu ještě před sběrem dat. Přikládám zde tedy vlastní reflexi a motivaci pro zvolení daného tématu.

Pracuji několik let v telefonické krizové intervenci převážně s dětmi a dospívajícími. Slyšela jsem stovky příběhů dětského trápení plynoucích z různých oblastí lidského života, mnohokrát s přesvědčením „nemám se na koho obrátit, nikdo mi nepomůže, nikdo to neřeší, už jsem se snažil, ale všichni mi akorát říkají, ať si toho nevšímám.“ Mnohdy tato bezradnost a bezmoc sahá k sebepoškozování, sebevražedným myšlenkám a někdy až k samotné realizaci sebevražedných pokusů. Nízkoprahovost naší krizové služby také zprostředkovává, že se tak děje, když je dítě na různých místech, mnohdy cestou do školy,

kam se bojí jít, o přestávkách, někdy z kabinetu učitelů. Škola a vše, co se v ní odehrává – vztahy ve školním kolektivu, vztahy s učiteli, schopnost zvládat učivo atd. tvoří velikou část světa dítěte. Otázka je, kde může hledat oporu, když se mu nedaří nebo zažívá nějaké příkoří. Dítě se nemůže sebrat a jít si vlastní cestou, je odkázané na přístup a pomoc dospělých kolem něj. Je tedy potřeba, aby dítě ve svém okolí takového dospělého mělo. Někdy jsou jím rodiče vlastní, rodiče kamarádů, širší příbuzní, trenéři, ale ve velké míře také učitelé. Považuji tak pedagogy za jedny z velmi významných aktérů péče o dětské duševní zdraví, které je podle mého úsudku velmi podceňovaným tématem. Ani z mých vlastních zážitků na základní a střední škole jsem nikterak nenabyla dojmu, že by se duševním zdravím žáků a studentů někdo příliš zabýval, dokud nedošlo k nějaké extrémní události.

Často jsem pak přemýšlela, jak učitelé mohou zvládat krizové situace se žáky? Jak jsou na to vybaveni? Jak jsou schopni nabídnout podporu svým svěřencům? Kde oni berou podporu? Moje myšlenky se ubíraly dvěma směry. Jeden směr byl, jak učitel dokáže fungovat pro žáky. Druhý vedl k osobě učitele jako k lidské bytosti s vlastním prožíváním, obavami, dilematy, potřebami atd., která si vybrala svojí profesní cestu a tu se snaží nějak naplnit. Při tom jsem reflektovala svoji profesní cestu a všechny vzdělávací podmínky, ale také zázemí, kterého se mi dostává a jsou zabudovány v požadavcích na můj obor nebo organizaci, pro kterou pracuji. Když jsem vstupovala na katedru psychologie po absolvování gymnázia, netušila jsem, že existuje psychoterapeutický výcvik, co znamená supervize a o psychoterapii jsem měla velmi omezené a zkreslené představy. Dnes jsou to pro mě základní pilíře, o které se opírám, jsem za ně velmi vděčná a zcela samozřejmě náleží k mému profesnímu i osobnímu životu. Není to ale nic, co bych musela sama hledat a prosazovat. Zjednodušeně řečeno mě to naučil můj obor. Tohle je potřeba, takhle se to dělá, takhle je to normální. Při tom si myslím, že všechny tyto nástroje jsou velmi užitečné pro všechny, kteří pracují blíže s lidmi, natož s dětmi. Sama vím, jak je nesmírně důležité poskytnout v náročných situacích pomoc prvně sobě, abych se mohla ukotvit, a až pak je moje kapacita volná pro klienta, který z ní může mít užitek. To mě dovedlo k primární orientaci na učitele a jejich prožívání v rámci diplomové práce.

4 Prezentace dat

Prezentovat výsledky znamená převést témata do narativní podoby (Smith & Osborn, 2003). Témata, která jsme identifikovali, doplňujeme našimi komentáři a naše tvrzení podkládáme přímými citacemi respondentů (Willig, 2001).

Výsledkem analýzy jsem identifikovala 4 hlavní tematické okruhy, z nichž se každý dělí dále na menší subkapitoly, které na následujících stránkách blíže představuji.

1. Identifikace vnějších situací
    - Akutní situace
    - Chronické stavy
2. Vnitřní intervenující faktory
    - Profesní
    - Osobní
    - Časový tlak
3. Práce s emocemi
    - Vyjadřování emocí v interakci se žáky
    - Dlouhodobé strategie
4. Sociální opora

4.1 Identifikace vnějších situací

První kapitolou převážně odpovídám na to, které situace jsou pro dotazované učitelky emočně náročné a jak tyto situace prožívají. Na základě rozhovorů je zřejmé, že je to téma značně komplexní a rozmanité. Může se jednat o jednu specifickou a ohraničenou událost, ale často také o situace opakované nebo spojené s určitými žáky, jejich rodinným zázemím atd., z nichž každá přináší nějakou zátěž pro jejich učitele a učitelky. Základní kategorizace je zde proto určena tím, zda se jedná o akutní situace či chronické stavy. Každá pak má další dvě subkategorie nazvané vnější charakter a vnitřní charakter, které odkazují k tomu, zda je dění spojené s blízkým okolím dítěte, které je jím ovlivňováno (vnější) nebo spíš s dítětem samotným (vnitřní).

	1. Vnější charakter	2. Vnitřní charakter
Akutní situace	I. Rozvod rodičů žáka II. Úmrtí blízké osoby žáků	I. Akutní projevy zdravotních obtíží II. Projevy agrese ze strany žáků III. Konflikty mezi spolužáky IV. Odmítání plnit úkoly zadané učitelem
Chronické stavy	I. Rodinné zázemí žáka	I. Dispozice dítěte i. Dítě s psychiatrickými obtížemi ii. Dítě se somatickými obtížemi

4.1.1 Akutní situace

Jedná se o náhlé situace nebo události, na které je potřeba reagovat. Jako situace vnějšího charakteru označujeme náhlé, často krizové události v životě dítěte, které se odehrály mimo školu, ale dítě je jimi výrazně ovlivněno a nese si s sebou tuto zátěž i do školní třídy, kde se určitým způsobem manifestuje, a tím pádem působí i na učitele, který je s ní tak konfrontován a vyvolává emoční angažovanost.

Za situace vnitřního charakteru považujeme takové, které se dějí a eskalují uvnitř školy, nejčastěji přímo ve třídě, a učitel je u nich přítomen nebo se o nich dozví, a jejich řešení tak spadá pod jeho zodpovědnost.

1.Vnější

I. Rozvod

O tom, že se rodiče žáka rozvádějí, učitel často dopředu neví. K tomuto poznání jej dovedou většinou náhlé změny v projevu žáka, které upoutají pozornost učitele.

„On, no právě a on tak jako z takovýho toho nejdřív byl takovej jako trochu vykuk, ale normální kluk prostě akční a pak chvílema jako ulítl do takových letargií a chvílema zase příšerně otravoval, vymejšlel kraviny. A bylo to v tom období toho největšího covidu, protože jsme se vídali málo. On různě narušoval takhle ty online výuky. No vyloženě fakt mě štval prostě.“ (Vaiana)

„A začal mít... takový různě psychosomatický potíže, různý bolesti břicha a hlavy…“ (Mulan)

„Teďko nastala vlastně situace letos, kde ona nechtěla chodit najednou do školy prostě brečela... najednou, ale ona byla jinak jako hravá a veselá...“(Merida)

„…děti z rozvedených rodin, což je dneska asi běžný, ale konkrétně jeden kluk, ten to tak psychicky odnes ten rozvod, že dobu koktal, jeho bratr se pokakával ještě ve druhé třídě a má stavy, že prostě najednou bouchne, a to nevíte, koho zabije.“ (Locika)

Jak je vidět, tyto projevy mohou být velice různé, ale všechny poukazují na určitou nepohodu dítěte. Tato změna je poměrně náhlá a pro učitele většinou není hned srozumitelná. Mohou prožívat různé emoce v reakci na konkrétní chování žáků a pak určitou nejistotu nebo obavy, s čím je změna spojená. Přichází zde v úvahu mnoho možností, jak si pedagog může chování dítěte interpretovat. V případě mnou dotazovaných učitelek následovala snaha o porozumění skrze rozhovor s dítětem nebo rodiči. I tak může být zjišťování komplikované, neboť pro dítě může být těžké, nepříjemné či různě zraňující o tom hovořit a rodiče si nemusí souvislosti uvědomovat, případně z různých jiných důvodů o rozvodu nechce hovořit vůbec. Rozpad rodiny je uváděn jako jedna z nejvíce stresových událostí v životě.

„Začali jsme teda tím, že se budeme sólo učit a během asi tří hodin z něj jako začalo lézt, že teda jemu je jako doma vlastně smutno a že je tam pořád sám, protože máma je v práci, pak z něj teda vylezlo, že se rozvádějí, tak to sem mu řekla, že jako vím, že chápu, že ta situace jako pro něj těžká a že to no, a to netrvalo jako jednu situaci, ale delší dobu, tak někdy tak v tom listopadu z něj prostě jako vylezlo, že je, že by jako s nima o tom chtěl mluvit prostě, že to jako nerozumí a furt se mě na to ptal, proč se ty dospělý jako rozcházejí … a tím jsem právě přišla na to, protože oni s ním o tom úplně přestali komunikovat, takže oni mu neřekli nic, než jako máma kráva rozcházíme se táta je debil rozcházíme se a tím to prostě skončilo, no a chlapec velmi pravděpodobně, prostě celý to pruzení bylo takový to zoufalý volání o pomoc, protože vůbec nechápal, v jaký situaci se jako octnul.“ (Vaiana)

„No a volala mi najednou maminka…, se ptala, jestli ji nikdo nešikanuje ve třídě, se mě ptala, že malá nechce chodit do školy. Já jsem říkala, se mi to jako nezdálo, protože ona je

taková, že s klukama vychází, s holkama, dejme tomu… A tak jsem se jí na to zeptala... no, proč, co se jako děje, jestli jako jí něco trápí ve škole, nebo co, ona říkala ne, jako že chce být s mámou doma. Tak tý mamince říkám, vždyť ona mi říká, že chce být kvůli vám doma... Aha, to je vlastně asi možný, protože víte, já chodím z práce domů pozdě večer... a tatínek se od nich odstěhoval.“ (Merida)

Pro učitele je taková situace spojená s otázkou, co vlastně může pro dítě udělat, a pochybnostmi, jak moc může zasahovat do soukromého rodinného prostoru. Jednat s rozcházejícími se partnery je někdy náročný úkol pro zkušené terapeuty či mediátory. Při snaze komunikovat s partnery dohromady může být do takové role pedagog tlačen. Zároveň v takovou chvíli může být pro dítě, mají-li dobrý vztah, velice významným záchytným bodem, který nabízí určitou stabilitu a z pozice dospělého disponuje větší kompetencí do situace zasáhnout.

„Jsme se sešli teda s rodičema, s oběma, ve třídě... já jsem tam seděla a oni se tam půl hodinu vlastně hádali ...a to bylo třeba nepříjemný, že já jsem potřebovala řešit jako malou, jako co pro ni můžeme udělat, aby ona byla jako v pohodě. No prostě hroznej kolotoč, no, že jsme nakonec jsme se stejně nedomluvili... na jednu stranu na těch dětech jako hodně záleží. A na druhou stranu prostě já nejsem výchovný jako objekt pro rodiče.“ (Merida)

„Já jsem si pak po nějaký době dala znovu schůzku takhle online ve třech s těma rodičema a říkala jsem jim, co mi ten jejich syn řekl normálně takhle, když tady teď sedím ...říkala jsem, víte co váš syn jako je hrozně smutnej, že se rozvádíte, já vím, že to není vůbec moje věc a nechci jako vám říkat, ať to neděláte, ale zkuste mu prostě vysvětlit, že jeho máte rádi, že to s ním nesouvisí, protože, no a tím se vlastně stalo to, že … táta ne, ten byl nejdřív trošku zablokovanej ty chlapi, že jo, na tyhlety kecy od učitelky, která se mu cpe do života, nejsou moc zvědaví, že jo, ale máma jako trošičku se, řekla bych, že jí to trošku upozornilo na to, že to její dítě, který miluje jako je nešťastný, s ním trochu víc mluvit.“ (Vaiana)

Dopad rozvodu na dítě je samozřejmě individuální záležitostí, ale při aktuálním vysokém procentu rozvodovosti je to fenomén, před který jsou pedagogové stavěni a musí na něj nějak reagovat. Z odpovědí respondentek je patrné, že se setkávají s určitou bezmocí, ale také prožitky empatickými, kdy s dítětem soucítí.

„Faktem je, že pro mě asi emočně náročná situace vůbec je jakoby vidět jako to utrpení dětí, v uvozovkách, protože oni prostě strašná spousta z nich má rozešlý rodiče… je to prostě takovýto trauma, co si to dítě jako musí jako prožít, tak člověk na to tak jako kouká z toho stínu, a to jako souvisí, že jo, když s těma raubířema, že jo, co vlastně to všechno taky pramení prostě z nějakých takových jako bolestí.“ (Ágnes)

II. Úmrtí blízké osoby

Další bolestivou událostí, která výrazně zasáhne do života dítěte, pokud nastane, je úmrtí blízké osoby. Podobně jako u rozvodu nebo jiné intenzivní osobní události, se může žák projevovat najednou jiným způsobem.

„Třeba jsem měla taky jako žáka, co se choval najednou divně a po 3 měsících jsem zjistila, že mu umírá bratr, no tak to pak jako chápu, ale když to prostě nevim, no...“ (Merida)

Ágnes zažívala velkou nejistotu, protože si nebyla sama jistá, jak je dobré se k žačkám chovat a s takovou situací zacházet, ani příliš nevěděla, kam se obrátit pro informace. V její třídě to bylo o to komplikovanější, že o otce přišla dvojčata, která do téže třídy chodila. Dívky mezi sebou poté začaly mít velké konflikty, chovaly se k sobě výrazně rivalitně, to se projevovalo především doma a v menší míře i ve škole. Ágnes nepracovala s žačkami nějak cíleně, nechala na nich, když o tom chtěly hovořit. Sama vzpomínala na smrt svojí babičky a vycházela z této zkušenosti, která jí poskytovala určitý orientační bod. Podporovala vzpomínkové aktivity. Sama se s tím vyrovnává tak, že si to o samotě odbrečí, a tím se jí uleví.

„…napadá mě jako hodně emočně náročná situace to, že tam dvojčatům jedním zemřel tatínek na rakovinu, takže já jsem teda jako vlastně nějak neintervenovala prostě, že bysme se potom explicitně bavili, ale samozřejmě ty holčičky to jakoby ventilovaly nějakým způsobem, někdy jenom přede mnou, někdy před třídou, takže jako tohle se tam člověk snažil jako prostě spíš jako jsem byla takový jako takovýto spoluprožívání… říkala jsem, jo, tohle je prostě jako těžká věc…“ (Ágnes)

Záleží na mnoha dalších faktorech, které ovlivňují to, jak dítě prožívá úmrtí. Na vztahu, jaký mělo se zemřelým, jak ztrátu prožívá rodina, a také na věku dítěte. Představa o smrti je podmíněna vývojem dítěte, a i porozumění konceptu smrti se mění. Ne vždy musí dítě truchlit a projevovat se způsobem, který by učitel očekával. V tom se učitel může cítit zaskočený. Takovou zkušenost popisovala Vaiana, která ale má porozumění pro dětské chápání smrti a s vývojovým konceptem je seznámena, přesto popisovala úsilí, které musí vynaložit pro zvládání svých vlastních pocitů

„Paradoxně dětí velmi zvláštně oznamujou, že jim třeba umřela babička. To se mi typicky stává, že takhle v tom kruhu řeknou jako, no, v sobotu umřela babička, ale tam je problém trošku s tím, že záleží na tom, kolik jim je. To ta druhá třetí třída, oni ještě úplně dobře tu smrt jako nechápou... oni to trošku vnímají, jako nevnímají tu definitivnost ještě a většinou to na ně, většinou přijde až později, takže jako tebe jako dospělýho to zarazí, že to jako, říká s takovým polovičním úsměvem, protože to říká těm dětem a říká to, jako, že má ten trumf, jakože je to víc než ten plavečák, na kterým můžou bejt všichni, tak jemu umřela babička, takže teď spíš jako těžký si zpracovat jako pro sebe, aby to na tobě nebylo vidět.“ (Vaiana)

Učitel nemusí být přítomen samotné fázi, kdy blízký zemře nebo umírá, ale žák se k němu může dostat až po nějakém čase. V obou případech je prožitá ztráta s dítětem stále přítomna a může se oživovat při různých situacích. Z odborné literatury víme, že spouštěče pro zesílení emocí spojených se ztrátou jsou často různá výročí – narozeniny, svátky, datum smrti atd. Ve škole, obzvláště na prvním stupni, se může takových spouštěčů objevit více, zejména pokud jde o úmrtí rodiče, neboť rodina je mnohdy námětem pro různou tvorbu nebo domácí úkoly. Vaiana popisovala, že se snaží na takové momenty návazně myslet.

„Mám i holčičku, která nemá maminku, bohužel, ale tak třeba tam zase tam proběhla výborná práce otce… ta zemřela krátce před nástupem do první třídy, takže úplně u toho jsem nebyla… teď letos jsem mu psala, jestli je vhodný udělat na den matek přání pro tuhle tu holčičku. On mi napsal, jo, úplně bez problémů. My to zalaminujeme a odneseme mámě na hrob.“ (Vaiana)

Mulan zažila takovou situaci opakovaně, ale sama ji nepovažuje za nijak zvlášť náročnou. Je orientovaná na podporu žáků, a i v takovéto situaci u ní převažuje naplňující pocit z toho, že tuto podporu může žákům v procesu truchlení poskytovat.

„Zažila jsem už mnohokrát úmrtí... úmrtí rodičů žáků, jo, to prostě... v té chvíli prostě jste s nima a pomáháte, nějakým způsobem se snažíte najít to, co je prostě pro tu situaci důležitý… ale já jsem ráda, že to dělám.“ (Mulan)

2. Vnitřní

Mezi akutní situace vnitřního charakteru řadíme následující:

I. Akutní zdravotní ohrožení žáků

II. Projevy agrese ze strany žáka

III. Konflikty mezi spolužáky

IV. Odmítání plnit úkoly zadané učitelem

Tyto situace můžeme nahlížet v rozmezí určité škály akutnosti a závažnosti a podle toho jsou také řazeny. Vždy je to nějaká situace, kterou učitel potřebuje řešit, ale je rozdíl, pokud je ohroženo zdraví či život žáka a musí jednat okamžitě nebo pokud žák odmítá pracovat na zadaném úkolu.

I. Akutní zdravotní ohrožení žáků

Akutní zdravotní obtíže žáka mohou buď pramenit z jeho anamnézy nebo se mohou dít zcela neočekávaně v podobě úrazů, dušení, mdlob atd. O této zkušenosti hovořily dvě respondentky. Vaiana zažila takové závažné situace vícekrát s různými žáky, kteří trpěli epilepsií a dostali epileptický záchvat ve škole.

„…mám holčičku s těžkou epilepsií, která už teda tenhle rok neměla ani jeden záchvat, což je skvělý, ale ve třetí třídě se nám ještě stalo dvakrát, že měla standardní epileptický

záchvat… a je to šílená jako emoční situace, protože jednak teda záchvat je šílená věc, když vidíš malinkou krásnou blonďatou holčičku, jak se ti tam válí v křečí, tak je to hrozný a hlavně máš o ní strachy.“ (Vaiana)

Co pro ni bylo v tu chvíli důležité a v té situací jí pomohlo, byla její znalost speciální pedagogiky, kterou vystudovala ještě před učitelstvím. Před tím, než začala působit na základní škole, pracovala několik let s postiženými dětmi a nebyla to její první zkušenost. Konstatovala, že její kolegyně, které nemají zkušenosti se speciální pedagogikou, mají též ve třídě žáky s epilepsií a z případného záchvatu dítěte ve škole mají mnohem větší strach.

Kromě své třídy zažila i podobnou zkušenost s dívkou ze školky, se kterou mají spojenou školní zahradu, kde pomáhala svým kolegyním dítě zachránit, když se o epilepsii ještě nevědělo a dítě přestalo dýchat. V důsledku zástavy dechu zůstalo dítě intelektově postižené. Tato dívka později nastoupila ke Vaiane do třídy, která s ní dál pracovala.

„… holky byly jako školky s touhletou holčičkou venku a ona seděla na písku, najednou se prohla do luku a přestala dýchat. Zachraňovaly jsme ji, křísily jsme ji, bylo to strašlivý. Já jsem tam pak vlastně seděla jako vedle ní a o něco jsem se tam jako snažila a do toho holky teda volaly tu záchranku, rodiče a já jsem se pak bála, že to dítě jako umře, byla úplně fialová jako hrozivý... nikdy jsem nic jiného nezažila. To bylo fakt šílený. Holka se jako probrala a rozdejchala dřív, než přijela záchranka. Záchranka jí teda sbalila, odvezla a akorát je problém, že ona nějakou dobu nedýchala, projevila se ta epilepsie, že jo, tím se snížil ten intelekt.“ (Vaiana)

V tomto případě bylo pohromadě několik učitelek, ale respondentky upozorňují na velké obtíže ve chvíli, kdy potřebují akutně řešit jednoho žáka, při tom mají zodpovědnost za celý zbytek třídy a není k dispozici další dospělý, pokud nemají ve třídě asistenta. Na takovou krizovou situaci nejsou předem připravené a musí operativně a rychle vymyslet řešení takové krizové situace.

Ohrozit své zdraví či život může ale také sám žák a může tak učinit záměrně. S takovou situací se setkala Aurora, v jejímž případě nebylo ohrožené dítě z její třídy, ale do vyučování jí volala kolegyně, která učila žáky 5. třídy, s žádostí o pomoc.

„…volala kolegyně, která mi volala, protože potřebovala pomoct, protože zjistila, že během aktivity odešlo dítě na záchod a během toho, co tam bylo, tak spolykalo hodně

paralenů, asi dvě platíčka, a dalo to na Instagram a během tý aktivity, kdy ještě byla na tom záchodě, tak nějaká jiná holčička v tý třídě to ukázala tý paní učitelce. Ona mi volala, co s tím má dělat, tak to bylo ještě takový fakt hodně jako emočně silný… byl to šok, ještě nikdy jsem to neřešila, takovouhle věc… během několika minut jsem potřebovala vyřešit moc věcí… jako takový to řešení toho, jako co teď, bejt u těch dětí, poprosit někoho tady nebo někomu zavolat, volat tu záchranku, kdo jí vlastně zavolá? Takový jako praktický věci a zrovna to byla taková hodina, kde jsme dělali spoustu jako věcí po třídě, takže tam byl i ruch a takový zmatek, no, že vlastně děje se to na relativně jako blízkým místě u mě, ale potřebuju bejt někde jinde, protože zase tam jsem zodpovědná za jiný děti a nemůžu to vlastně řešit, i když bych tam chtěla vlastně být a pomoc tý kolegyni." (Aurora)

S rozhodováním jí primárně pomohla vědomost, že uvedené množství požitých paralenů je pro dítě smrtelná dávka a zásadní je zajistit záchranou službu. Sama pak přemýšlela nad tím, jak by celý proces probíhal, kdyby pro ni ohrožení života nebylo tak zřejmé. Na dané škole nepůsobí psycholog a podle Aurory celkově velmi chybí podpora, na kterou by se mohly v takové chvíli obrátit. Na otázku, jak následně zpracovávala svoje prožitky z této události, odpověděla, že je sdílely vzájemně s danou kolegyní.

„…jsme si povídaly s tou kolegyní o tom, protože pro ni to taky samozřejmě bylo hodně jako náročný, že se jí něco takovýho stalo, tak jsme to tak jako rozebíraly spolu, takže taková jako vzájemná terapie" (Aurora)

Žačka Meridy pocházela z rodiny, která by byla ve velmi špatné socioekonomické situaci, nedostávala jídlo a ve škole kolabovala: *„…neměla co svačit, takže kolabovala, že jo, o přestávkách hlady."* (Merida) Celou rodinnou situaci se Merida snažila řešit dlouhodobě s rodiči, kteří odmítali komunikovat, což bylo pro respondentku velmi náročné. Ve škole pro ni někdy sháněla jídlo a hodně ji zatěžovalo hledání a dilemata, kam až má zajít, co všechno by měla dívce obstarat.

II. Projevy agrese ze strany žáků

Projevy agrese ze strany žáků zažily všechny respondentky. Z tohoto hlediska se tedy dá předpokládat, že se jedná o velmi časté situace, se kterými se setkávají i další pedagogové. Tyto projevy mají různou intenzitu, směr i souvislosti. Může jít o projevy frustrace, vzteku, kdy dítě třeba ničí věci, křičí, ale neublíží osobám v okolí. V extrémním případě se jednalo

o ohrožení zdraví učitele nebo spolužáků či asistenta pedagoga, kdy byla agrese namířena proti nim. Zde vydělujeme dva různé typy souvislostí – agrese projevená v rámci záchvatu dítěte a neschopnosti sebekontroly a cílené napadení jiné osoby žákem. Souhrnně:

i. Agrese namířená proti osobám v okolí
   a) Výbuchy vzteku, kdy žák není schopen sebekontroly
   b) Napadení
ii. Ventilace agrese mimo osoby v okolí

i. Agrese namířená proti osobám v okolí

a) Výbuchy vzteku, kdy žák není schopen sebekontroly

Tyto situace jsou spjaty zejména s žáky, kteří mají diagnostikovanou poruchu chování, případně další diagnózy, a často je to jeden z důvodů, proč mají učitelé ve třídě přiděleného asistenta, aby pomohl učiteli zvládat tyto akutní situace, kdy žák ohrožuje své okolí.

„…po nás, po dětech hází židle, věci, když nechce dělat, tak začne ječet a zaleze si pod lavici, kope, škrábe, fyzicky napadá asistenta, mě i děti a musí mít trvalej dohled každou vteřinu, jinak se stane nějakej průser, tak s ním je emočně náročná situace úplně každý den.“ (Vaiana)

„…ten chlapeček, který měl ADHD, ale opravdu s agresivitou a velkými emočními skoky, tak byl schopen ve chvíli, kdy měl tu ataku, třeba vzít židli a hodit ji způsobem, že prorazil tabuli. Ta síla jeho byla obrovská a těch 27 dalších dětí se bálo a brečelo. Toto třeba ošéfovat, aniž byste sáhla k nějakému fyzickému násilí nebo k něčemu, to bylo velmi náročné.“ (Bella)

Pro učitele je v takovou chvíli hlavní prioritou ochránit ostatní žáky, aby jim nebylo ublíženo. Učitel nese odpovědnost za bezpečí žáků, to je v takových chvílích pro pedagoga velmi stresové. Popisují velikou náročnost takových situací, včetně obtíží ovládnout vlastní vztek vůči žákovi a nutnosti následné práce se zbytkem třídy. Bella popisovala, že ve spolupráci s asistentkou bylo obtížné chlapce zvládnout fyzickou silou. Také při tom sami někdy přijdou k úrazu.

„Pro mě to bylo fakt hrozně těžký v tom, že bych… první reakce v takových chvíli je, že ho chcete chytit, aby neublížil ostatním, v tu chvíli ale začne bušit do vás. Paní asistentka byla posetá modřinama, pokousaná a xkrát vyhledávala prostě lékařskou pomoc. Ono to nefunguje. To, že byste ho držela, protože teda začne ubližovat vám, tak ho potřebujete dostat od těch ostatních dětí.“ (Bella)

b) Napadení

Druhý případ ohrožení zdraví byl popisován ve smyslu napadení. Zmínily se o něm dvě respondentky. Pro obě to byl velmi silný zážitek a situace, kterou nepredikovaly.

„…pozorovala jsem to dítě a viděla jsem, jak to dítě si ořezalo tu tužku, přišlo k jinýmu dítěti a bodlo mu do zad tužku, no ty jo, tak tohle byla taky hodně taková náročná situace.“ (Aurora)

Aurora zažívala šok z nečekané situace, kterou nepředpokládala, a zažívala veliké naštvání, kdy na žáka velmi křičela, sama má pocit, že nikdy v životě takhle nekřičela před tím ani potom. Zpětně to hodnotila jako ne příliš dobré směrem k žákům, ale na druhou stranu jí samotné to přineslo úlevu a neměla pocit, že by v tomto ohledu v ní zážitek zůstával a ona by potřebovala nějaký další způsob zpracování. Tento incident se odehrál v 1. třídě.

„…teďko zrovna jsem řešila, vzal kudlu do školy a vyhrožoval spolužákovi na záchodě, že ho podřízne.“ (Locika)

U této situace nebyla vyučující přítomna, ale dověděla se o ní zpětně o několik dní později od ostatních žáků. Prožívala v prvotní fázi velký šok a deziluzi, kdy nemohla uvěřit tomu, že se v její třídě něco takového děje, když sama nezpozorovala nic, co by shledala jako varovný signál. V tu dobu se jednalo o žáky v 5. třídě.

ii. Ventilace agrese mimo osoby v okolí

Projevy agrese nemusí být směrované vůči ostatním lidem, ale přesto může vyvolávat strach zejména u malých dětí. Pocit ohrožení je v přímém rozporu s tím, co je potřeba, aby se žáci mohli věnovat učení. Respondentky tyto projevy žáků popisovaly zejména ve spojení s tím, když zadávaly úkoly, které bylo pro žáka těžké splnit. Ve všech případech to byl podnět pro dlouhodobou práci se žákem. Ne všechny respondentky měly ve třídě asistenta, který by jím v takové situaci pomohl. V takovou chvíli je pro učitele náročné

dělit pozornost mezi daného žáka a zbytek třídy. Když takové dítě uteče ze třídy, stojí učitel opět před dilematem, jak zajistit třídu i žáka.

„…ve druhý třídě na to reagoval totálně extrémně, že když prostě měl něco za úkol, tak odmítal pracovat, trhal sešity, házel, utíkal ze třídy a vždycky, když utek ze třídy, tak jako rozkopal skříňky, tam jsme měli prostě takhle boule v těch skříňkách, fakt jakoby takovouhle agresi ukazoval, prostě nebyla zaměřená vůči dětem, ale děti se toho bály.“ (Ágnes)

„…pak se vztekal jako stylem, že všechno shodil nebo roztřískal.“ (Merida)

„…celá ta situace byla, protože já jsem ho na něco vyvolala, že mi měl na něco odpovědět a myslím si, že mi nechtěl dát odpověď nebo neznal odpověď, jedno z toho. A začal vlastně jako se hodně vztekat a dupat a potom vlastně utíkal ke dveřím a vracel se na to místo.“ (Aurora)

III. Konflikty mezi spolužáky

Konflikty mezi žáky jsou velké téma, které nabývá mnoha podob. Od drobných vzájemných slovních potyček až po utváření skupiny, která je namířena proti jednomu jedinci a pokud takové situace pedagog nezvládne včas a úspěšně řešit, mohou vést později až k závažnému jevu šikany.

Locika popisovala, že řešení konfliktů mezi žáky je pro ni velice obtížné a ocenila by podporu, kterou na svém pracovišti neshledává dostatečnou.

„Pro mě je strašně náročný a kde bych potřebovala pomoct, jsou konflikty mezi dětma. Protože já nejsem soudce, většinou jsem u tý situace nebyla, samozřejmě mám načteno, mám prostě nějaký teoretický znalosti, jak, jak to řešit, že vlastně učitel by neměl dávat řešení, předkládat řešení toho problému, ale jenom to tak jako moderovat a popisovat tu situaci, vidím, že tobě vadí.... Tohle vidím, že tohle vadí, ale já se s tímhle nikam jako prakticky moc nedostanu, jo, nebo to neumím používat a je to pro mě fakt náročný.“ (Locika)

Sama prožívá velké naštvání, když řeší konflikty mezi dětmi, neboť ji samotný vznik konfliktu trápí a nerozumí tomu, proč strategie, které s dětmi zkoušela aplikovat, nefungují. Zažívá kromě vlastního vzteku i pocity bezmoci.

„Mě to totiž samotnou strašně štve, že jsou na sebe takhle hnusný, že jsou prostě na sebe zlí a mně to vadí, protože já chci, aby na sebe byli hodný.“ (Locika)

V její třídě se rozvinula v 5. třídě šikana, o které dlouho nevěděla. Bylo pro ni velmi obtížné se s tím vyrovnat a snažila se poté svým žákům dát co nejvíce prostoru k tomu, aby se jí mohli svěřovat a situace se již neopakovala. Poté ale narážela na hranici a limit, neboť žáci měli velký zájem o sdílení s ní v soukromém prostoru, což pro ni bylo zahlcující a nad rámec reálné kapacity.

„…voni potom za mnou chodili a říkali mi úplně všechno jo, vona řekla, že jsem blbá, no, to se nedělá, viď, vadí ti to, no ještě něco mi chceš říct, jako já nevím, takže pak měli potřebu mi všecko říkat, já jsem tejden, dva tejdny v kuse měla všechny přestávky obsazenej kabinet po jednom, všichni se mnou chtěli mluvit mezi čtyřma očima a říkali mi tam takovýhle blbiny.“ (Locika)

Přístup k řešení konfliktů mají učitelé rozmanitý a hraje zde roli mnoho faktorů včetně jejich osobního nastavením a hodnot. Můžeme si všimnout, že konflikty mezi žáky jsou situace k řešení a prožívání učitelů se hodně váže ke schopnosti úspěšně konflikty řešit a v případě, že se to nedaří, učitel zažívá převážně bezmoc. Primárně tedy respondentky popisovaly orientaci na řešení a způsoby, kterými se snaží konflikty řešit.

„…když jsme řešili konflikty, tak jsme to jako vlastně třeba on mi řekl, že jsem blbej nebo, nebo že si nadávají jako navzájem. Já jsem to otvírala stylem jako říkám, co si o sobě myslíš ty? Jak to vnímáš ty, jaká ty jsi podle sebe osobnost, oni říkají, no já si myslím, že nejsem jako blbej. Říkám vidíš to, a to je, to je to nejdůležitější.“ (Merida)

Ágnes popisovala následující situaci, kdy mezi dětmi ve třídě byl trend vyměňování kartiček Pokémonů. Postupně se ve třídě rozmohlo, že některé karty jsou pravé a jiné „fejkové“. Do třídy přišla nová žačka z ciziny, která příliš neovládala češtinu a ve škole byla hodně nesmělá.

„…no a na ni zaměřily svoji pozornost, že vona jakoby naschvál jim dává a podsouvá ty svoje fejkový karty, vyměňuje to za ty jejich pravý jo, no, tak to jsem teda jako na to jsem nakonec reagovala prostě zákazem, že jo.“ (Ágnes)

Pro Ágnes také bylo obtížné, že si na ni rodiče opakovaně stěžovali, že málo učí a příliš se věnuje nepodstatným věcem, kterými bylo myšleno například řešení hádek a konfliktů

mezi dětmi. Zákaz byla pro Ágnes poslední možnost, když se konflikt nedařilo úspěšně řešit.

Podobně se vyjadřovala o zákazech a příkazech Bella, které je nerada používá a zároveň vnímá, že úspěšné řešení konfliktu jinou cestou je náročnější časově i energeticky a není pro ni vždy možné věnovat situacím tolik času, kolik by si přála. Zároveň vnímání nebezpečí v podobě přehlížených konfliktů a vztahům se ve třídě hodně věnuje, proto mají pravidelně zavedené hodiny filozofie, kde se na taková témata zaměřuje, a to využila i případě situace, kdy skupina dívek obvinila spolužačku z krádeže mobilu.

„Teď samozřejmě ta, která ten mobil ztratil, byla nešťastná. Kolem ní se srotila parta kamarádek a všechny měly pocit, že teda holčička x za to může, že to určitě sebrala. A začaly vymýšlet, jak jako do toho půjdou, jak jí prohledají aktovku a podobně." (Bella)

Takové řešení se jejich třídní učitelce nezamlouvalo a měla obavu, co všechno by mohla taková reakce dívek způsobit, proto vymýšlela, jak by mohla takové téma dobře uchopit.

„A druhý den jsem vlastně začala třídnickou hodinu zase místo češtiny s tím, že jsem udělala hodinu filozofie zaměřenou na to, jak si plníme sny a získáváme to, po čem toužíme a po těch 45 minutách, ve kterých ani jednou nepadlo slovo mobilních telefonů nebo spojení, jsme se od těch jako obecných věcí dostali k tomu, co by každý z nás udělal proto, aby získal něco, po čem touží. A jak to napravit, když zjistíme, že ta cesta nebyla úplně košer a vymysleli jsme, že kdyby něco takovýho nastalo, tak vlastně by bylo fajn, kdyby existovala místo, kam se dá třeba kradená věc vrátit bez nějakýho vysvětlování, a tak, no a mobilní telefon tam byl." (Bella)

S tímto způsobem řešení na sebe byla Bella hrdá, ale zároveň popisovala velké vyčerpání a mnoho energie, které musela vynaložit.

IV. Odmítání plnit úkoly zadané učitelem

Další zátěžovou situací je pro učitele chvíle, kdy žák nebo žáci odmítají pracovat na zadaných úkolech. Svůj odpor může žák dávat najevo spíše pasivnější formou, například tvrdošíjným odmítáním plnit úkol nebo aktivně ventilovat nesouhlas.

„Člověk zadá, že se něco třeba opisuje nebo dělá nějaký cvičení, a to dítě to jako prostě nedělá. Dělat to nechce a říká, že to dělat nebude. Tak člověk prostě zkrátka se jako snaží ho nějak jako přesvědčit, že to je jako pro jeho dobro, že to dělat bude.“ (Ágnes)

Projevy nespokojenosti a vzteku jsou více popsány v kapitole Projevy agrese ze strany žáků. V těchto konkrétních případech, když se učitelé orientovali na zjišťování příčin, vyšlo najevo, že žák má primárně strach ze selhání nebo nerozumí tomu, co má dělat. U některých dětí se tak může formovat negativní sebepojetí. Vývojová psychologie zdůrazňuje potřebu zažít úspěch zejména na začátku školní docházky, kdy si dítě buduje i postoje ke škole a vzdělávání, které permanentní neúspěch může výrazně negativně ovlivnit.

„…nepracujou prostě, protože vlastně jim to jako nejde… některý ty děti tam už mají takový nějaký, že jako tam vyloženě mají zábrany, že jim to nejde a už jsou tam zábrany, jakože se šprajcujou.“ (Ágnes)

Orientace na zjišťování příčiny byl důležitý moment pro Ágnes, protože jí to umožnilo zklidnit sebe sama a své emoce, když pociťovala naštvání, a díky tomu nešla s žákem do konfliktu, v němž by ona trvala na svém, tedy že má úkol plnit, a on by stále odmítal.

„…to člověka i víc jako samotnýho uklidní, že se teda neorientuju já jakoby na to, že chci, aby to bylo jako, aby dělal to, co já, v uvozovkách chci, ale, že se jde k nějaký podstatě, no, jako, která mu snad může víc pomoct.“ (Ágnes)

Někdy učitelé zakomponovávají do výuky hry, které mohou pro žáka přinášet též obavy z neúspěchu.

„…on třeba jako nechtěl hrát hry, který byly na vítězství, protože nerad prohrával. A ty my jsme moc jako často jakoby nedělali. Nechtěl a já jsem ho nechala, dobře, nechceš jako nutit tě nebudu, a to bych asi nenutila žádnýho jako jinýho.“ (Merida)

Pro některé žáky je tento způsob reakce typičtější než pro jiné, učitel tak může být překvapen, když na tento projev narazí u žáka, který se s tímto nepotýká.

„…prostě to dítě fakt se zapře jako, a to třeba byl jako dítě strašně chytrej, spolupracující kluk, jeden z těch, co prostě říká ticho, tak prostě se třeba jako zapře, že jako pracovat fakt nebude, prostě jo.“ (Ágnes)

Takto žák reagoval, když měli pracovat na skupinovém projektu. Ágnes popisovala, že to byl pro ni šok, protože se jednalo o žáka, který se školní prací neměl obtíže. Totéž zažila u více žáků a když pátrala po příčině, došla k tomu, že odmítání pramení z negativního postoje vůči spolužákům, se kterými měli spolupracovat. To pak Ágnes v hodinách tematizovala a pracovala s dětmi na schopnosti spolupracovat.

„…že prostě první byl ten jako šok toho, že vidím, že ty děti nespolupracují a že jsou to třeba i děti fakt jako chytrý, naopak velmi často měly problém právě ty chytrý děti spolupracovat jakoby s těma hůř vybavenejma.“ (Ágnes)

Jasmína popisovala opakované zkušenosti s nekázní ve třídě, kdy se nejedná ani tak o explicitní odmítnutí plnit úkoly, jako spíš o dynamiku ve třídě. V tomto případě se jednalo o žáky, kteří jsou ve druhé třídě, kteří ale předškolní ročník a první třídu absolvovali za restrikcí spojených s pandemií covid, a podle mínění jejich třídní učitelky byly sociální schopnosti žáků na nižší úrovni, než u ročníků, které probíhaly běžným způsobem.

„…No taková situace typická, že jeden něco řekne. Snaží se to jako udělat jako rádoby vtip. Já to beru. Řeknu, tak dobře, děti pokračujem, jenomže nemůžu pokračovat dál, protože další se chytne a teď se rozpovídá celá třída. Říkám, děti, dost a ano, chápu, je to zajímavý téma, ale musíme prostě se vrátit… ale prostě jedou si svoje, jo... teďka říkám, je tu úplná anarchie.“ (Jasmína)

Příčiny neplnění zadaných úkolů učitelem jsou tedy velmi rozmanité. Záleží na tom, jak učitel tyto příčiny vykládá a zda po nich pátrá a snaží se s nimi pracovat. Je ale také důležité, jak je učitel naladěný. Taková situace může v učitelích vyvolávat také frustraci a naštvání, načež potřebují nejprve zvládnout sami sebe a pak až se mohou věnovat řešení situace, což se nemusí dařit, jsou-li jejich pocity silné. Respondentky hovořily o časovém tlaku, ale také o energii věnované přípravě hodiny, kterou budou muset pak předělávat, a to, že se hodina neodvíjí podle jejich plánu, je bude stát další čas.

„…když úplně nejsem naladěná, tak samozřejmě mě to spíš ještě víc rozhodí a vystresuje mě to třeba, že jsem s nima nestihla probrat tohle, jak jsem chtěla, tak už jsem, jako spíš vystresovaná a snažím se ty děti za každou cenu jako srovnat.“ (Jasmína)

4.1.2 Chronické stavy

Řadíme sem emocionální zátěž, kterou zažívá učitel v důsledku dlouhodobě působících faktorů, které souvisí se žáky. Nejedná se tedy o jednu událost nebo epizodu. Patří sem žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, které mohou vznikat na základě jeho zdravotních dispozic nebo sociálního zázemí. Učitel zde nemá příliš moc tyto situace změnit a velkou měrou závisí na spolupráci vedení dané školy se školským poradenským zařízením (mimo danou školu), školním poradenským pracovištěm (v rámci školy) a rodiči.

V souvislosti s koncepčními změnami školství se mění i skladba žáků, kterou má učitel ve třídě. Všechny dotázané respondentky mají zkušenosti s žáky, kteří mají speciální vzdělávací potřeby. Tyto potřeby mají děti v různé míře a v jednotlivých třídách se liší počty těchto žáků. Respondentky uváděly, že jsou pro ně obtížní někteří jednotliví žáci, ale také třída jako celek, pokud je tam takových žáků příliš a naráží to na kapacitní limity učitele. Vaiana, která pracuje ve vesnické škole kousek od Prahy, míní, že vesnické školy plní funkci bývalých speciálních škol a v její škole je v každé třídě třetina až polovina žáků, kteří potřebují více podpory.

„…pak jsou to samozřejmě nějaký děti s poruchama, těch je taky dost, vesnický školy vlastně začaly dost suplovat specky… já tu mám při 25 dětech 8, kde má každý nějaký větší problém, a pak jsou tu děti, kterým to nejde a to je standard a každý rok se to zhoršuje… mezi něma mám třeba těžkýho epileptika s nižším než hraničním intelektem, pak jednu poruchu chování, poměrně těžkou, ten chlapec má podpůrný opatření pětku, a pak chlapce, který je v pátý třídě téměř negramotný, protože má tak těžkou dysgrafii, že neustále má problémy se čtením s pochopením psanýho textu.“ (Vaiana)

Školy se liší v tom, jak zacházejí s požadavkem začlenit děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Mulan uváděla, že žáky rovnoměrně dělí do všech tříd, aby to bylo zvládnutelné. Naopak Merida, která působí na škole v Praze, dostala třídu, kam byli od první třídy přiřazeni všichni žáci, kteří tyto potřeby měli, a v ostatních třídách nebylo žádné takové dítě. Popisovala, že toto je v její škole běžná praxe rozřazování žáků. Při čemž učiteli v této třídě není poskytována žádná větší podpora, oproti ostatním třídám, pouze pokud dostane dítě přiděleného asistenta. Nicméně i tak narážela na to, že neměla asistentku ve třídě stále, protože ta byla často posílána do jiných tříd k jiným dětem nebo

suplovat vyučování, když chyběl učitel.

„Nemyslím si, že tak náročnou třídu, jako já jsem měla letos, že by měl opravdu jako každej, každej má samozřejmě jednoho žáka, kterej, jako je nějak jako vyčuhuje víc jako jednáním nebo tak, ale já jsem jich měla 10.“ (Merida)

Podporu asistenta ve třídě postrádá i Jasmína.

„…v dnešní době s asistentem je to obtížnější a obtížnější, no tak takovej boom byl hodně jim poslat asistenty do škol, ale teď už na to dochází peníze, takže pokud dítě nedostane třeba čtvrtý stupeň pedagogický podpory od poradny, tak jako asistent není reálnej. Nebo teda aspoň u nás to tak je, že už nechtějí psát. A to tam mám děti, který by jako je potřebovaly, no, ale říkám si, stejně na ně jako asistenta nedostanu.“ (Jasmína)

V souvislosti s tím se učitelky cítí dlouhodobě přetěžované a zažívají frustraci z toho, že se nemohou žákům věnovat tak, jak by z jejich hlediska bylo potřeba. Některé respondentky v souvislosti s tímto faktem popisovaly, že zažívají pochybnosti o výsledcích svojí práce až pocity selhání, že jí nedělají dobře.

Co se týče jednotlivých žáků, pro naše účely vydělujeme 2 roviny příčin, které vedou k emocionální zátěži učitele - vnější a vnitřní v tom smyslu, že vnější se týká sociálního okolí žáka a vnitřní jeho přímých dispozic. Tyto dvě kategorie se také samozřejmě mohou prolínat.

1. Vnější

I. Rodinné zázemí žáka

Respondentky hovořily specificky o žácích z rodin se špatným socioekonomickým zázemím. Tito žáci v nich často vzbuzují pocity velké lítosti, které mohou vést k tendenci o tyto žáky více pečovat a vynahradit jím to, čeho se jim doma nedostává. Vaiana hovořila o tom, že nejtěžší pro ni je tyto pocity sama pro sebe zvládnout a nedávat je najevo před ostatními žáky, a upozorňuje na obtíže, které to může v dětském kolektivu vyvolat, pokud učitel tuto svoji tendenci neovládne.

„…tak ti jich je samozřejmě líto. A nesmíš to moc na sobě dát znát, což je asi nejhorší, že třeba, když se vypráví o tom jako, kdo byl kde o víkendu, kdo byl na prázdninách, že jo, tak tyhle děti ti řeknou, že byly dva měsíce doma… ti to přijde, že jsou o něco ochuzený, no,

ale spíš by to asi na učitelce nemělo být úplně znát, no jako určitě by neměly poznat ostatní děti, že tady ty mají nějakou tvojí lítost, protože to je vždycky cesta do pekla. Jakmile to uděláš, tak to je jak přesně označit toho člověka, kterýho je potřeba jako šikanovat, tak je potřeba říkat, buďte na něj hodný, to a víte, že on nemá tolik těch peněz a jak to je. A ježíš chudáček malej, no jako ty děti velmi brzy dostanou pocit, že s ním nezacházíš stejně jako s nima a jestli na něco jsou extra citlivý, tak na naprostou spravedlnost." (Vaiana)

2. Vnitřní

I. Dispozice žáka

Tato skupina je velmi rozmanitá a týká se dispozic samotného žáka, na základě výpovědí ji dělím na 2 subkategorie:

i. Žáci se somatickými obtížemi

Respondentky konkrétně zmínily epilepsii a speciální diety, při kterých žák potřebuje dodržovat striktní režim. Učitel může zažívat stále obavy až strach o žáka, pokud je potřeba dodržovat režimová opatření, aby se tak opravdu dělo, a obavu z akutních stavů, například záchvatů. Tato obava může být přítomna stále, i když k žádným větším obtížím nedojde. Je to tak faktor, který může přispívat k emocionálnímu zatížení učitelek a učitelů.

ii. Žáci s psychiatrickými obtížemi

Psychiatrické obtíže u žáků jsou velmi rozmanité. Respondentky shodně uváděly, že nejnáročnější jsou pro ně žáci s poruchami chování, které může být na základě různé etiologie. Tyto situace jsou popsány blíže v kapitole Akutní situace – projevy agrese žáka. Nejedná se ale pouze o vyhrocené chvíle, kdy dítě propadá agresi, ale u učitele se tím formuje i dlouhodobý postoj vůči danému žákovi. Pro učitele tak může být velmi těžké k danému žákovi zachovat neutrální postoj. Typicky tato agrese žáků vyvolává též vztek v učiteli, jenž jej musí zpracovávat a může v něm i dlouho přetrvávat.

„Emočně nejtěžší je s ním druhý den jednat jako normálně, jakože je to rovnoprávnej člen tý třídy a neměl by poznat, že třeba není tvůj favorit." (Vaiana)

Pak se jedná o žáky, kteří mají v rámci podpory modifikované nároky nebo přístup v učivu. Ve všech těchto případech učitel řeší otázku, jak dobře začlenit dítě do kolektivu a jak spolužákům tato opatření vysvětlit.

Ze zákona nemá třídní učitel nárok na to, aby byl informován o diagnóze, a zda tuto informaci dostane, je na uvážení rodičů. Také si rodič může přát, aby tato informace zůstala pouze u učitele a dál ji nešířil. To některé respondentky vnímají jako velmi zátěžové, když pracují s třídním kolektivem, a má-li daný žák viditelné úlevy, objevuje se u spolužáků pocit nespravedlnosti a dožadují se vysvětlení. Taková reakce je z hlediska vývojové psychologie přirozená, neboť se dítě nachází ve fázi morálního vývoje, kdy požaduje univerzálně platná pravidla pro všechny a individuální výjimky ještě neumí zahrnout do svého uvažování. Nicméně je to moment, se kterým musí učitel citlivě nakládat, aby nevyvolal konflikty v třídním kolektivu.

„Ty vůbec nesmíš říct, že to dítě je jiný, to se nesmí. No, takže teď si představ ty situace, protože přece je ta inkluze, že jo, řekni jim, že to dítě je stejný jako ty, jenom tohle to dělat nebude… no a ty myslíš, že těm dětem tohle vysvětlení jako stačí, že tohle prostě dělat nebude? Nestačí.“ (Vaiana)

Merida popisovala zmatek, když nerozuměla svému žákovi, který byl jiný a měl výbuchy vzteku. Sám chlapec diagnózu neznal a nerozuměl situaci. Po delší době se dozvěděla, že chlapec má Aspergerův syndrom, což jí pomohlo jeho projevy lépe chápat.

„On totiž sám nevěděl tu diagnostiku, maminka mu řekla, že má zuřivou nemoc.“ (Merida)

V jiném případě paní učitelka dětem otevřeně popisovala a snažila se přiblížit specifické poruchy učení: *„Hodně si povídáme, protože ono je to zajímá, že jo, jak to, že on má za 3 chyby tohle. Já mám za 3 chyby už horší známku. To oni vědí, kdo co má jaký dys a jak to funguje a jsem jim ukazovala třeba text, jak vidí dyslektik, že jo, aby si uměli představit, co to je za poruchu.“* (Locika)

Na základě těchto zjištění se lze zamýšlet nad pozitivy a negativy daných restrikcí v přístupu k informacím o psychickém stavu žáků, které na jednu stranu mají funkci ochrannou, ale na druhou stranu mohou vznikat vzhledem k nejasnosti různá nedorozumění.

4.2 Vnitřní intervenující faktory na straně učitele

V první kapitole jsme prezentovali konkrétní situace, ve kterých učitel prožívá silné emoce. Popisované situace jsou vnější, je to něco, co se odehrává vně učitele a on se s tím

setkává. Pro prožívání je důležité subjektivní vnímání dané situace, které je ovlivněno na straně učitele. Ne každá situace je stejně náročná pro různé učitele. Na základě rozhovorů jsem identifikovala 3 následující základní faktory. Tyto faktory spolu často souvisí a překrývají se v tom smyslu, že se v danou chvíli mohou vyskytovat současně.

- Profesní faktory
- Osobnostní faktory
  - Empatická / Emoční rezonance
  - Konflikt s hodnotami a postoji učitele
  - Podobnost s jeho životní situací
- Časový tlak

4.2.1 Profesní faktory

Do profesních faktorů řadíme zejména znalosti, dovednosti a zkušenosti. Tato kategorie je primárně spojena s pocity nejistoty, bezmoci a frustrace často i se vztekem, kdy učitel naráží na situace, pro které nemá dostupné prostředky pro úspěšné řešení, kdy třeba už vyzkoušel použít různé strategie, které nefungují. Zde hraje svou roli délka praxe učitele a případné další vzdělání. Méně zkušení a začínající učitelé jsou z tohoto hlediska ve větším zatížení. Samotné respondentky často zmiňovaly profesní začátek jako velmi náročný a poznamenaný nedostatečnou přípravou z vysokoškolského vzdělání, která by se týkala socializační oblasti – jako je práce s emocemi svými i emocemi žáků, vztahy atd.

„...nevím teda vůbec, nevím, v čem by mi pomohla škola na to, abych jako nějak takhle pracovala... ta škola mi nepomohla v tomhle teda vůbec, jako akorát že mám papír.“ (Jasmína)

Podobně vidí situaci Aurora, která proto začala studovat ještě psychologii.

„...na pajďáku jako máš taky semestr psychologie, ale je to o tom, že tak tady Ebinghauz a blababla, prostě vůbec nic, co ti pomůže k tomu učení.“ (Aurora)

Většina dotázaných před tím, než nastoupila na pozici učitele, působila na škole jako asistent pedagoga. Tato zkušenost jim pomohla zmírnit zátěž v začátcích učitelství a umožnila pozvolnější tempo přivykání na pracovní prostředí a seznámení se ním, přesto popisovaly začátky jako velmi náročné.

„…měla jsem zkušenosti jako asistent pedagoga primárně, protože v rámci vlastně i předchozích škol jsem jako asistentka prošla od první až do šestý třídy, takže to nebylo úplně jako šok… ale jako ten třídní učitel, to ten přece jenom je ještě jiná práce. A ta první třída je poměrně jako velká nálož, to je fakt pro učitele hodně náročný.“ (Jasmína)

Respondentky, které přicházely bez předchozí zkušenosti ve školství a začínaly učit buď přímo po ukončení studia nebo přecházely z jiné pracovní sféry, popisovaly velký šok a náraz, kterému byly najednou vystaveny, jako třeba Merida, která před tím sice pracovala s dětmi a její práce ji velmi bavila, ale pracovala v oblasti enviromentálního vzdělávání. Ve „své“ škole se setkala i s nepříznivými reakcemi vedení a kolegů.

„Přestup z jako environmentálního prostředí, kde jsem vlastně pracovala mezi motivovanými lidmi a ten přerod na tu základku, kde mi všichni tvrdili, že jsem mladá a blbá…“ (Merida)

Ve vztahu k dětem několikrát zazněl pojem „prasknutí sociální bubliny“, kdy se začínající pedagožka setkává s realitou dětí, tento moment některé popisují jako velmi tíživý s prožíváním silných emocí

„…praskla sociální bublina, takže najednou vidíš jako, v čem ty děti jako žijou, jo… takže jsem vnímala všechny jako příběhy a hrozně jsem to s nima prožívala, a tak mě to jako docela trápilo.“ (Merida)

Locika popisovala tak silné emoce, že pochybovala, jestli vůbec bude schopná vykonávat svoji profesi. Též zmiňovala velkou absenci podpory na pracovišti, kde neměla příliš na koho se obrátit a byla na zpracovávání svých emocí sama, což vedlo k psychickému zhroucení a vyhledání pomoci psychiatra. Absence podpory na pracovišti se v rozhovorech ukázalo jako velmi silné téma.

„Jako ten první rok byl strašně náročnej… já jsem skončila na psychiatrii… Mně se vybavuje nejsilnější jako teď myslím ve vztahu k dětem, když jsem zjistila, co to je za děti v tý mé třídě, tak jsem brečela, několik dní jsem prostě nad nima brečela… já jsem se tam hroutila, že říkám, to je hrozný, já mezi ně nemůžu chodit.“ (Locika)

Zpětné přehodnocování a reflexi svých začátků a jejich proměnu, která hodně souvisí s nabýváním zkušeností, znalostí a dovedností, popisovala Aurora. Aurora kromě učitelství začala studovat poté ještě psychologii, když ve své praxi narážela právě na to, že si

s některými situacemi nevěděla rady a zažívala tak hodně nepříjemných emocí. V našem rozhovoru zmínila obtíže se žákem, který často projevoval vztek a agresi vůči spolužákům.

„Ty moje začátky úplně toho učitelství nebyly nejlepší, takže jsem podle mě jako dost na něj byla taková vostrá, že si myslím, že teď už bych to jako řešila asi jinak, teda určitě bych to řešila jinak… ale že pro mě jako v tu chvíli, kdy jsem byla jako hodně nezkušená, takže jsem toho spoustu ještě nevěděla. A vlastně ta moje reakce bylo prostě něco jsi udělal, tak tě totálně sjedu, jo, že si myslím, že se to dalo jako řešit fakt jinak a mnohem efektivněji pro obě strany, bylo to takový, že šla jsem s tím, že budu hodná, nenechám se vytočit, ale vytočila jsem se.“ (Aurora)

Podobnou zkušenost popisovala i Ágnes, která měla žáka, jenž odmítal plnit jí zadané úkoly a často odmítal v hodinách pracovat. Ze začátku cítila vůči žákovi hněv a bezradnost vůči tomu, jak s danou situací dobře zacházet.

„…když jsem se s tím setkala poprvé, tak vlastně tak jsem byla jako vnitřně taková naštvaná a měla jako prostě, prostě bylo mi to jako fakt nepříjemný…“ (Ágnes)

Pomohlo jí, když komunikovala se žákem, jeho rodiči, a postupně rozklíčovala příčinu jeho chování a odmítání práce ve strachu ze selhání, který chlapec prožíval. Tím se zklidnily i emoce, které Ágnes prožívala. To popisovala jako úlevu a oddech, že to není její vina.

Na tento jev upozorňují zejména vývojoví psychologové, kteří zdůrazňují bazální potřebu úspěchu dítěte v mladším školním věku a formování sebeobrazu a sebehodnoty skrze školní výkony. Pokud se dítěti tohoto úspěchu nedostává, může pro něj být strach ze selhání tak silný, že radši odmítne na úkolech pracovat i s následky různých sankcí od autorit, než aby riskovalo vlastní neúspěch.

K této zpětné reflexi může samozřejmě dojít až ve chvíli, kdy se učitel ve svém poznání posune a podaří se mu problémové situace nahlédnout a řešit jinak. V tom se každý liší, ve které fázi se právě nachází. Locika popisuje, jak je pro ni dlouhodobě náročné téma konfliktů mezi žáky, u nichž očekává, že je budou schopni úspěšně vyřešit sami podle postupu, který jim nabídla, což se neděje a ona tomu nerozumí.

„Když mají problém, tak prostě jsem jim dala nástroj, jak se řeší problém, tak proč ho do prkýnka nepoužijou, takže tohle to je moje jako hrozná iritace… je to takový úmorný prostě, když je to opakovaný a bez nápravy.“ (Locika)

Někdy mohou učiteli chybět samotné znalosti, ale může se také jednat o potíž aplikovat teoretickou znalost v praxi, tuto schopnost zde nazýváme pojmem dovednost.

„…samozřejmě mám načteno, mám prostě nějaký teoretický znalosti, jak jako to řešit… ale já se s tímhle nikam jako prakticky moc nedostanu jo, nebo to neumím používat a je to pro mě fakt náročný.“ (Locika)

Reflexe a náročnost učitelských začátků zmiňovaly respondentky spontánně a nebyly na ně samostatně dotazovány. Z toho můžeme usuzovat na silný emocionální náboj a významné téma. To potvrzují i aktuální výzkumy, které udávají, že největší odcházení učitelů ze školství je během prvních tří let a během prvních pěti let praxe opustí školství až polovina nastoupivších učitelů.

Je zřejmé, že začínající učitel je méně zkušený a z tohoto hlediska zažívá větší zátěž. Podíváme-li se na konkrétní příklady uvedené výše, jak může tato absence zkušeností ovlivňovat prožívání emocí a vztah učitele a žáka, vydělují se zde dvě oblasti.

První popisovaná oblast souvisí s vlastní emocionalitou učitele a setkání s příběhy a situacemi, které může učitel prožívat silněji, setká-li se s nimi poprvé. Samotné respondentky reflektovaly, že teď už to tak neprožívají a došlo k určité desenzitizaci. S přibývající zkušeností v tom smyslu, že se učitel s danou situací setkává opakovaně, došlo k poklesu subjektivně vnímané intenzity emocí. Zaplavení vlastními emocemi jednak bere učiteli kapacitu být k dispozici žákům, jeho samotného zatěžuje, a také silně ovlivňuje postoj k žákům a moderuje jeho pedagogické působení, jak například zmínila Locika: *„Nejradši bych si je všechny vzala domů, aby zažily trochu lásky.“*

Otázkou je, co to vlastně znamená, že učitel situace s postupující praxí už tolik neprožívá? To, že necítí již takovou intenzitu, může znamenat, že našel adaptivní mechanismy a naučil se nové strategie, které může využít, když se se situací setkává opakovaně. Učitel tak získává nejen zkušenost se situací jako takovou, nýbrž i sám se sebou v dané situaci, poznává sám sebe v roli učitele a učí se se sebou zacházet.

Také se ale může jednat o proces emočního potlačování, odpojování od svého prožívání, kde mohou zasáhnout i různé obranné mechanismy. To, že se sníží citlivost, ještě nemusí nutně znamenat, že se jedná o zdravý proces. V nezdravé variantě může docházet postupně k nezájmu, cynismu nebo emočnímu oploštění, které je známkou emocionálního vyčerpání a popisované jako příznak syndromu vyhoření. Přičemž jsou učitelé v literatuře uváděni jako jedna z hlavních rizikových skupin. V souvislosti s tím některé respondentky užívaly pojmy jako - zvyknout si, být otrlý, otrkat se – co se ale pod těmito pojmy skrývá z hlediska emoční regulace vlastně není vůbec zřejmé a zde na tuto otázku ani nemáme odpověď, jistě je to ale oblast hodna dalšího zkoumání.

Tento jev je samozřejmě o dost komplexnější a souvisí s mnoha dalšími atributy, jako je například temperament učitele. Zde chceme poukázat pouze na tento aspekt zkušenosti, který hraje svoji roli.

Druhá oblast, doložená úryvky rozhovorů výše, souvisí s určitými situacemi mezi učitelem a žákem, které jsou konfliktní povahy, kdy si učitel něco přeje a po žákovi požaduje, ale žák učiteli nevyhoví. Respondentky zmiňovaly, že v takové situaci pociťovaly primárně hněv. Respondentky se liší v tom, zda hněv drží uvnitř sebe nebo mu dávají průchod směrem k dítěti. Krom hněvu jsou v nich ale patrné znaky určité bezradnosti či bezmoci a otázka proč, ať již je vědomá nebo nevědomá, která se ptá po příčině oné situace a hledá odpověď. Učitel může atribuovat příčinu různými způsoby a přisuzovat ji v základní rovině sobě nebo žákovi, stálým či situačním faktorům. To dokládá například sdělení Ágnes, která uvedla, že když pochopila, že za odmítáním dítěte plnit úkol je jeho strach ze selhání, oddechla si, že to není její vina. Můžeme tedy konstatovat, že je velmi důležité, aby měl učitel patřičné psychologické znalosti zejména z vývojové psychologie a dostupnou podporu, kam se může obrátit. Nedostatek znalostí a dovedností může jednak učitele zatěžovat nepříjemnými pocity, ale také ovlivňovat vztah se žákem tím, že vůči němu bude tyto pocity uplatňovat. Chybné přisouzení příčiny také zabraňuje úspěšnému řešení konfliktní situace. Zejména pak může nastat velmi problematická situace, vyvodil-li by učitel osobní závěry, že žák se tak chová schválně. V případě dotazovaných učitelek následovala snaha porozumět situaci rozhovory se žáky, rodiči, dalším odborným vzděláváním.

„Že vlastně jakoby o tý situaci nic nevím a neznám, takže já jsem cítila na svý straně jako nějaký manko, že bych jako se tomu vlastně měla věnovat.“ (Ágnes)

4.2.2 Osobní faktory

I. Emoční a empatická rezonance

Tato kategorie je nazvána emoční a empatická rezonance, pod tímto názvem míníme dva typy zkušenosti:

i. Emoční rezonance

S učitelem rezonují emoce dítěte a tytéž emoce se probouzejí v něm – v tomto smyslu je pojem podobný emoční nákaze.

„…ona je taková jako smutná, mě to tak jako mrzí, jo, já když vidím to smutný dítě, tak je mi z toho taky smutno.“ (Merida)

ii. Empatická rezonance

Učitele se silně dotýká zkušenost dítěte a prožívá ji s ním, nepředpokládáme zde ale, že jde o události, které by učitel spojoval se svojí osobní situací nebo minulostí. Na rozdíl od emoční rezonance se zde nejedná o stejné emoce. Učitel sice situaci silně prožívá, ale svým způsobem.

„…pak člověk myslí na takový ty děti, co prostě budou zřejmě outsideři… tak je takový smutný sledovat, že prostě ty děti to taky nějak jako vnímají a trošku vyšoupávají jako na okraj třeba, tak to jsou takovýto silný momenty.“ (Ágnes)

„…člověk, jako je z toho vlastně jako takový smutný, že to vůbec nemají jednoduchý ty děti.“ (Ágnes)

„Vidíš jako, v čem ty děti jako žijou, jo… takže jsem vnímala všechny jako příběhy a hrozně jsem to s nima prožívala, a tak mě to jako docela trápilo“ (Merida)

Lze si všimnout, že tato kategorie se týká převážně pocitů smutku a lítosti, ve spojení se situacemi, které převážně nemají učitelé příliš moc ovlivnit, jako je zdravotní stav dítěte, rodinné zázemí nebo rodinná situace dítěte, průběh zápasu atd. I když respondentky uváděly tyto situace jako náročné, lišilo se jejich vyjádření k míře této zátěže. Pro některé byly pocity až paralyzující, jak popisovala například Locika, na rozdíl od Ágnes nebo Mulan, které nehodnotily situace jako příliš zátěžové.

„Člověk jakoby trošku někoho poznává, tak je to o tom, že si prožijete jeho emoce trošičku, že jo, v nějakým náznaku, v jakým je to možný... si to člověk tak jako odbrečí svým způsobem, ale vlastně to nevnímám jako zátěž, která by byla nějak drtivá.“ (Ágnes)

Je zde tedy důležitá míra daného prožívání. V přiměřené a únosné míře se může jednat o zdravou účast spoluúčasti a soucítění s dítětem, které je ve vztahu důležité. Stane-li se ale tento pocit zahlcující, může výrazně přispívat k emocionálnímu přetížení.

Fenoménu určitého emočního splývání se věnují také různé terapeutické směry, které většinou akcentují důležitost kontaktu se svými vlastními pocity a dobrého oddělení se od druhého člověka a jeho situace. Prolíná se zde téma bezmoci nebo respektive hranice moci, kterou učitel v dané situaci má.

II. Konflikt s hodnotami a postoji učitele

Socializační role učitele tkví ve výchovné povaze jeho povolání, při němž předává dětem společenské normy, pravidla a hodnoty. To ve velké míře stojí na individuální osobnosti učitele a jeho vlastním nastavení. Jako jeden z těžkých momentů se ukázalo, když učitel vyhodnotí, že žáci se nechovají podle těchto jím vštěpovaných hodnot. V případě dotazovaných respondentek o tom hovořily ale pouze v souvislosti s pátými ročníky. To je pro učitele specifické období, kdy třídu předává na druhý stupeň dalším učitelům a evaluuje své působení. Mulan popisovala situaci, kdy pro žáky vytvořila hru, v níž jejich hlavní úkol byla spolupráce, což pro ni byla klíčová hodnota, kterou se snažila žákům vštípit. Hra se nedařila, Mulan popisovala pocity zklamání a hněvu, které eskalovaly ve výbuch jejích emocí. Jako jednu z nejtěžších emocí popisovala to, že žáci místo spolupráce soutěžili.

„… neměli soutěžit, oni přicházeli jako skupinky a vlastně některý, když jsem je poslouchala, tak říkali „jo, my jsme je setřásli“ atd., i když věděli, co mají dělat, tak vlastně v některých momentech to neměli v tý hlavě tak srovnaný, bych řekla.“ (Mulan)

Pro Lociku bylo velmi důležité, aby se žáci byli schopni chovat ohleduplně, jedno z třídních pravidel, které spolu s dětmi nastavila, bylo, že se k sobě mají chovat hezky a cítila vztek, když se spolu žáci dostali do konfliktu.

„Mě to totiž samotnou strašně štve, že jsou na sebe takhle hnusný, že jsou prostě na sebe zlí a mně to vadí, protože já chci, aby na sebe byli hodný.“ (Locika)

Je otázkou, kde jsou hranice kompetencí a zodpovědností učitele? Jak si vlastně stanovuje cíle svého působení? Jakou míru své odpovědnosti si přisuzuje za výkony žáků? V literatuře je často zmiňována dvojí role učitele, měření výsledků výkonnostních a znalostní složky je viditelnější a učitel může prožívat různé emoce spojené s výkonem svých žáků, když tyto znalosti prověřuje.

„Já jsem s nima napsala písemku a teď to dopadlo strašně, že jo, tak jsem šla za kolegyní a říkám, já dávám výpověď, já jsem je nic nenaučila.“(Locika)

Jak ale posuzuje výsledky svého výchovného působení? Na to zde nemáme odpověď, ale nabízí se hypotéza, že učitel může cítit pocity selhání, pokud se ke konci jeho působení ve třídě žáci projevují jiným způsobem, než si on sám přeje.

„…vlastně já neobkládám koupelny, nestavím domy, a to už jsem říkala, že vlastně jediný moje dílo je paměť… jen to, co vlastně v člověku zůstane.“ (Mulan)

III. Podobnost situace žáka se situací, kterou zažil učitel

Pokud se žák nachází v takové situaci, kde učitel vidí paralelu se svým osobním životem, skrze žáka se tak může učitel dotknout hlouběji svých pocitů a vyvolat vzpomínky na tytéž události, jak je prožíval on. Takovou zkušenost popisovala Vaiana.

„…nejtěžší pro mě v tom bylo, že samozřejmě, jak taky, že jo, jako naši jsou rozvedený, tak samozřejmě jsem přesně na něm viděla takovou tu, to neštěstí toho dítěte, který vůbec nechápe, co se kolem něj děje, který prostě vůbec jako najednou úplně ztratí ten, že jo, ten jistý svět, který měl, mám mámu a tátu, tady bydlíme, tady chodí do školy, ta naprostá dětská neochvějná jistota v tom, že tohle bude, byla najednou úplně pryč, no a já jsem měla jako obrovský štěstí, že moje rodiče se mnou jako velmi komunikovali, takže mně se jako nestalo, že bych nevěděla, nebo že by byli nějaký nepříjemný, ale o to víc jako jsem měla takovej ten pocit, že jo, jako musíš něco udělat, protože to dítě moc neví, čí je...“(Vaiana)

Tato společná zkušenost na respondentky působí a lze si všimnout, že slouží jako referenční a orientační bod, jak se v dané situaci zachovat. Ágnes si vybavila svoji zkušenost s umírající babičkou, když měla ve třídě žačky, kterým zemřel otec.

„…člověk se snažil prostě k tomu říkat nějaký takový svoje věci, že jo, doprovázela jsem babičku, že jo, umírající svojí… člověk podporoval to, že jako hezky vzpomínají, že jo, že vlastně si nesou ty vzpomínky a že to je ta přítomnost toho člověka… člověk nějakou zkušenost se smrtí má.“ (Ágnes)

V tomto případě byla zkušenost reflektovaná a uvědomovaná. Je možné, že takové situace zažily i další respondentky, ale buď o nich spontánně nehovořily z různých důvodů, kterými mohou být například příliš osobní údaje, nebo je nepovažovaly za relevantní atd., nebo mohou být takové prožitky potlačené, pokud jsou příliš bolestivé. To ale zůstává ve formě úvah a hypotéz nad daným tématem. Explicitně dotazované na tyto souvislosti respondentky nebyly. Každopádně osobní zkušenost formuje interakci se žákem. Nemusí se jednat jen o životní události, ale i o nastavení postojů k určitým jevům. Jedna z tendencí, ke které může mít učitel sklony, je poskytnout žákovi to, co jemu samotnému chybělo a v životě se s tímto deficitem potýká, nebo co se jim naopak osvědčilo jako dobrá strategie, to byla hlavní tendence všech respondentek, které tuto souvislost zmínily. Jasmína hovořila celkově o svém postoji k emocím a jejich vyjadřování, které u děti velmi podporuje a považuje to za zcela zásadní.

„…mám pocit, že je to důležitý, protože, jak říkám, moje dětství... se mnou to třeba jako nikdo neprobíral a v dětství já jsem si vlastně celou dobu spíš připadala jako doma jako takový mimozemšťan. Protože když jsem třeba cítila nějakou emoci, tak to bylo prostě všechno jako špatně a způsobilo to poměrně tohleto nastavení a tahleta jako výchova ve mně způsobila to, že se třeba v sobě, kolikrát ani nevyznám ... anebo se cítím jako špatná, když zrovna třeba cítím nějakou jako emoci, která je nazvaná námi jako negativní. Tak si připadá jako špatná... a vnímám, že mě to docela omezuje jako někdy ve fungování.“ (Jasmína)

4.2.3 Časový tlak

Učitelky často zmiňovaly únavu a přetížení, které ve škole zažívají. Pociťují tlak ze strany vedení, rodičů, kolegů, administrativy i předepsaného množství učiva.

„…jak je koncipovaný jako obsah učiva, že toho je prostě podle mě moc, že toho je příliš, takže člověk se cítí jako pod tlakem tý učebnice, která je prostě přecpaná, člověk to nemá šanci prostě s těma průměrnýma žákama probrat… jako ve mně vyvolávalo jako ten pocit tlaku a stresu.“ (Ágnes)

„… si fakt spoustu rodičů zvyklo psát do školy kvůli každýmu, v uvozovkách prdu, takže ty úplně, řekla bych, že nárok na ty učitele, aby byli furt vlastně k dispozici… A já musím vypnout prostě, jinak bych nemohla dělat, co dělám.“ (Jasmína)

Ve výzkumech je časový tlak či nedostatek času opakovaně zmiňován, jako jeden z největších stresorů ve školství. Není tedy překvapivé, že ho spontánně zmiňovaly i naše respondentky. Ovšem zajímavé je, že v důsledku toho zažívaly například naštvání na žáky nebo eskalaci svých emocí vůči žákům, primárně z důvodu svého přetížení. Tak i respondentky, které celkově dávaly velkou důležitost vztahům ve třídě a považovaly za důležité s nimi pracovat, zažívaly frustraci, když musely něco takového řešit. Můžeme tedy uvažovat nad tím, zda „problémového chování žáků“, které je často uváděno jako jeden z hlavních stresorů, tak úzce nesouvisí právě s časovým tlakem a tím, že v rámci výuky není vyhrazen dostatek času na věnování se vztahům ve třídě. Locika popisuje tyto svoje pocity, když je pod časovým tlakem a přijde za ní žák se žádostí o pomoc řešit konflikt se spolužákem.

„…A já nemám kapacitu tam s někým rozebírat, že on řekl, že jsem blbá prostě, prostě fakt už na to není kapacita, no… A pak už člověk spíš udělá chybu než jako, aby něco vyřešil dobře, protože ho to v první řadě prostě naštve, že zase se něco děje.“ (Locika)

Merida uvedla, jakou má zkušenost s tím, když je pod časovým tlakem a pak jí stačí drobný spouštěč v hodině, který eskaluje ve výbuch vzteku, který ona sama ale vyhodnocuje jako neoprávněný a cítí poté velké pocity viny.

„Tak tam jako u mě jako stoupá taková jako lehká jakoby nervozita, že vím, že třeba něco potřebujeme jako stihnout a teď prostě se to jakoby nedaří, do toho mi tam tady ten zas buchnul, no a u mě to stouplo a… já jsem si pak říkala, ježíš, dneska jsem na ně tak křičela, ne, to si vůbec jako nezasloužili a šla jsem třeba na oběd a říkala jsem si, to bylo hrozný strašně, jsem se cítila tak strašně provinile.“ (Merida)

Překročení kapacity pedagoga je i z hlediska frustrace základních potřeb, kdy jsou vystaveni velkému senzorickému zatížení a nemají mnohdy ani klid v kabinetu. Locika sdílí se svými kolegyněmi zkušenost, že se často během školního dne nestihne najíst a napít, v důsledku čehož večer trpí bolestmi hlavy. Také personální podstav ve škole, ale i v případě školních výletů, škol v přírodě, zájezdů atd., kde je málo dospělých, učitele může přetěžovat, o takové situaci na škole v přírodě mluvila Mulan, když se na žáky zlobila a rozplakala se před nimi.

„A nemyslím si teda, že to bylo úplně profesionální a dobře, protože opravdu si myslím, že když učitelka brečí, tak je to spíš z toho, že něco nezvládá… no ale asi to bylo i tím nevyspáním.“ (Mulan)

Respondentky samy spontánně uváděly tuto souvislost a jsou si vědomy, jak může přehlcení jejich kapacity zasahovat do vztahu se žáky. Jednak s nimi učitel tráví nejvíce času a také z hlediska nerovných sil jsou žáci snadnějším terčem pro odventilování emocí. Z tohoto hlediska mohou být ohroženější žáci, kteří jsou učitelem v určitém ohledu vnímání jako „problémoví“ nebo „nároční“. To demonstruje výrok Mulan, která měla ve škole žáka s diagnostikovanou mentální retardací.

„Kdy člověk je nějakým způsobem unavenej, tak tenhle ten byl samozřejmě náročnější, a to byl první, kterýho člověk měl tendenci hodit přes palubu…“

Společným uváděným znakem je, že pokud u učitele eskalují emoce vůči žákům nebo je odmítá, když od něj něco potřebují, kvůli pociťovanému časovému tlaku nebo přetížení, sekundárně poté pociťuje různé emoce, které hodnotí jako nepříjemné – pocity viny, výčitky vůči sobě samému, lítost či vztek, že situaci nezvládl nebo že nevěnuje žákům takovou péči, jakou by si přál a neodvádí dostatečně dobrou práci. S tím souvisí i často zmiňované vysoké počty žáků ve třídách.

4.3 Prožívané emoce

Respondentky popisovaly různé kombinace situací a prožitků. První kapitola nám poskytla úhel pohledu skrze situace, druhá přispěla faktory, které přispívají k náročným prožitkům, a v této kapitole jsou představeny konkrétní emoce. Následné dělení je podle konkrétních emocí, o kterých respondentky hovořily, nicméně je důležité podotknout, že v realitě je nemůžeme takto jednoznačně oddělit a v žité zkušenosti se často fluidně prolínají

a proměňují. I respondentky tak někdy hovořily o prožívání více emocí současně nebo o jejich souvislostech. Pocit bezmoci je tak často spojován s lítostí, šok a překvapení se vztekem nebo strachem. Nejčastěji zmiňovanou emocí je vztek a lítost (či významově podobný smutek nebo mrzutost). Učitelky ale také prožívají příjemné emoce, které jim slouží jako zdroje a opora, takovými prožitky jsou např. radost, naplnění, vděk.

1. Šok / Překvapení

Respondentky popisovaly šok a překvapení v několika různých souvislostech. Jednalo se buď o jednotlivé situace, kterými byly zaskočeny, nebo tyto emoce popisovaly v souvislostí se začátky učení, kdy se seznamovaly s reálnými žáky. Locika popisovala velkou deziluzi a šok, spojený se zaplavením pocitů lítosti: *„Přijdete a teď zjistíte, že to bylo jenom nějaká jako iluze, že prostě takhle život není… ten šok je jako... člověk se z toho oklepává mnohem dýl, než kdyby mu někdo s tím pomohl.“* Pocity umocňovala samota, kterou v tomto období vnímala a nenacházela ve škole podporu.

Je pochopitelné, že taková emoční reakce byla popisována u akutních a náhlých situací, které vyžadují rychlou reakci a řešení. V tomto ohledu se některé respondentky setkaly se silně krizovými momenty, kdy bylo ohroženo zdraví nebo život žáka. Aurora si vybavila dvě takové situace. O jedné se dověděla zprostředkovaně, skrze kolegyni, která ji telefonicky kontaktovala v hodině, že potřebuje pomoci, neboť dívka z její třídy se pokusila spáchat sebevraždu předávkováním paraleny a byla v ohrožení života.

„*Hele, byl to šok, fakt jako šok… ještě nikdy jsem takovou věc neřešila.*“ (Aurora)

Druhou situaci zažila ve své třídě, když viděla, jak jeden chlapec zabodl spolužákovi tužku do zad.

„*Bylo to takový jakože, co se to stalo, takovej velkej šok*“, poté ji zaplavil veliký vztek, „*já jsem si to vykřičela, že vlastně jako to, jak jsem byla naštvaná, tak jsem fakt jako křičela jsem hodně… ještě někdy v životě jsem takhle hodně nekřičela“.* (Aurora)

Nemusí se jednat ale pouze o takto extrémní situace. Bella popisovala, že zažívá často momenty zaskočení zejména se žáky prvních tříd. Z toho hlediska míní, že pro ni osobně je učení v první třídě náročnější, než v pozdějších ročnících: „*vznikají situace, na které prostě nikdy nejste připravení… dvacet devět preventivně ošetříte, ale třicátá první vás překvapí.*“

Ze zkušeností respondentek je patrné, že šok a překvapení se také často pojí s dalšími emocemi, jako je třeba vztek, který bezprostředně následoval u Aurory. Tomu můžeme porozumět v kontextu teorií, které vysvětlují reakci na akutní stres v podobě boje/útěku nebo zamrznutí. Tyto reakce jsou typické svojí automatičností a obtížnou možností kontroly.

2. Vztek

Vztek je emoce, kterou respondentky uváděly nejčastěji, že ji prožívají. V různých podobách a názvech o něm hovořily všechny – sjela jsem ho, byla jsem naštvaná, sejřil mě, to je taková moje iritace, cejtila jsem jako jak to jede nahoru a prostě mě naštval, no to byl možná spíš takovej vztek, už toho bylo moc, tak jsem na něj zvýšila hlas.

Vztek je primárně spojen s chováním žáků. V případě žáků s poruchami chování zažívají některé vyučující jejich silné agresivní výboje, které v nich odezvou také probouzí vztek, jako Vaiana, která popisovala záchvaty vzteku takového žáka, které byly na denním pořádku *„No ono je to tak, prostě začne se válet po zemi, kopat kolem sebe, hodně nahlas křičet, nadávat krávo, kurvo, zasraná učitelko, ženský neposlouchám...“*

To v ní probouzelo také velké množství vzteku nejen v tu chvíli vůči žákovi, ale i celkové nastavení vůči němu, „*protože si říkáš, proč tady sakra je tohle dítě*“.

Podobné zážitky s obdobným žákem popisovala Bella, která má ve třídě k sobě dvě asistentky, což považovala za důležité, aby udržela svůj vztek vůči dítěti pod kontrolou.

„*Já vnímám jako velké plus, že jsme u toho byli 3 dospělí, tedy paní asistentky, že u těchhle těch situací. Jednak vás to, že tam je ten další dospělý, trochu pokrotí, jakože nejdete, protože to ve vás taky provokuje hněv*.“

Kromě těchto výrazných situací, kterým jsou ale učitelky vystaveny často, pokud mají ve třídě takového žáka, zažívají vztek v různých intenzitách, když se žáci chovají pro ně nažádoucím způsobem – vyrušují, odmítají plnit zadané úkoly, mají konflikty mezi sebou.

Zejména u vzteku se respondentky zabývají způsoby jeho regulace – zda ho dávat či nedávat najevo, jakým způsobem. Této části se proto více věnujeme v příští kapitole 3.4 Práce s emocemi.

3. Lítost / smutek / mrzutost

Lítost a smutek je za vztekem nejvíce frekventovaná emoce, o které respondentky referovaly. Nejčastěji je prožívají, když jsou konfrontovány s osudy svých žáků a jejich životním utrpením. Locika měla ve třídě mnoho dětí, jejichž nelehké příběhy na ni hodně dopadaly.

„*Tam je prostě kluk matky feťačky, kterej celej život žije ve lži, že maminka je v nemocnici… houby, vychovává ho babička, no… pak labilní holčička, která prožila 2 roky v děcáku, protože maminka se nebyla schopná o ně starat, teďko se o ně jako nějak stará, pak tam jsou děti z rozvedených rodin, což je dneska asi běžný, ale konkrétně jeden kluk, ten to tak psychicky odnes ten rozvod, že dobu koktal, jeho bratr se pokakával ještě ve druhé třídě a má stavy, že prostě najednou bouchne, a to nevíte, koho zabije. Pak tam jsou... teďko zrovna jsem řešila, vzal kudlu do školy a vyhrožoval spolužákovi na záchodě, že ho podřízne, jestli někomu řekne, že ho tam zbančil. Pak tam jsou děti třeba ze sedmi sourozenců, který žijou na sociálním dně, rodiče jim ani nezaplatí obědy prostě jako to si vezmete dítě po dítěti, a to jsou to takový příběhy*.“

Locika popisovala velmi silné a zaplavující pocity lítosti, že pochybovala o svojí schopnosti práci vykonávat.

„*Když jsem zjistila, co to je za děti v tý mé třídě, tak jsem brečela, několik dní jsem prostě nad nima brečela… já jsem se tam hroutil, že říkám, to je hrozný já mezi ně nemůžu chodit… prostě já s nima nebudu moct pracovat, budu je jenom litovat, já nad nima abych brečela.*“ (Locika)

A bylo pro ni velmi důležité, aby vytvářela pro děti příjemnou atmosféru. To, že mohou mít děti takové prožitky kladných vztahů a zájmu také vidí jako jednu z nejdůležitějších funkcí školy.

„*Nejradši bych si je všechny vzala domů, aby zažily trochu lásky, normálního jako života.*“

„To jsou to takový příběhy, že možná pro většinu dětí z tý třídy je to, že chodí do týhle školy a že nám tam je spolu hezky, možná to nejhezčí, co v životě zažily.“

Tato lítost může jako ostatní emoce vyvolávat tendence k jednání, tyto možnosti jednání a řešení životní situace dětí jsou ale v pozici učitele omezené. Locika cítila velkou touhu

pomáhat a vynahradit jim strádání v osobním životě. To ji také velice motivovalo k vymýšlení a organizování hodně aktivit ve škole i mimo vyučování. Pak u ní ale následovalo velké psychické vyčerpání, v důsledku čehož vyhledala odbornou pomoc: „*no jak říkám, já jsem skončila na tý psychiatrii*“. Uvědomila si, že ze sebe nemůže v práci vydávat tolik energie a že potřebuje nastavit hranice, kolik ze sebe pro žáky vydá. V tom jí pomohlo toto sdílet s kolegyní a domluvily se, že se v tom budou navzájem hlídat.

„*Jsme si vždycky sedly, protože ona má taky děti a na konci právě hele, letos nebudeme dělat navíc nic, protože se z toho potom skládáme, prostě nic a kdyby někdo... jedna z nás něco vymyslela, tak ta druhá jí dá přes hubu jo, jasný, jo, ruku na to, pivo na to.*“ (Locika)

Obdobné pocity a souvislosti popisovala Merida, která také velmi vnímá trápení, jež žáci zažívají v osobním životě, často spojené s rodinným zázemím.

„*A je mi líto jako těch dětí, jako těch mých... tu třídu, co jsem teď jako měla.*“

Popisovala příběh žačky z rodiny s nízkým sociokulturním zázemím, které často chyběly základní pomůcky i vybavení jako je oblečení, jídlo atd.

„*Bylo mi tak… jako mě tak mrzelo, hrozně líto mně jí bylo, že to nemá, jako že nemá to svý vlastní.*“

Cítila potřebu se o dívku postarat a vnímala velkou zátěž spojenou s vymezením limitů, podobně jako Locika. Zvažovala například, že by jí koupila boty.

„*Ale no to bylo jako... dilemata jako neskutečný, jako kde jsou ty pravomoce.*“ (Merida)

Vaiana vnímala podobné pocity, ale sama zdůrazňovala, že si jako učitelka musí umět držet odstup, aby mohla dobře fungovat.

„*Prostě nejvíc líto jako těch dětí, no jako ve vztahu ke mně, to bych se zbláznila, kdybych si to jako hodně připouštěla, tak by mi hráblo.*“

Další respondentkou, která hovořila o stejných pocitech, byla Ágnes.

„*Faktem je, že pro mě asi emočně náročná situace vůbec je jakoby vidět jako to utrpení dětí… no jo, to je takový, že člověk jako je z toho vlastně jako takový smutnej, že to vůbec nemají jednoduchý ty děti.*“

To se projevovalo i ve spojení s dynamikou třídního kolektivu, kde jí trápí pozice některých žáků ve třídě a vztahy mezi žáky, které nemusí zdaleka dosahovat žádného dramatického stavu, jako je šikana proto, aby byly zatěžující. Ágnes vyprávěla o tom, jak jí je líto dětí, které si ve třídě s ostatními příliš nerozumí, jsou osamělí a nemají tam kamarády. V této souvislosti si vybavila i jednu konkrétní událost, u které ona sama ale nebyla přítomna a dozvěděla se o tom zprostředkovaně od matky žáka.

„*Jsem zažila věc, kvůli který si pak maminka i přišla jako stěžovat a faktem je, že já jsem to taky jako obrečela, úplně chápu ten šoking co jako dítě prožívalo.*“ Jednalo se o situaci, kdy žáci ve škole absolvovali preventivní program se školní psycholožkou, zaměřený na pravidla a chování žáků mezi sebou. Žáci v rámci toho pak byli vyzváni, aby uvedli, kdo ze třídy pravidlo (neposmívání se ostatním) porušuje, a všichni hromadně označovali jednoho spolužáka.

„*Takže jako bylo mi ho líto, fakt jsem kvůli tomu brečela, protože je to jako fakt drsný*.“ (Ágnes)

Když Ágnes hovořila o této události při našem rozhovoru, také se rozplakala. Sama to ale komentovala tím, že pláče často a že u sebe zná spoluprožívání trápení ostatních, které si odbrečí, setřepe ze sebe a jde dál.

Aurora občas cítí lítost k žákům prvních tříd, kteří se teprve adaptují na školní prostředí a někdy těžko snášejí delší odloučení od rodiny, takže často na prvních větších výletech zažívají chvíle velkého stesku po domově a někdy je prožívají velice silně.

„No je ti to líto... zlatíčko, no malinká, v říjnu v první třídě je to prostě fakt malej školkovej šmudlík, no...“ (Aurora)

4. Bezmoc

Bezmoc byla popisována převážně v souvislosti s výše zmíněnou lítostí a životní situací dítěte, na niž nemá učitel příliš vliv. Je také spojena s otázkou, jak vymezit vlastní pravomoci, kompetence a jak se vyrovnat s tím, co změnit nelze.

„Já ty rodiny nezměním, ty děti nezměnim, jako co já s tím změnim? Nic. Vzala jsem to jako fakt, takhle to je, se s tím smiř a jede se dál.“ (Locika)

5. Strach a obavy

Ve spojení s žáky respondentky strach zmiňovaly pouze okrajově, výhradně ve spojení s obavami o zdraví a bezpečí žáků. Tyto obavy jsou zvýšené v konání různých školních akcí nebo výletů, také jsou spojené s určitými žáky, pokud mají nějaká zdravotní omezení nebo jsou shledáváni jako rizikoví z toho důvodu, že již v minulosti ohrozili sebe nebo okolí. Pochopitelně je to také složka v prožitku, kterou učitelé pociťují v extrémních akutních situacích, kdy jsou žáci reálně ohroženi.

6. Pozitivní pocity – radost, vděk, naplnění, seberealizace

Radost, pocit naplnění a seberealizace sice nepatří k prožitkům v emocionálně náročných situacích, ale respondentky je též popisovaly a hovořily o nich hlavně jako o zdroji, ze kterého čerpají a vyrovnávají náročnost svých povolání, proto je zde také uvádíme, neboť k celkovému obrazu a bližšímu porozumění učitelkám bezesporu patří.

„Mě baví dělat s těma dětma, tak je to prostě super, takže mi to jako stojí za to, zvládat ty situace a zároveň mě prostě nabíjí … jako ta práce s těma dětma je prostě skvělá.“ (Vaiana)

„Já jsem jim hrozně vděčná, a to fakt nemyslím jako frázi nebo klišé já jsem vděčná za to, že jsem mohla vidět, jak rostou.“ (Bella)

„Pracovat s malýma dětma a jakoby vlastně mě... malý děti fakt mě to baví jako s nima.“ (Merida)

„Právě mně to dává o to větší smysl a o to víc mě to baví, že třeba v nějaký třídě elitní nebo prostě bohatejch rodičů... tady to je prostě moje poslání, bejt tady mezi těma dětma.“ (Locika)

7. Vina

Pocity viny popisovala pouze Locika, která o nich mluvila spíše v minulosti. Měla tendenci obviňovat se z neúspěchu žáků i veškerých nepříjemných událostí. Bylo pro ni velmi důležité s těmito pocity pracovat a uvědomit si, že se jedná spíš o její sklon si takto věci vysvětlovat, než o realitu.

„Tahle věta pro mě byla hrozně moc, není to moje vina.“ (Locika)

4.4 Práce s emocemi

Práce s emocemi je zde uváděna ve smyslu vědomé regulace emocí. Tuto kapitolu dělíme na 2 subkategorie. První se týká přímo chvíle, kdy respondentky zažívají emoce (např. cítí vztek vůči žákovi) a toho, zda tyto emoce komunikují se žáky nebo nikoliv. Druhá pojednává o tomto tématu z dlouhodobějšího hlediska.

4.4.1 Vyjadřování emocí vůči žákům

Podle zjištění se respondentky liší v tom, zda své emoce ve třídě před žáky projevují nebo neprojevují. Respektive o co z toho se snaží, neboť každá někdy zažila projevení svých emocí před žáky. Tato otázka není tak jednoduchá, abychom mohli odpovědět jednoduše vyjadřují/nevyjadřují, ale týká se také toho, jaké emoce vyjadřovat či nevyjadřovat? V tomto kontextu byla nejvíce zmiňovaná emoce vzteku. Velmi důležitá je zde také schopnost sebereflexe a s ní související schopnost rozeznat příčinu svých emocí. Respondentky se shodovaly v tom, že by neměly dávat najevo emoce, které vyvěrají z jejich osobního života, ale připouštějí popsání své nálady, pokud vnímají, že bude pro žáky citelná a bude ovlivňovat výuku. Tento případ zmiňují zejména v případě somatických obtíží a únavy. Většina dotázaných považuje za důležité dávat najevo své emoce a komunikovat je se žáky.

1. Tendence k vyjadřování

Vyjadřování a komunikování svých emocí se žáky považuje za důležité většina dotázaných respondentek. Emoce nesou důležitou informační hodnotu a důležitost vyjadřování a komunikování vzteku je spojena se zásadním tématem nastavování hranic. Jasmína považuje za podstatné vyjadřovat emoce čitelně, aby jí žáci rozuměli, a to i ve chvíli, kdy se jí nelíbí jejich chování.

„…když doma matku naštvou, tak jim to dává najevo taky nějakým způsobem. Já jim to řeknu. Jo, já jim řeknu, že tohle, jak se chovají, tak se mi to nelíbí. A že není úplně dobrá volba v tomhle chování pokračovat. Jim to prostě… já jim na rovinu říkám emoce, protože si říkám, že oni se jako musí taky ve mně nějak vyznat. A zvyknou si i na to, že ne vždycky lidi jsou na ně příjemně naladěný.“ (Jasmína)

Locika o sobě sama říká, že je velmi emotivní, prožívá emoce silně a také to dává najevo, ať se jedná o jakoukoliv emoci, také přiznává, že by pro ni bylo obtížné dělat to jinak,

neboť to jiným způsobem neumí. Sama hledá hranici mezi autenticitou a profesionalitou. Autenticitu považuje za nezbytnou pro budování dobrého vztahu k žákům a aby si žáci mohli budovat vztah k ní. Na druhou stranu si je vědoma svojí role profesionálky, která by měla mít nějaké filtry a například nepoužívat sprostá slova nebo někomu nadávat, i když je rozzlobená. Zažívá v tom velkou nejistotu.

„…já zase si myslím, že prostě to je lidský, že to takhle patří, že jako, když si budu hrát na nějakou kultivovanou kantorku, tak tam jako nikdy nemůže vzniknout to autentično, že jsme lidi a máme prostě emoce. A teď mě štveš a teď prostě mám radost a nějak jako okolo toho nekličkuju a nevymýšlím nějaký obraty, ale prostě řeknu to, jak mi zobák narost v tu chvíli teď a tady, no a díky tomu si myslím, že prostě máme spolu takovej jako partnerský vztah, že vědí, že jsem normální člověk… takže tady to je zase to je jakoby ta moje autentičnost, ale vlastně nevím, jestli to je dobře nebo ne, protože nevim, no...“ (Locika)

Zásada „hlavně komunikovat“ je jeden z hlavních pilířů v profesi i osobní život Vaiany. Do komunikace zahrnuje též komunikování pocitů, ale zároveň rozlišuje a filtruje vzhledem k situaci, emocím a žákům. Snaží se reflektovat, co její emoce mohou u žáků vyvolávat a jakou má moc jako autorita. Zdůrazňuje svoje zkušenosti s třídním kolektivem a brát ohled na potřebu spravedlnosti u dětí v mladším školním věku. V tom odlišuje pojmenování svých pocitů a tendencí k jednání, ke kterým některé pocity vyzývají.

„Samozřejmě úplně na rovinu, no já jako nehraju s nima ty hry, který si jako myslí, že bych s nima měla hrát, což je dost uvádí do situací, že musí jakoby řešit, takže tomu jsem normálně řekla, že prostě je tady proto, protože narušuje ty hodiny takovým způsobem, že nejsem schopná v tom učit, že mně to vadí a ani nechci v tom takhle učit.“ (Vaiana)

„No můžeš jako asi dát najevo to, jak ti je, ale asi nemůžeš dát najevo, že Pepíčka máš radši než Janíčku, že jo, jako to nejde prostě… to by určitě poznat neměli, protože ty přesně, ty jseš tam ten jako spravedlnost a jak může fungovat spravedlnost, když máš jednoho radši než druhýho.“ (Vaiana)

Mulan míní, že aby pedagog mohl výchovně působit na žáka, je potřeba, aby dával emoce najevo, neboť emoční působení je to, co je pro dítě srozumitelné a čitelné a skrze tento komunikační způsob si osvojuje normy. Zároveň si klade otázku, kde je toto výchovné působení, které přirovnává k manipulaci, ještě na místě a kdy je to příliš.

„…prostě stačí, když se zatváříte nějak, že ho někdo… že mu z někoho je smutno třeba jo, to je jasný jo, je to vlastně taková jakoby… celá výchova je trošku jakoby manipulace... protože ty děti samy, když tam není ta emoce, tak nevím, do jaký míry se jim ty hodnoty úplně upevňujou. To musí být opravdu na základě toho, že oni sami se spálí a já jim to řeknu, aby s tím něco dělaly, to samozřejmě taky dělám. Jo, přitom vlastně asi si myslím, že člověk by, to už je nějaká hranice i manipulace, za kterou by asi člověk neměl jít, i když je učitel, protože prostě já věřím tomu, že ty děti, když na ně takhle člověk působí, že nějakým způsobem se formujou.“ (Mulan)

2. Tendence k potlačování

Za emoční potlačování zde považujeme způsob, kdy se učitel snaží své emoce směrem k žákům neprojevovat a tím pádem je s nimi nekomunikovat, při tom se jedná o emoce, které vznikají při interakci se žáky a souvisí s nimi. Záměrně uvádíme „snažení se“, protože samotné respondentky uváděly situace, kdy se jim to nepovedlo a emoce byly tak silné, že vyšly na povrch, to se týká primárně emoce vzteku. Specificky o neprojevování lítosti vůči jednotlivým žákům hovořila pouze Vaiana, která upozorňovala na to, že v dětském kolektivu je to nebezpečí, které může vést k šikaně, jinak považovala komunikování svých emocí za důležité.

„…že jsem zažila takový ty momenty toho, že se člověk jako musí ovládat, že musí být trpělivej a že se musí ovládat u těch žáků, co ho nerespektujou, co jsou prostě nějakým způsobem rušící, zlobící, vysmívající se jako člověku, jako učiteli, jo, tyhlety věci, tak to byly vždycky jako momenty, kdy oni to dělali ze své podstaty, já jsem to jako nebrala osobně, to prostě bylo jako ladění jejich prostě osobnosti neklidný. A celkem mi přišlo, že to ani nemyslí vůči mně jakkoliv zle, prostě jenom to bylo jako takovej problém, že se člověk jakoby v týhle chvíli musel jako ovládat jo, ale jakoby nenaštvat se, ale být z toho jako v pohodě a nějak to prostě jako třeba nevím ... zlehčit.“ (Ágnes)

Ágnes popisovala svoje pocity, kdy se jí dotýkaly osobní poznámky od žáků a cítila vztek. Její reakce navenek ale byla, že situaci zlehčovala a snažila se potlačit emoce tím, že si vysvětlovala chování žáků jako nezáměrné. To koresponduje s jejím dlouhodobým osobním nastavením, které nazývá jako mírnou cestu. Zároveň opakovaným tématem v její třídě byla přílišná rušnost a nekázeň v tom smyslu, že třeba žáci po sobě během vyučování házeli věci, křičeli na sebe nebo pobíhali po třídě, někdy se i během vyučování fyzicky postrkovali. Nekázní ve třídě se zabývala hodně asistentka pedagoga i vedení školy.

„…všichni ostatní to nahlíželi jako nespravedlnost, že jo, že prostě jakoby je člověk jako měkkej k žákům, který by měl vlastně masit. Já nevím, to je pro mě strašně těžký, protože oni na jednu stranu si zasloužili jako asi, že se fakt nechovali třeba pěkně, no, takový děcka nevím. To jsou pro mě velký dilemata, myslím si stejně, že mírná cesta je vždycky lepší.“ (Ágnes)

Sama také zmiňuje velkou sympatii k žákům, kteří dle jejích slov rebelují, protože v nich spatřuje sílu a odvahu, která jí, dle jejích slov, chybí. Na přímou otázku, jak se svými pocity zachází, když je cítí, odpověděla, že nad tím moc nepřemýšlí a neumí na takovou otázku odpovědět. Je ale zřejmá její orientace na pocity žáků a snaha to se na ně naladit.

„Nevím... nějak se k nim jako člověk vztahuje, přemýšlí o nich a prostě se do nich snaží vcejtit... a tak vlastně ani nevím, jak s tím pracuju, protože vlastně to nevnímám jako nějakej problém.“ (Ágnes)

Merida míní, že vztek ze strany učitele do třídy nepatří a neměl by ho vůči žákům projevovat. Na druhou stranu, i přes toto mínění, zažívá pocity vzteku při práci s žáky a také se jí několikrát stalo, že ho dala najevo a křičela na ně. Prožívala pak ale velké pocity viny a očekávala negativní odezvu od žáků.

„…teď by mě přece měli jako v tom hezky vykoupat, protože jsem na ně křičela… vím, že to do té školy jakoby nepatří, když se paní učitelka jako rozčílí, že se jako naštve a zakřičí třeba na ty děti.“ (Merida)

Celkově považuje práci s emocemi za velmi důležitou a snaží se dávat žákům prostor pro jejich pocity, ale sama u sebe považuje vyjadřování zejména vzteku za nepatřičné.

„Jsem vždycky vedla ty děti k tomu, když měly nějakou emoci, že je to v pořádku. Ale jakoby vůči mně jakoby jejich emoce, protože oni potřebujou, jako je zpracovávat, umět

pojmenovávat, a tak, ale u toho dospělýho člověka vlastně ta emoce toho vzteku třeba zrovna ten vztek, to je něco jinýho, to má mít zvládnutý.“ (Merida)

4.4.2 Dlouhodobé strategie

Z dlouhodobého hlediska se liší, zda jde o emoce spojené s řešitelnou situací spadající do kompetence učitele (události odehrávající se ve třídě např. odmítání žáka plnit úkoly) nebo emoce, které souvisí s objektivně neřešitelnou situací (rodinné zázemí žáka, rozvod rodičů atd.). V obou případech ale respondentky zmiňovaly velkou potřebu sociální opory, kterou vyhledávají. Sociální opora se ukázala být jedním z ústředních témat, proto je jí věnována samostatná poslední kapitola.

1. Řešitelné situace

Pokud vyvěrají emoce ze situace, která je v kompetenci učitele, respondentky shodně popisovaly primárně orientaci na řešení situace. Snahu situaci porozumět, řešit její příčiny a předcházet jí. Respondentky v tomto ohledu zmiňovaly zejména důležitost a potřebu komunikace se všemi zúčastněnými, zejména s rodiči žáků i žáky samotnými.

„Jsem především psala jako sáhodlouhý emaily rodičům, abych jim popsala tu situaci a vlastně to vyústilo k tomu, že jsme se pak scházeli prostě jako na úrovni prostě ředitelka poradenský pracoviště, jako že jo, psycholožka a prostě řešili jsme to s rodičema“. (Ágnes)

„Ten odpor k tomu učení dost často vychází nebo ne třeba asi všude, ale s čím jsem se setkala já, že odpor k takovýmu tomu jako matika čeština míň, tak dost často je z toho, že přijde učitel a teď udělá tramtátá tam otevřete učebnici prostě a jedem a komunikace veškerá žádná“. (Vaiana)

Velkou proměnu náhledu na dění ve třídě i proměnu komunikace popisovala Aurora, která na začátku své profesní kariéry zažívala často frustraci a naštvání ve vyučování. Z toho důvodu také začala studovat psychologii a s tímto vzděláním, které jí umožnilo porozumění mnoha situacím, zaznamenala velkou proměnu ve svém vztahování k žákům, komunikaci s nimi i svým prožíváním.

„Mně se jako hodně proměnilo takový to, že já jsem na začátku, si myslím, že jsem byla fakt taková ta učitelka, jako je to tak, jak jsem řekla já. A bude to tak a prostě já jsem tady ta učitelka a budete prostě poslouchat, co řeknu a mně se to jako fakt hodně proměnilo

a beru to tak, že ty děti jsou vlastně, i když jsou to pořád děti a já tam mám bejt v tý vedoucí pozici, tak je to prostě tak, že máme tam teď celkem pohodu a když prostě se něco stane, tak to jako řešíme okamžitě". (Aurora)

Orientace na příčinu a porozumění tomu, co jí způsobuje, popisovala také Ágnes. Pomohlo jí to zmírnit naštvání, když rozklíčovala, že její žák odmítá plnit úkoly kvůli strachu ze selhání.
„To člověka i víc jako samotnýho uklidní, že se teda neorientuju já jakoby na to, že já chci, aby to bylo to tak bylo a aby dělal, co já, v uvozovkách chci, ale, že se jde k nějaký podstatě, no, jako, která mu snad může víc pomoct. A mě to, že tím pádem fakt jakoby svede bych řekla na nějakou tu správnější cestu a ty lepší emoce pak než je to naštvání". (Ágnes)

2.Neřešitelné situace

Pokud se nedá řešit příčina situace a učitel v ní má omezené možnosti, potýká se do určité míry s bezmocí. Téma bezmoci se z tohoto pohledu jeví jako velmi zajímavé, neboť je otázka, jak si v takových situacích nastavují cíle a vyrovnávají se s bezmocí. To bylo důležité zejména pro Lociku, která se po prvním roce vyučování psychicky zhroutila, vyhledala psychiatra a to vnímala jako velikou pomoc, která jí pomohla se s takovými oblastmi vyrovnávat.

„Já ty rodiny nezměním, ty děti nezměnim, jako co já s tím změnim? Nic. Vzala jsem to jako fakt, takhle to je, se s tím smiř a jede se dál." (Locika)

Mulan se v takových chvílích snaží hleda zdroje a je si vědoma důležitosti svojí přítomnosti a třeba i hodnoty sdílení, z tohoto hlediska nepociťuje bezmoc, ani v náročných situacích, které jsou spojené s dětským trápením, jako je třeba úmrtí rodiče.

„*A vlastně někdy si myslím, že to, že spolu něco děláme, ať je to zástupná věc...cokoliv... vlastně těm dětem to stačí*." (Mulan)

Z rozhovorů je patrné, že v takových chvílích je podstatné vymezení hranic a svých kompetencí, k čemuž jim pomáhá dojít dialog s někým dalším – supervizor, koučka, kamarádka. Vaina také hovořila o tom, že hranice může zaujímat až ve chvíli, kdy má s danou situací nějakou zkušenost a důležitost vnímat svoje vlastní pocity.

„No jako nějakým to je v té fakt asi už jenom jako prostě, že máš ten pocit z toho, že prostě nějaká ta situace už je ti natolik nepříjemná, že řekneš, že ne, tak takhle už v tom vlastně jako bejt nechci, takhle hluboko nechci prostě jako jít. Mám taky nějakej jako osobní život“. (Vaiana)

Také bylo zmiňováno jako důležité pustit a ventilovat svoje emoce.

„Si to člověk tak jako odbrečí svým způsobem... a pak už si to moc nehýčkám a jde se dál“ (Ágnes)

4.5 Sociální opora

Podle současných publikací je sociální opora i jeden z nejvýznamnějších protektivních faktorů před syndromem vyhoření. Od některých respondentek zaznívala potřeba sociální opory na pracovišti, kterou tam necítí a připadají si hodně osamocené.

„…protože ten kolektiv těch kolegyň bylo, tak tam ti nikdo nepomůže.“ (Merida)

„Všechny ty emoce pro ty učitelky, který jsou na pokraji vyhoření nebo vyhořelý, ty taky potřebujou opečovat jo, a to tam prostě není vůbec. My se v tom tak každá prostě plácáme každá po svém...“ (Locika)

„Ale jako jednou bych asi jako za někým šla tak jako nějak třeba pro pomoc, ale je to člověku vyčítáno... není to zvykem, aby prostě jako takhle jsem aspoň, tak, jak já jsem to zažila tak, no prostě to není zvykem v tý škole chodit takhle pro pomoc.“ (Ágnes)

„Nikdo z kolegů prostě takovouhle zkušenost neměl, spousta kolegyň říkala, to by si u mě nedovolil, já bych mu ukázala, a tak podobně.“ (Bella)

Locika a Merida zmiňovaly i vyloženě nepřátelské a rivalitní prostředí v pedagogickém kolektivu.

„Já jsem teda pak skončila na psychiatrii, ale to bylo jako zapříčinění spíš tím vztahem s kolegyněma, než s dětma... vám fakt nikdo nepomůže, to bylo prostě hrozný.“ (Locika)

Přívětivé vztahy s vedením, kolegy, pravidelné supervize zajišťované školou a funkční podporu na pracovišti popisovala pouze Vaiana.

„Je to, je to externista supervizor v podstatě jo a je to jako psycholožka pro děti i dospělý, která se zabývá supervizí učitelů a občas ji posíláme nějaký i dítě“ (Vaiana)

Školy musí poskytnout začínajícímu učiteli uvádějícího učitele, který by měl jako opora fungovat. Ne vždy je tak ale vnímaný.

„Já jsem tam byla začínající učitel a dostala jsem důchodkyni, která mi říkala akorát, musíš mít sešit na sloh na literaturu, jako to prostě úplně neopečovaný tohle jo...“ (Locika)

Možnost nalézt sociální oporu na pracovišti je tudíž omezená a závislá více méně na náhodě, do jakého kolektivu se učitel v konkrétní škole dostane. Locika popisovala, že pro ni bylo velmi důležité, když na školu přišla krátce po ní nová začínající kolegyně, se kterou navázala dobrý vztah a byly pro sebe navzájem oporou. Podobně to měla Jasmína.

„…nebyla jsem sama, tak tam byla ještě jedna kolegyně, která tam přišla a měla úplně stejný začátky, no, takže jsme to tam tak spolu bojovaly a prožívaly.“ (Locika)

„Mi pomohlo třeba, když jsme se o tom s kolegyní bavily, tak už jenom takový, moct si s někým zanadávat, celkem na tu situaci, tak jako uvolnění tý energie.“ (Jasmína)

Některé respondentky ale vyhledávají oporu mimo školu, protože jim nepřipadalo možné, že by ji mohly nalézt ve škole. Obrací se tak primárně ve svém okolí na rodinu a přátele. Ne vždy ale mají možnost nalézt tuto oporu u blízkých. Takovou zkušenost popisovala Merida, která doufala, že bude moci sdílet zážitky se svojí matkou, která je též učitelka.

„Moje máma je vlastně taky učitelka a ředitelka na základní škole, takže, jenomže ta to třeba se mnou řešit nechtěla, protože měla ze své práce dost věcí, takže když jsem si potřebovala jako postěžovat, tak chvilku třeba poslouchala, pak mi řekla, že to nechce jako řešit a já jsem si říkala, ty brďo, no tak jako, s kým jiným jako už to mám řešit než s vlastní mámou, která to zná…“ (Merida)

Obrátila se tak na svoji blízkou kamarádku, se kterou často a dlouze sdílí své obtíže ve škole a také spolu probírají různé možnosti řešení.

„…mám jako pak nejlepší kamarádku, který prostě takhle můžu jako volat a my si třeba voláme několik hodin, že jo, a tak jsem jí to jako říkala. A spolu jsme to třeba jakoby prostě třeba řešily. Takže mně vždycky pomohlo to, že jsem to mohla někomu říct...“ (Merida)

Respondentky také využívají opory odborníků, jako jsou služby externích supervizorů, koučů, dvě respondentky zmínily, že chodí do vlastní individuální psychoterapie.

„Já mám svoji psycholožku, se kterou i třeba jako svoje témata nějak probírám.“ (Jasmína)

„Došla jsem jako k nějakým systémům, který fungujou, vzdělávám se jako dál skrz nějakou psychologii a psychoterapii, abych třeba zvládala i tyhlety děti.“ (Vaiana)

Ágnes hledala oporu na externí supervizi, která jí přišla zajímavá, ale byl pro ni také problematický faktor toho, že je to časově náročné a tuto supervizi absolvovala ve svém volném čase. Za důležité považovala, že je to externí prostředí, kde se cítila bezpečně.

„Existují ty jako supervize, že vlastně na pedagogicko-psychologických poradnách tam oni vlastně aspoň teda taková ta, která spadala nebo která náležela v naší škole, tak tam jako dělali supervize, tak člověk měl možnost jako přijít na supervize.“ (Ágnes)

4.6 Shrnutí výsledků

Ve výzkumu jsme se zabývali zkušenostmi učitelek 1. stupně základních škol s emocionálně náročnými situacemi v interakci se žáky v rámci školy. Konkrétně jsme se zaměřili na 3 užší aspekty této zkušenosti, které reprezentují následující výzkumné otázky.

1. Které situace v interakci s žáky jsou z pohledu třídních učitelek 1. stupně ZŠ emočně náročné?
2. Jak tyto situace respondentky prožívají?
3. Jak s těmito emocemi respondentky zacházejí?

Jak situace, tak i prožívané emoce jsou rozmanité. V kontextu 1. stupně základní školy jsou vztahy mezi učiteli a žáky obecně intenzivní. Tráví s nimi téměř každý školní den po dobu několika let a zároveň vzhledem k nízkému věku žáků, bývají také často v kontaktu s jejich rodiči, případně jinými primárními pečovateli. Jsou tak intenzivně propojeni s rodinným zázemím žáků a zapojeni do péče o ně. Nemůžeme tak hovořit pouze o náročných situacích jednotlivě, ale je třeba vzít v potaz globální aspekt, který má na prožívání učitelů skrze žáky dopad. Situace dělíme na dvě základní kategorie – chronické stavy a akutní situace.

Chronické stavy se pojí s dispozicemi žáka, jako jsou somatické nebo psychické obtíže, a rovněž s jeho rodinným zázemím. Tyto dvě proměnné jsou silně závislé na kooperaci všech školských složek péče o dítě s rodinným prostředím dítěte. Učitelky jsou při své

práci do značné míry závislí na míře funkčnosti tohoto integračního mechanismu. Často mají ve třídě v péči žáky z nevyhovujícího rodinného zázemí, které ale nemají možnost změnit. Respondentky jsou tudíž svědky dětského utrpení a při setkání s těmito osudy zažívají velké pocity lítosti, smutku, bezmoci a touhu dětem pomoci. Z této expozice vyplývá nutnost nastavit hranice míře své svojí angažovanosti a vyjasnit svoje kompetence. Současně však respondentky poukazují na obtíže při praktické realizaci vymezení.

Dispozice žáka také úzce souvisí s otázkou inkluze a integrací žáků s potřebou vyššího stupně podpory. Respondentky vnímají velkou zátěž, pokud mají takových žáků ve třídě více. Konstatují také, že v některých třídách mají i třetinu žáků s takovou potřebou. Zejména pokud žáci vykazují výrazné agresivní chování, je to pro učitelky zdroj stresu, vzteku, frustrace a vyčerpání. Některé hovořily také o lítosti, neboť jsou přesvědčené, že nemají možnost se kvalitně věnovat nikomu.

Druhou kategorie byla nazvána akutní situace. Ty mohou souviset opět s rodinným zázemím žáka anebo s děním ve škole. V případě rodiny se jedná o událost, která silně ovlivňuje toto zázemí, konkrétně zmíněny byly úmrtí blízké osoby a rozvod. Respondentky popisovaly, že o dané situaci někdy ví dopředu, většinou ale nejsou dostatečně informované. Rodinné obtíže identifikují až přes náhlou změnu chování žáka. V obou případech si respondentky jednak kladly otázku, jak s žákem v takové chvíli adekvátně pracovat, ale také popisovaly spoluprožívání smutku a ztráty s dítětem. V případě rozvodu, který je velmi častým fenoménem, uváděly pocity bezmoci, neboť i když se snažily hovořit s rodiči, aby podpořily dítě, jednání s rozvádějícími se partnery je obtížné a často bez kýženého efektu.

Posledním okruhem identifikovaných situací je dění odehrávající se přímo ve škole na různé škále akutnosti. Nejzávažnější situace zažily respondentky ve chvílích ohrožení života a zdraví žáka, jako je epileptický záchvat nebo pokus o sebevraždu předávkováním léky ve škole. Tyto situace bývají spojeny s velkým šokem, strachem a rychlou nutností jednat v krizové situaci bez předem připraveného plánu a dostatečné orientace. S ohrožením zdraví žáka se také respondentky setkaly v důsledku napadení spolužákem. Agresi ze strany žáků zažívají převážně od žáků s poruchou chování. Dalšími typickými situacemi jsou konflikty mezi žáky a odmítání plnit zadané úkoly. Za tyto situace nese učitel zodpovědnost, neboť se dějí na půdě školy, což může umocňovat celkovou

pociťovanou zátěž. Také se zde často dostávají do konfliktu záměry učitele s reálným děním ve třídě, a to probouzí pocity naštvání a vzteku, v různé intenzitě. Z prožívaných emocí byly nejčastěji pojmenovávány vztek a pocity lítosti, smutku, mrzutosti, dále bezmoc, šok/překvapení, strach/obavy, vina. Do spektra náleží také pozitivní emoce, které pomáhají učitelkám překonávat obtíže a fungují pro ně jako velký zdroj motivace v práci setrvávat, i když ji vnímají jako velmi náročnou. Takovými pocity jsou radost, vděk, seberealizace, pocit smyslu a naplnění, které vyvěrají zejména z kladných vztahů se žáky a jejich úspěchu.

Výzkum ukázal, že aby byl obraz tohoto tématu dostatečně komplexní, je potřebné se zabývat kromě samotných vnějších situací také faktory na straně učitelek, které prožívání ovlivňují, neboť ne všechny učitelky prožívají totožné situace stejně. Na straně učitelek byly identifikovány tři kategorie faktorů, které přispívají ke vzniku nepříjemných prožitků – časový tlak, profesní faktory, osobní faktory. Časový tlak učitelky zažívají velmi silně a vyvolává v nich tenzi, která přispívá k větší reaktivitě na podněty. Vyjádření jedné respondentky toto příkladně ilustruje „*člověk je pořád pod tlakem tý učebnice*“. Pod tímto tlakem se snadněji rozčílí a také vnímají, že mají málo prostoru na to, aby se mohly věnovat sociálním, výchovným a psychickým tématům ve třídě, která samy považují za přednější.

K profesním faktorům řadíme úroveň znalostí, dovedností a zkušeností. Respondentky často spontánně zmiňovaly svoje profesní začátky a popisovaly je jako náročné, těžké, šílené, šok, deziluzí, hrůzu. Také se k nim vracely ve formě porovnávání s nynějšími zkušeností a reflektovaly přitom svou profesní dráhu. Shodně vypovídaly, že první roky byly nejtěžší a s přibývající praxí vnímají ve vztahu k žákům méně emocionální zátěže. K osobním faktorům řadíme vlastní prožitky z osobní minulosti, emocionalitu a hodnoty učitele.

Jak se svým prožíváním respondentky zacházejí, je možné nahlížet ze dvou úhlů.

První se týká přímého vyjádření emocí vůči žákům a primárně souvisí s emocí vzteku. Zde se respondentky dělí na dvě skupiny, většina respondentek se kloní ke komunikaci svých emocí se žáky a zmiňují důvody – nastavení hranic, čitelnost, autenticita. Druhá skupina se kloní spíše ke skrytí emoce a uvádí důvody – profesionalita, být pro žáky zdroj bezpečí a

nekonfliktní osoba, víra, že vyjádření emoce by zhoršilo situaci, kterou je potřeba řešit.

Druhý úhel pohledu nabízí dlouhodobé hledisko a strategie, které se liší podle toho, zda emoce souvisejí se situací, jejíž vyřešení je v možnostech a kompetencích učitelek nebo ne. V případě situací, které jsou řešitelné, respondentky popsovaly nejčastěji snahu o předcházení situaci, ve které by k nepříjemným emocím docházelo, a orientaci na zjištění příčiny. Pokud se jednalo o situace, které nelze zdárně řešit (např. socioekonomické zázemí žáka), nejvíce zmiňovaly vyhledání sociální podpory, potřebu vymezení svojí role a nastavení hranic.

Sociální podpora hraje ve zvládání učitelů emocionálně náročných situací zásadní roli. Respondentky popisovaly jak profesní, tak osobní podporu, kterou vyhledávají. Velkým tématem je ale zejména nedostatečná podpora na pracovišti, o kterou respondentky stojí, ale často naráží na nesoulad s vedením školy, které ji shledává nepotřebnou, to se týká zejména supervizí pro učitele.

5 Diskuse

V této části se věnujeme kritickému zhodnocení výzkumu z hlediska jeho přínosů, použitých metod, porovnání s výsledky jiných studií, limitů a vyplývajících návrhů pro praxi.

Výzkum byl realizován za pomoci kvalitativního přístupu a metody interpretativní fenomenologické analýzy (IPA). Výhodou takového designu je možnost zachovat komplexnější celkový obraz. Nechává otevřené pole pro vynořování žité zkušenosti a možnost tak nahlédnout to, co výzkumník dopředu nepředpokládá. Metoda narativního rozhovoru poskytuje hluboký náhled do subjektivního prožívání respondenta a umožňuje tak postihnout jeho niterné myšlenky vázající se ke zkoumanému tématu

Respondentky, které se účastnily výzkumy, považovaly zkoumané téma za podstatné, neboť si uvědomovaly velkou sílu emocí a jejich vliv na svoji duševní pohodu i dopady na mezilidské vztahy, včetně vztahu se žáky. Běžně emoce ve svém životě reflektují a snaží se s nimi pracovat adaptivními způsoby. Takové respondentky jsou otevřené, motivované a ochotné sdílet detailně své zkušenosti, což umožňuje získání cenných dat.

Studie potvrzuje výsledky, které referují o tom, že nejfrekventovanější emoce prožívaná učiteli je vztek (Sutton & Wheatley, 2003, Becker et. al., 2014, Frenzel, 2014), kromě toho ale vyplývá, že druhou významně a často prožívanou emocí je lítost, o které se výzkumy příliš nezmiňují. To může mít více důvodů. Zaprvé je obecně málo realizovaných výzkumů, které by se zaměřovaly na učitele žáků ve věku odpovídajícímu 1. stupni ZŠ v ČR. Tento nízký věk může souviset s intenzivnějším kontaktem s dítětem, jeho rodinou, poznáním zázemí, anticipací potenciálu atd., tím pádem i s větší emoční angažovaností učitele. Na to, že základní školy jsou dějištěm intenzivnějších a častějších emocí než střední školy, poukazoval Hargraves (2000). Druhým důvodem může být odlišná metodologie. Uitto et al. (2015) upozorňuje na problematiku toho, že mnohé studie se soustředí pouze na předem daný omezený počet emocí a není tak možné zachytit celou škálu prožitků a jejich kontext. To by mohla pomoci objasnit realizace dalšího výzkumu.

Kromě vztahu se žáky, respondentky zmiňovaly, že prožívají hodně náročně situace zejména s rodiči žáků a mnohé to hodnotily jako víc zátěžové, než interakci se samotnými žáky. Také často referovaly o náročných vztazích s nadřízenými a kolegy. V době našeho

rozhovoru dvě respondentky byly ve výpovědní lhůtě. Obě z důvodu velkého přetížení, ale ani jedna neuváděla jako důvod žáky, jednalo se primárně o časové přetížení, vztahy s rodiči, nadřízenými a kolegy. To je ve shodě s aktuálními výzkumy, které uvádí tyto oblasti jako jedny z nejzávažnějších stresových faktorů (Brackett, et. al. 2010). Tyto oblasti zde prezentovaný výzkum nepostihuje, neboť jsou mimo rámec vymezeného záměru. Tyto oblasti jsou vhodnými kandidáty pro další výzkumná šetření.

Výzkum naznačuje souvislost mezi osobnostními atributy učitele, které ovlivňují nastavení výchovných cílů, a s tím souvisí i přístup k jejich emoční regulaci. Na to, že regulace emocí souvisí úzce s cíli učitele, poukazují některé studie (Uzuntiryaki-Kondakci, 2022). Zároveň respondentky referovaly o tom, že v přístupu ke třídě závisí velmi na tom, jak má sám učitel nastavené hodnoty. Respondentka Mulan explicitně pojmenovala, že pokud jde o třídu, prvně potřebuje mít cíl, jinak se nedá nikam dostat, a tomu přizpůsobuje již od 1. třídy způsob výuky, včetně toho, jakým způsobem pracuje s emocemi svými i žáků. Širší výzkum na téma „Jak učitelky základních škol stanovují výchovné cíle a jakou mají souvislost s jejich prožíváním a regulací emocí“, by mohl osvětlit další souvislosti.

Učitelky popisovaly proměnu intenzity prožitku negativních emocí v souvislosti s praxí. Začátky uváděly jako nejvíce náročné, což koresponduje se skutečností, že nejvíce učitelů odejde z praxe během prvních tří let (Skaalvik & Skaalvik, 2011). V souvislosti s tím poukazovaly na nedostatečnou podporu ve školství a nepřipravenost do praxe z vysokoškolského studia. Přitom sociální opora je akcentována jako jedna z nejprotektivnějších copingových strategií stresu a prevence syndromu vyhoření (Kebza & Šolcová, 2003). Jako doporučení pro praxi se tedy nabízí zahrnout supervize, balintovské skupiny, mentoring a další formy profesní podpory na pracoviště již do pregraduálního studia, aby studenti získávali potřebné nástroje a byli s nimi seznámeni ještě před nástupem do škol. Otázkou ovšem je, jakou roli přisuzují emocím učitelé budoucích učitelů?

Naše studie také poukazuje na další problematiku ohledně sociální podpory. Respondentky nehovořily vždy o tom, že by ve škole nikdo nebyl v oficiální struktuře, kdo by měl za úkol poskytovat jim podporu, ale že neobdržely podporu, která by pro ně byla užitečná. Některé koncepty sociální podpory na tento aspekt upozorňují a operují s termínem vnímaná sociální podpora. Výzkumy uvádějí sociální podporu jako nejsilnější protektivní faktor syndromu vyhoření (Kebza & Šolcová, 2003). Domníváme se, že zjišťování vnímané

sociální podpory učitelů na pracovišti, mapování jejich reálných potřeb a následného vlivu podpory by mohly být dalším výzkumným směrem.

Učitelky také zažívají rozmanité množství krizových situací, na které nejsou připravené a na něž pracoviště neposkytuje jednotné postupy, jak se k takovým situacím stavět. Toto by mohla usnadnit tvorba metodik a plánů, pro různé druhy krizových situací. Existuje bohatá struktura nízkoprahových a dostupných služeb, na které je možné se obrátit, ale učitelé nemají o jejich existenci ponětí. Také je zde otázka role školního psychologa, který by mohl funkci této podpory zastávat. Nabídnutí tohoto základního přehledu a „zasíťování“ učitelů formou kontaktů na krizové linky, centra, odkazy na organizace, které poskytují webináře, metodiky na určitá témata pro pedagogy, se jeví jako jeden z nejmenších kroků, který by bylo možné podniknout pro zvýšení podpory učitelů.

Limitem studie je použití metody, která je vysoce závislá na subjektivitě výzkumníka a nenabízí možnost přesně replikovatelnosti. Tato subjektivita je zvýšena faktem, že celý proces od sběru dat přes kódování až po vyhodnocení dat bylo provedeno jednou osobou. Z pochopitelných důvodů nároků na individuální zpracování závěrečné práce tak nedocházelo k posuzování více osobami, která je při realizaci výzkumu žádoucí.

Také výzkumný soubor respondentek je ovlivněn silným výběrovým efektem, na jehož základě klesá možnost zobecnitelnosti dat na běžnou populaci. Vysoká úroveň reflexe vlastního prožívání a schopnosti o něm referovat byla během rozhovorů patrná. To můžeme dát do souvislosti s tím, že pro respondentky je prožívání důležité téma a aktivně s ním ve svém životě pracují nad rámec běžný u učitelů. Je tedy otázkou, jaké výsledky by přinesl výzkum o tradičnějším souboru učitelek. Výsledky také mohou být zkresleny vědomou nebo nevědomou tendencí o některých situacích nebo pocitech nemluvit. Samotným mapováním emocí formou zpětného dotazování na konkrétní situace dochází ke zkreslování.

6 Závěr

Cílem této práce bylo blíže zmapovat emočně náročné situace v interakci se žáky tak, jak je prožívají a hodnotí třídní učitelky na 1. stupni ZŠ. Zejména jsem se zajímala o tři hlavní aspekty této zkušenosti, manifestované ve výzkumných otázkách, jež jsem si kladla. Které situace v interakci se žáky považují učitelky za emočně náročné? Jak tyto situace prožívají? Jak s těmito prožitky zacházejí?

Výsledky výzkumného šetření poukazují na to, že učitelky zažívají mnoho rozmanitých situací akutního a chronického charakteru, které jsou pro ně emocionálně náročné. Chronické stavy související s rodinným zázemím nebo dispozicemi žáka, jež na něj mají negativní dopad, jsou často spojeny s omezenou mocí do nich zasáhnout, prožitky smutku a lítosti a potřebou vymezit míru vlastní angažovanosti, spojenou s nutností nastavit osobní hranici.

Akutní situace vznikají buď přímo v prostředí školy nebo zasáhnou dítě nečekané významné ztráty v rodině, konkrétně učitelky referovaly o úmrtí blízké osoby žáka a rozvodu rodičů. V případě rodinné ztráty popisovaly velkou angažovanost, praktickou i emocionální. Vyjadřovaly starost a péči o dítě, spoluprožívání, z konkrétních emocí zejména lítost, smutek a mrzutost. V případě kategorie akutních situací ve třídě je rozdíl v jejím stupni. Výjimečně zažily extrémně akutní situace, jako je ohrožení života žáka v průběhu náhlého epileptického záchvatu nebo pokusu o sebevraždu ve škole. To jsou krizové momenty spojené s velkým šokem a strachem. Méně závažné a běžné situace ve třídě jako konflikty mezi žáky nebo odmítání plnit úkoly, byly spojovány zejména s naštváním. Výrazným tématem jsou v těchto případech žáci s poruchou chování, kteří projevují agresi. Takové expozice vzbuzují často vztek a frustraci učitele. Na druhou stranu zažívají také signifikantní pozitivní emoce radosti, seberealizace a smysluplnosti ve vztahu s žáky, které jim slouží jako zdroj motivace a energie.

Respondentky shodně uváděly potřebu sociální opory, kterou vyhledávají, aby pocity dokázaly zpracovat. Poučené učitelky využívají díky osobní iniciativě a investici nástroje, jako je například supervize, kurzy, individuální terapie, koučink. Tyto formy podpory jim však schází na pracovišti. Tématem pro ně také je, zda prožívané emoce dát nebo nedat najevo před žáky. Výsledek této reflexe ale velmi závisí na kontextu, konkrétních emocích, situaci i věku žáků.

Prožívání učitelek je také ovlivněné osobními faktory, jako je osobní minulost, hodnoty, přesvědčení, emocionalita. Z hlediska vývoje ve své praxi s časem největší emocionální zátěž cítí na začátku profesní praxe, která se s postupující zkušeností zmírňuje. Dalším výrazným faktorem se ukazuje být časový tlak. Přispívá signifikantně k častější eskalaci naštvání a vzteku v interakci se žáky.

Výzkum byl realizován pomocí metody Interpretativní Fenomenologické Analýzy. Ta je vhodným nástrojem, pokud se zajímáme o subjektivní prožívání. Rozhovory byly realizovány ve formátu narativního rozhovoru, v němž byly respondentky vybídnuty, aby detailně vyprávěly o konkrétních situacích, které zažily se žáky a byly pro ně emočně náročné. Tato forma rozhovoru umožňuje vnímat kontext a souvislosti celého tématu.

Kvalitativní přístup realizovaného výzkumu umožnil zachování kontextuality, nabídl hlubší vhled do prožívání učitelek. Vyvěrá z něj ale také mnoho otázek, které mohou být námětem dalších výzkumů. Od respondentek jednoznačně zaznělo, že začátek profesní praxe byl pro ně velmi náročný. Mnoho situací dnes nahlíží, prožívají i řeší odlišně nežli v počátečních fázích profesního vývoje. Často se k této reflexi spontánně během rozhovoru obracely a upozorňovaly na to, že jim tehdy zásadně chyběly podstatné znalosti i dovednosti. Na základě tohoto zjištění se domnívám, že zmapovat obdobné situace a prožívání u začínajících učitelů by bylo přínosné.

S tím se pojilo i téma absence podpory na pracovišti, kde respondentky narážely na neporozumění a negativní postoje vedení. A to i v případě, že se řešení tohoto problému snažily aktivně prosadit. Někdy jim byla sice oficiálně poskytnuta podpora například provázejícího učitele, respondentka ho ale vnímala nikoliv jako podporu, ale jako kontrolu, která podle ní měla zajistit dodržování místních norem chování k žákům, se kterými se ale neztotožňovala.

Z výše popsaných zjištění vyplývají minimálně dva potenciální směry výzkumu. Zaprvé studie zaměřené na vedení škol a zjišťování postojů vedoucích pracovníků k tématu emocí ve škole. Zadruhé výzkumu zaměřeného na souvislost prožívání učitelů a reálně vnímané sociální podpory ve škole.

Z výše zmíněného vyplývají možné implikace pro praxi. Jde o celou škálu opatření, jako je například zavedení podpůrných nástrojů, které mohou pomoci učitelům zacházet s emocemi, již v pregraduální přípravě. Vhodnými nástroji mohou být supervize, mentoring nebo navázaní spolupráce se školními psychology. Také se zde nabízí možnost nabídnout studentům seznámení se základní podpůrnou síti již existujících organizací, aby byli orientováni, kam se v případě potřeby obrátit – krizové linky, různé organizace, které nabízí metody, webináře a vzdělávání.

7 Seznam použitých informačních zdrojů

Averill, J. R. (1992). The structural bases of emotional behavior: A metatheoretical analysis. In M. S. Clark (Ed.), *Emotion* (1–24). Sage Publications, Inc.

Barber, L. K., Grawitch, M. J., Carson, R. L., & Tsouloupas, C. N. (2010). Costs and benefits of supportive versus disciplinary emotion regulation strategies in teachers. *Stress and Health*, 27(3), 173–187. https://doi.org/10.1002/smi.1357

Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions: An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education, 43,* 15–26. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002

Becker, E. S., Keller, M. M., Goetz, T., Frenzel, A. C. (2015). Antecedents of Teachers' Emotions in the classroom: an intraindividual approach. *Frontiers in Psychology, 6*(635). doi:10.3389/fpsyg.2015.00635

Blahutková, M., Vacková, H. & Cacek, J. (2002). Vliv časového stresu na zatížení učitelů. In Řehulka, e. & Řehulková, o. (Eds), *Učitelé a zdraví* (75–79). Psychologický ústav AV ČR.

Bonanno, G. A. (2001). Grief and emotion: A social–functional perspective. In M. S. Stroebe, R. O. Hansson, W. Stroebe, & H. Schut (Eds.), *Handbook of bereavement research: Consequences, coping, and care* (493–515). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10436-021

Bulter. E. A., Egloff, B., Wilhelm, F. H., Smith, N. C., Erickson, E. A., & Gross, J. J. (2003). The social consequences of expressive suppression. *Emotion, 3*(1), 48-67.

Chan, D. W. (2009). The hierarchy of strengths: Their relationships with subjective well-being among Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education, 25*(6), 867–875. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.01.010

Christoforou, P. S., & Ashforth, B. E. (2015). Revisiting the debate on the relationship between display rules and performance: Considering the explicitness of display rules. *Journal of Applied Psychology*, 100(1), 249–261. https://doi.org/10.1037/ a0036871

Cozolino, L. J. (2006). *The neuroscience of human relationships: attachment and the developing social brain*. W. W. Norton.

Čáp, j. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Karolinum

Čáp, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. ISV

Čáp, J. & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Portál

Darwin, Charles. (2020). *Výraz emocí u člověka a u zvířat*. Portál.

DeCety J. (2008). "Who caused the pain? An functional MRI investigation of empathy and intentionality in children", *Neuropsychologie*, *46*, 2607-2614

DayChristopher Day, Ruth Leitch, Teachers' and teacher educators' lives: the role of emotion, *Teaching and Teacher Education*,2001,17(4) 403-415, https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00003-8.

Eisenberg, N., Morris, A.S. (2002). Childrens emotion-related regulation. In Reese. H., Kail, R. (Eds.), *Advances in Child Development and Behavior*, 30, 189-229.

Eisenberger N. (2012), "The neural bases of social pain: Evidence for shared representation with physical pain", *Psychosomatic Medicine*, únor 2012, *74*(2), 126-135

Ekman, Paul. (2015). *Odhalené emoce: naučte se rozpoznávat výrazy tváře a pocity druhých*. Jan Melvil Publishing

Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In E. A. Linnenbrink-Garcia & R. Pekrun (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (494-519). Routledge.

Freud, Anna. (2006). *Já a obranné mechanismy*. Spektrum (Portál).

Fried, L. (2011). Teaching Teachers about Emotion Regulation in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education, 36*(3).

Frijda, N. H., Kuipers, P., & Ter Schure, E. (1989). Relations among emotion, appraisal, and emotional action readiness. *Journal of personality and social psychology*, *57*(2), 212 – 228.

Frijda, N. H. (2004). Emotions and Action. In A. S. R. Manstead, N. Frijda, & A. Fischer (Eds.), *Feelings and emotions: The Amsterdam symposium* (158–173). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511806582.010

Geller, S. M., & Porges, S. W. (2014). Therapeutic presence: Neurophysiological mechanisms mediating feeling safe in therapeutic relationships. *Journal of Psychotherapy Integration, 24*(3), 178–192. https://doi.org/10.1037/a0037511

Gillernová, I. & Krejčová, L. (2011). *Interakce učitele a žáků: Dotazník pro žáky*. Národní ústav odborného vzdělávání.

Grác, J. (1990). *Exemplifikácia. (Vzory a modely v živote človeka.).* Obzor.

Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1997). Hiding feelings. The acute effects of inhibiting negative and positive emotion. *Journal of Abnormal Psychology, 106*, 95-103.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrativ review. *Review of General Psychology, 2*(3), 271-299.

Gross J. J., & Barrett L.F. (2011). Emotion Generation and Emotion Regulation: One or Two Depends on Your Point of View. *Emot. Rev.*, Jan *3*(1), 8-16. doi: 10.1177/1754073910380974

Gueguen, C., & Ansembourg, T. d'. (2014). *Cesta ke šťastnému dětství: empatická výchova ve světle nejnovějších poznatků o mozku a emocionálním vývoji dítěte*. Rybka.

Gyurak, A., Gross, J. J., Etkin, A. (2011). Explicit and implicit emotion regulation. A dual-process Framework. *Cognition Emotion, 25*(3), 400-412.

Hareli, S. & Parkinson, B. (2008). What's Social About Social Emotions? *Journal for the theory of social behaviour, 38*(2), 131-156. Blackwell Publishing. doi:10.1111/j.1468-5914.2008.00363.x

Hargraves, A., & Tucker, E. (1991). Teaching and guilt: Exploring the feelings of teaching. *Teaching and Teacher Education, 7*, 491–506.

Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and teacher education*, 16(8), 811-826. Elsevier. doi:10.1016/S0742-051X(00)00028-7

Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Portál.

Hebding, D. E., & Glick, L. (1992). *Introduction of sociology: A Text with Readings*. McGraw Hill Inc.

Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: The commercialization of human feeling*. The University of California Press.

Janíková, M., Hloušková, L., Janík, T., Jůva, V., Lukas, J., Maňák, J., Najvarová, V., & Vašťatková, J. (2009). *Základy školní pedagogiky.* Paido.

Jiang, J., Vauras, M, Violet, S., & Wang, Y. (2016). Teachers' emotions and emotion regulation strategies: Self- and students' perceptions. *Teaching and teacher education*, *54*, 22-31. Elsevier. doi:10.1016/j.tate.2015.11.008

Kebza, V., & Šolcová, I. (1998). Burnout syndrom: teoretická východiska, diagnostické a intervenční možnosti. *Československá psychologie, 42*(5), 429-448.

Kebza, V., & Šolcová, I. (2003). *Syndrom vyhoření*. Praha : Státní zdravotní ústav.

Keller, J. (2012). *Úvod do sociologie*. Sociologické nakladatelství (SLON).

Kinman, G., Wray, S., & Strange, C. (2011). Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: The role of workplace social support. *Educational Psychology*, 31(7), 843–856. https://doi.org/10.1080/01443410.2011.608650

Kohoutek, R. & Řehulka, E. (2011) Stresory učitelů základních a středních škol v České republice (zejména stresory způsobené učitelům žáky). In: Řehulka, E. (Ed.), *Škola a zdraví pro 21. století*, 105-117. Masarykova univerzita. http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/38/texty/cze/kohoutek_rehulka.pdf

Kopp, C.B. (1989). Regulation of distress and negative emotions. A developmental perspective. *Developmental Psychology,* 18, 199-214

Křivohlavý, J. (1994). *Jak zvládat stres*. Grada, Avicenum.

Langameier, J. & Krejčířová, D. (2006). Vývojová psychologie. Grada Publishing.

Lazarus, R. S. (1966). *Psychological Stress and Coping Process*. McGraw-Hill.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.

Leary, M. R. (2000). Affect, cognition, and the social emotions. In J. P. Forgas (Ed.), *Feeling and thinking: The role of affect in social cognition* (331–356). Cambridge University Press.

LeDoux J. (2005), *Le Cerveau des émotions*, Odile Jacob.

Levine, P. A., & Pinta, K. C. (2019). *Němé zpovědi: jak se tělo zbavuje traumatu a obnovuje harmonii*. Maitrea.

Levy, R. I., & Mead, M. (1974). Tahitians: Mind and Experience in the Society Islands. *American anthropologist*, *76*(4), 907-909. doi:10.1525/aa.1974.76.4.02a00550

Macek, P. (2004). Adolescents, Trust in a Teacher and Relation to School. In Řehulka, E. (Ed.), T*eachers and Health 6* (51–60). Paido.

Machač, M., Machačová, H., & Hoskovec, J. (1985). *Emoce a výkonnost* (2. vydání). Státní pedagogické nakladatelství. (14)

Mesquita, B., & Frijda, N. H. (1992). Cultural variations in emotions: A review. *Psychological Bulletin, 112*(2), 179–204. https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.2.179

Mesquita, B., & Walker, R. (2003) Cultural differences in emotions: a context for interpreting emotional experiences. *Behaviour research and therapy*, *41*(7), 777-793. Elsevier. doi:10.1016/S0005-7967(02)00189-4

Mesquita, B., & Karasawa, M. (2004). "Self-Conscious Emotions as Dynamic Cultural Processes." *Psychological Inquiry 15*(2), 161–66. http://www.jstor.org/stable/20447222.

Mlčák, Z. (2000). K teoretickému paradigmatu psychické zátěže učitelů. *Pedagogická orientace. 10*(3), 12–24.

Morris, W. N. (1992). A functional analysis of the role of mood in affective systems. In M. S. Clark (Ed.), *Emotion* (256–293). Sage Publications, Inc.

Muraven, M., & Baumeister, R. F. (2000). Self-regulation and depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle? *Psychological Bulletin*, 126(2), 247. https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.2.247

Nakonečný, M. (1970). *Sociální psychologie.* Svoboda.

Nakonečný, M. (1998). *Základy psychologie.* Academia.

Nolen-Hoeksema, S., Davis., C.G. (1999). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. Journal of Abnormal Psychology, 100(4), 569-582

O'connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and teacher education*, *24*(1), 117-126. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.008

Panksepp, J. (1998). *Affective neuroscience: the foundations of human and animal emotions*. Oxford University Press.

Paulík, K. (1999). *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Filozofická fakulta.

Paulík, K. (2004). Pracovní zátěž učitelů a jejich hodnocení vlastního zdraví. In Řehulka, E. (Ed.), *Učitelé a zdraví* (82–90). Paido.

Pearlin, L. I., & Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior, 19*(1), 2–21. https://doi.org/10.2307/2136319

Plháková, A. (2004). *Učebnice obecné psychologie*. Academia.

Plutchik, R. (2001). The Nature of Emotions: Human emotions have deep evolutionary roots, a fact that may explain their complexity and provide tools for clinical practice. *American scientist*, 89(4), 344-350. Sigma Xi Scientific Research Society.

Poláčková Šolcová, I. (2018). *Emoce: regulace a vývoj v průběhu života : funkce a zákonitosti emocí, sociální a kulturní souvislosti, měření emocí*. Psyché (Grada).

Porges, S. W. (2001). The polyvagal theory. Phylogenetic substrates of a social nervous system. *International Journal of Psychophysiology, 42*(2), 123-146.

Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Portál.

Russell, J. A., & Barrett, L. F. (1999). Core affect, prototypical emotional episodes, and other things called emotion: Dissecting the elephant. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*(5), 805–819. https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.5.805

Selye, H. (1976). *Stress in Health and Disease.* Butterworth

Selman, R. L. (1981). What children understand from intrapsychic processes. The child as a budding personality theorist. In Shapiro, E.K. & Weber, E. (Eds.), C*ognitive and affective growth. Developmental interaction* (159–171). LEA.

Scherer, K. R. (1984). On the nature and funcuion of emotion. A component process approach. In Scherer K.R., & Ekman, P., *Approaches to emotion* (293-317). Psychology Press.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education, 27*(6), 1029–1038. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher Self-Efficacy and Perceived Autonomy: Relations with Teacher Engagement, Job Satisfaction, and Emotional Exhaustion. *Psychologica lreports*, *114*(1),68-77. https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0

Slaměník, I. & Výrost, J. (1997). *Sociální psychologie [Výrost, 1997] : Sociálna psychológia [Výrost, 1997]*. ISV

Slaměník, I. (2011). *Emoce a interpersonální vztahy*. Grada.

Smetáčková, I., Viktorová, I., Štech, S., Pavlas-Martanová, V., Páchová, A., Francová, V., & Ptáček, R. (2019). Syndrom vyhoření a jeho souvislosti u vyučujících na českých základních školách. *Československá psychologie*, *63*(4), 386-401. Institute of Psychology, Academy of Science.

Stuchlíková, I. (2007). *Základy psychologie emocí* (2. vyd.). Portál.

Sutton, R. E., Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational psychology review*, *15*(4), 327-358. Kluwer. doi:10.1023/A:1026131715856

Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education 7*(4), 379-398. doi:10.1007/s11218-004-4229-y

Sutton, R. E., & Harper, E. (2009). Teachers' emotion regulation. In L. J. Saha, & A. G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (389-401). Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_25

Šimíčková-Čížková, J. (2009). Protektivní a negativní faktory učitelské profese. In Šimíčková-Čížková, J. & Kimplová, T. (Eds), *Aktuální otázky pedagogiky, psychologie a výchovného poradenství V* (13–18). Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.

Taxer, J. L. & Frenzel, A. C. (2015) Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and teacher education*, 49, 78-88. Elsevier. doi:10.1016/j.tate.2015.03.003

Taxer, J., & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: The "why" and "how". *Teaching and teacher education*, *74*, 180-189. Elsevier. doi:10.1016/j.tate.2018.05.008

Timuľák, L. (2015). *Transforming Emotional Pain in Psychotherapy.* Routledge.

Tuxford, L. M., & Bradley, G. L. (2015). Emotional job demands and emotional exhaustion in teachers. *Educational Psychology*, 35, 1006–1024. https://doi.org/ 10.1080/01443410.2014.912260

Thompson, R.A. (1994). Emotion regulation. A theme in search of definition. In Fox, N.A. (Ed.), *The development of emotion regulation. Biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2-3), 225-252

Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt.* Portál.

Uitto, M., Jokikokko, K., & Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985–2014. *Teaching and teacher education*, *50,* 124-135. Elsevier. doi:10.1016/j.tate.2015.05.008

Uzuntiryaki-Kondakci, E., Kirbulut, Z. D., Oktay, O., & Sarici, E. (2022). A Qualitative Examination of Science Teachers' Emotions, Emotion Regulation Goals and Strategies. *Research in science education (Australasian Science Education Research Association)*, *52*(4), 1131-1155. https://doi.org/10.1007/s11165-020-09986-y

Vališová, A., Kasíková. H. & kol. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Grada.

Van der Kolk, B. A. (2021). *Tělo sčítá rány: jak trauma dopadá na naši mysl i zdraví a jak se z něj léčit*. Jan Melvil.

Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and methods.* Open University Press.

Winograd, K. (2003). The functions of teacher emotions: The good, the bad, and the ugly. *Teachers College Record*, 105(9), 1641–1673. https://doi.org/10.1046/j.1467-9620.2003.00304.x

Ybema, J. F., & van Dam, K. (2014). The importance of emotional display rules for employee well-being: A multi-group comparison. *The Journal of Positive Psychology,* 9(4), 366–376. https://doi.org/10.1080/17439760.2014.898319

Yin, H. B., & Lee, J. C. K. (2012). Be passionate, but be rational as well: Emotional rules for Chinese teachers' work. *Teaching and Teacher Education*, 28, 56–65. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.08.005

Zaorálková, M. (2000). *Místo psychologie v přípravě budoucích učitelů* [Diplomová práce]. Univerzita Karlova.

Židková, Z., & Martinková, J. (2003). Psychická zátěž učitelů základních škol. *České pracovní lékařství*, *4*(3), 6–10.

8 Seznam příloh

Příloha 1 – Ukázka rozhovoru – rozhobor s respondentkou Vaiana