

Uplatnění sociálního pedagoga při budování pozitivních vztahů mezi učitelem a žákem

Soňa Pindur Slívová

Bakalářská práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Soňa Pindur Slívová
Osobní číslo:	H220000
Studijní program:	B0111A190011 Sociální pedagogika
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Uplatnění sociálního pedagoga při budování pozitivních vztahů mezi učitelem a žákem

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti osobnosti učitele, činnosti sociálního pedagoga na základní škole a vztahu učitelů a žáků.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou hloubkových rozhovorů.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- KOPŘIVA, Karel, 2013. Lidský vztah jako součást profese: psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0528-9.
- LAZAROVÁ, Bohumíra, 2008. Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-169-0.
- MAREŠ, Jiří, 2013. Pedagogická psychologie. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.
- ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH, 2013. Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6382-2.
- VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, 2010. Pedagogika pro učitele. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **23. ledna 2025**
Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 23. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení bakalářské práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem bakalářské práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na bakalářské práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Hlavním tématem bakalářské práce jsou vztahy mezi ústředními aktéry vzdělávacího procesu na druhém stupni základní školy. Cílem práce je lépe porozumět prožívání a vnímání zkušených, dlouhodobě působících učitelů v oblasti vztahů s jejich žáky. Teoretická část práce vymezuje klíčové aspekty osobnosti učitele ovlivňující vztahy. Dále je charakterizován význam a dynamika vztahů a specifikace žáka druhého stupně. V poslední kapitole je konceptualizována pozice školního sociálního pedagoga a jeho činnosti zejména ve spolupráci s pedagogickými pracovníky. Praktická část práce je zaměřena na pochopení významů a vnímání vztahů mezi žáky a učiteli v průběhu jejich profesní kariéry i v současnosti. Na základě rozhovorů s učiteli byla provedena analýza, která vedla k hlubšímu pochopení jejich přístupů dobré praxe a identifikaci případných problematických momentů v procesech vztahů. Tyto poznatky mohou obohatit teoretický základ sociální pedagogiky v oblasti vztahů mezi žáky a učiteli a v praktické rovině přispět k podpoře vytváření pozitivních vztahových vazeb ve školním prostředí.

Klíčová slova: školní interpersonální vztahy, školní well-being, školní sociální pedagog, pozitivní školní vztahy, vztahy mezi žáky a učiteli

ABSTRACT

The main topic of this thesis are the relationships between the central actors of the educational process at the lower secondary school. The aim is to understand the experiences and perceptions of experienced teachers regarding their relationships with pupils. The theoretical part defines key aspects of the teacher's personality that influence interpersonal relationships. Then focuses on the importance and dynamics of relational processes and specifies the student as the second actor. Additionally, it conceptualizes the role of the school social pedagogue and their activities, especially in collaboration with teachers. The practical part aims to understand the meanings and perceptions of relationships between pupils and teachers throughout their careers and in the present. Based on interviews with teachers, an analysis was conducted to gain deeper insights into their approaches to good practice and identify potential problematic moments in relational processes. These findings can enrich the theoretical foundation of social pedagogy regarding student-teacher relationships and support the creation of positive relational bonds in the school environment.

Keywords: school interpersonal relationships, school well-being, school social pedagogue, positive school relationships, teachers-pupils relationship

Ráda bych vyjádřila své poděkování vedoucí práce Mgr. Elišce Suchánkové, Ph.D., za její cenné připomínky a vstřícný přístup. Dále děkuji své rodině za poskytnutí prostoru a podpory během mého studia. Velké díky patří také všem informantům za jejich otevřené výpovědi o jejich vztazích se žáky.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 OSOBNOST UČITELE	13
1.1 UČITELSTVÍ JAKO PROFESE.....	13
1.1.1 Učitelství jako pomáhající profese.....	13
1.1.2 Profesní dráha učitele	14
1.2 SPECIFIKA TŘÍDNÍHO UČITELE	16
1.3 OSOBNOSTNÍ CHARAKTERISTIKA UČITELE.....	17
1.4 UTVÁŘENÍ VZTAHŮ SE ŽÁKY JAKO SOUČÁST KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ UČITELE.....	19
1.5 SOCIÁLNĚ- PSYCHOLOGICKÉ INTERAKČNÍ SCHOPNOSTI UČITELE.....	20
1.5.1 Percepce žáka	20
1.5.2 Komunikace	21
1.5.3 Emoční inteligence.....	22
1.5.4 Nastavování hranic.....	24
1.6 SEBEPOJETÍ UČITELE.....	25
2 DYNAMIKA VZTAHŮ UČITELE A ŽÁKA.....	30
2.1 VÝZNAM VZTAHŮ PRO ČLOVĚKA.....	30
2.2 VÝZNAM VZTAHŮ MEZI UČITELEM A ŽÁKEM	30
2.3 PARAMETRY VZTAHU MEZI UČITELEM A ŽÁKEM.....	32
2.4 ŽÁCI DRUHÉHO STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY.....	34
2.4.1 Charakteristiky žáka z pohledu významnosti pro vztah s učitelem	35
2.5 PRAKTICKÉ ASPEKTY PRO POZITIVNÍ ROZVOJ VZTAHŮ SE ŽÁKY	37
3 PŮSOBNÍ SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE	41
3.1 SOCIÁLNÍ PEDAGOG.....	41
3.2 ŠKOLNÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOG	42
3.3 CÍLOVÉ SKUPINY ŠKOLNÍHO SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA	43
3.4 NÁPLŇ PRÁCE ŠKOLNÍHO SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA	45
3.5 ČINNOSTI SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA ZAHRNÚJÍCÍ UČITELE.....	48
3.6 VNÍMÁNÍ UČITELSKÉ PROFESE SOCIÁLNÍM PEDAGOGEM.....	50
3.7 PORADENSTVÍ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	51
3.8 VÝZVY SOUČASNOSTI.....	52
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	56
4 PŘÍPRAVA VÝZKUMU	57
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	57

4.2	VÝZKUMNÁ OTÁZKA	59
4.2.1	Hlavní výzkumná otázka	59
4.2.2	Dílčí výzkumné otázky	59
4.3	CÍL VÝZKUMU	59
4.4	VÝZKUMNÝ SOUBOR	60
4.5	DESIGN VÝZKUMU	61
4.6	METODA SBĚRU DAT	61
4.7	PŘÍSTUP K ANALÝZE DAT	62
4.7.1	Teoretická pozice IPA	62
5	ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	65
5.1	POSTUP ANALÝZY	65
5.2	SEZNAM INFORMANTŮ	68
5.3	ROZHOVOR S INFORMANTEM Č. 1	69
5.3.1	Přehled témat a podtémat identifikovaných z rozhovoru č. 1	70
5.4	ROZHOVOR S INFORMANTEM Č. 2	71
5.4.1	Přehled témat a podtémat identifikovaných z rozhovoru č. 2	71
5.5	ROZHOVOR S INFORMANTEM Č. 3	72
5.5.1	Přehled témat a podtémat identifikovaných z rozhovoru č. 3	73
5.6	ROZHOVOR S INFORMANTEM Č. 4	74
5.6.1	Přehled témat a podtémat identifikovaných z rozhovoru č. 4	74
5.7	ROZHOVOR S INFORMANTEM Č. 5	75
5.7.1	Přehled témat a podtémat identifikovaných z rozhovoru č. 5	75
5.8	SPOLEČNÁ TÉMATA	76
5.8.1	Význam vztahů	76
5.8.2	Vnímání vztahů v současnosti	78
5.8.3	Vnímání vztahů na začátku profesní kariéry	80
5.8.4	Dobrá praxe učitelů pro budování pozitivních vztahů	82
5.9	SHRNUTÍ VÝZKUMU	85
5.10	DOPORUČENÍ PRO PRAXI	88
	ZÁVĚR	91
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	93
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	99
	SEZNAM PŘÍLOH	100

ÚVOD

Vztahy mezi učitelem a žákem jsou klíčové pro úspěšný vzdělávací proces. Pozitivní interakce a vzájemné porozumění mohou výrazně ovlivnit akademické výsledky i celkový rozvoj žáků. Emoce, ať už negativní nebo pozitivní, mají značný vliv na výuku. Kladné emoce zlepšují učení, zapamatování, motivaci a pocit smysluplnosti (Mareš, 2013). Vztahy jsou subjektivní fenomén s významným emočním aspektem, který se odráží na well-beingu žáků i učitelů.

Tato bakalářská práce se zaměřuje na vztahy mezi žáky druhého stupně základní školy a jejich učiteli. Cílem je porozumět vnitřnímu světu zkušených učitelů a přispět k výkonu školních sociálních pedagogů při budování pozitivních vztahů. Výzkum je kvalitativní, zaměřený na hluboké a kontextuální prozkoumání tohoto jevu (Švaříček & Šed'ová, 2014). Na základě rozhovorů a následné interpretativní fenomenologické analýzy se lépe pochopí, jak učitelé vnímají a prožívají své vztahy se žáky během své kariéry. Záměrem je lépe porozumět tomu, jaké významy učitelé přisuzují vztahům, jak reflektují svůj kariérní vývoj a svou roli ve vztahu k žákům, jak vnímají své žáky a jak reflektují sami sebe. Důležité je také uvědomění si jejich praktických zkušeností s pozitivními vztahy a jejich vznikem, které mohou vést k zaznamenání těchto strategií a postupů. Aspekty vynořené na základě těchto interpretací mohou sloužit jako nové a hlubší poznatky pro praxi sociálních pedagogů na poli budování pozitivních vztahů mezi hlavními aktéry edukačního procesu.

Vzorkem informantů jsou pedagogové s více než dvacetiletou praxí na druhém stupni základních škol, kteří mají zkušenosti s vedením třídy a stále aktivně působí v učitelské profesi. Práce přistupuje k učitelské profesi jako k pomáhající profesi, kde je mezilidský vztah považován za nejvýznamnější prvek (Kopřiva, 2013). Teoretická část vymezuje pojmy učitelské a pomáhající profese, význam sociálně-psychických vlastností učitele, klíčové aspekty mezilidských interakcí a jejich pozitivní vyznění. Význam pozitivních vztahů mezi žáky a učiteli je popsán ve druhé kapitole, která se věnuje vztahům a jejich dynamice. Zkoumání interpersonálních vztahů je komplikované kvůli jejich obtížné definovatelnosti a individuálním charakteristikám (Hayes, 2013). Práce také teoreticky popisuje žáka druhého stupně základní školy, jeho vývojové a generační charakteristiky. Třetí část se věnuje pozici sociálního pedagoga ve škole a jeho spolupráci s pedagogickými pracovníky.

I**TEORETICKÁ ČÁST**

1 OSOBNOST UČITELE

1.1 Učitelství jako profese

Termín **učitel** je označení pro pracovníka, jehož činnost je přímo spjatá s realizací edukačních procesů ve školním prostředí. V českém jazyce se používá termín učitel (gramaticky mužského rodu) i pro označení žen – učitelek (Průcha, 2013). Použití obou termínů pedagog/ učitel se v rámci této práce nerozlišuje, protože je zde učitel silně vnímán jako osoba nezajišťující pouze výuku. V rámci tématu práce je učitelovo/ pedagogovo působení intenzivní i v oblasti osobnostního, sociálního a hodnotového rozvoje žáků. Dle Koláře (2012) učitel předává kulturu lidstva, tradice, hodnoty našeho sociokulturního prostředí mladším generacím. Řídí učební činnosti žáků a volí vlastní strategie výuky ke splnění výchovně – vzdělávacího procesu. Tato činnost je také ovlivněna jeho vlastním osobnostním pojetím.

Vymezení **profese** není v případě učitelství jednoznačné. Autoři O. C. Ornstein a D. U. Levine (1989, podle Průcha, 2013) vymezili charakteristiky úplné profese a docházejí k závěru, že učitelé je všechny nesplňují a k učitelství přiřazují pojem semiprofese. Pišová a kol. (2011) popisuje složitou cestu k naplnění profesního označení učitelství, která se vyvíjela především od druhé poloviny 20. století. Sociologové měnili své názory na profese a s měnícími se podmínkami společnosti a zvyšováním nároků na kvalifikaci povolání, dochází k ustanovení učitelství jako profese. Utváření profesí v moderním liberálním světě dominují rysy jako služební základ, respekt ke společenským hodnotám, monopol a seberegulace. Formování profesí zahrnuje aspekty sociální, politické, profesní a právní filozofie stejně tak jako individuální etiky (Kořa, 2010 in Vališová & Kasíková, 2010). Učitelství je stále vnímáno významně jako povolání, resp. poslání, mimo jiné, ale výše popsané proměny a vývoj daly současnému učitelství profesionální fundovanost (Helus, 2015).

1.1.1 Učitelství jako pomáhající profese

Rozměr učitelství, jako pomáhající profese je podstatný pro vztahovou dimenzi edukačního procesu. Kopřiva (2013) řadí učitelkou profesi k pomáhající spolu s lékaři, zdravotními sestrami, sociálními pracovníky atd. V těchto profesích je význam mezilidského vztahu prvořadý.

Učitelství není klasickou pomáhající profesí. Učitel se pohybuje v komplexní síti vztahů a téměř každý den se ocitá v situaci, kdy je požádán o radu nebo pomoc, ať už od žáků či rodičů. Tuto roli obvykle nemůže zcela obejít, a proto se poskytování pomoci (zároveň s kontrolou) stává nedílnou součástí jeho práce (Lazarová, 2008). Pedagogika se dle Janíka (2021) uplatňuje všude tam, kde „*jeden nabízí pomocnou ruku druhému*“. Má základy v mezilidské starostlivosti a jejím výsledkem má být pomoc člověku při práci se sebou samotným, při jeho rozvoji.

1.1.2 Profesní dráha učitele

Učitel po absolvování postgraduální přípravy na vysoké škole stráví v praxi často desítky let. Během této doby projde určitým vývojem, buduje svoji profesní identitu. Vývoj je v hodnotově neutrálním smyslu – může označovat změny pozitivní, negativní i období stagnace. Pro kladné změny se používá výrazu **rozvoj** (Mareš, 2013).

Profesní rozvoj učitele zahrnuje dvě hlavní dimenze. **Učitelova kariéra** je formována sociologickými a sociálně psychologickými činiteli. Tento rozvoj se zaměřuje především na profesní socializaci učitele. Druhou rovinou jsou pedagogicko-psychologické aspekty, které ovlivňují rozvoj profesních kompetencí učitele v kontextu jeho jednání ve třídě (Hanusová et al., 2017). Profesní rozvoj lze popsat jako dlouhodobý proces zahrnující široké spektrum aktivit směřujících ke zdokonalení dovedností a znalostí učitelů. Jedná se o kurzy, školení, semináře, ale i samostudium (Šedřová et al. 2016).

V odborné literatuře najdeme různé definice a dělení vývojových etap v profesní dráze učitelů, například Průcha (2013) uvádí tyto:

Volba učitelské profese

Motivace ke studiu učitelské profese často pramení z touhy mít vliv a autoritu, což umožňuje působit na ostatní. Učitelství je nejen prací s idejemi, ale také prostředkem k ovlivňování druhých. Motivace k této profesi nemusí být vždy vědomá- někdo má v představě roli vzdělavatele nebo vychovatele. Další mohou vidět sami sebe jako experty, soudce, klauny, kontrolory, duchovní vůdce, trenéry... U nezkušených jedinců je často přítomen idealismus. Učitelství nabízí možnost naplnit různé vědomé i nevědomé aspirace a svou univerzálností dokáže splnit mnohé životní cíle (Koťa in Vališová & Kasíková, 2010). Je důležité, aby budoucí učitelé před započatím studia

učitelství refleктоvali své motivace a cíle. Zkoumání důvodů, které je vedou k učitelské profesi, zabývat se významem, který přikládají této práci, je klíčové pro pochopení učitelského poslání. Tyto aspekty formují inspiraci a motivaci učitelů, což podvědomě ovlivňuje jejich pedagogické strategie a priority (Petty, 2009).

Profesní start

Učitel- začátečník může zažívat „šok z reality“ při přechodu ze studia učitelství. Pociťuje propastné změny při střetu idealistických vizí získaných studiem a realitou českého školství, která může nabízet nevlídnou situaci uvnitř třídy a strach ze zodpovědnosti za své činy. Autoři uvádějí jako jednu z možností tohoto stavu problém s identifikací se s rolí učitele (Švaříček & Šedřová, 2014). Jedna z možných příčin tohoto šoku, nacházející se v osobnosti učitele, je, že jedinec shledává, že na tuto práci „nemá nervy“ (Průcha, 2013). Hanušová a kol. (2017) mluví o fenoménu „vynořování dospělosti“ a popisují charakteristiky tohoto období jako: „*explorace identity v oblasti práce a vztahů, nestabilitu, zaměření se více na sebe, období možností, rostoucí autonomie a volnost v rozhodování*“. Huberman (1989, 1993, podle Pišová et al, 2011) charakterizuje vstup do profese v 1.- 3. roce jako „přežití“ a objevování, po 4–5 letech následuje stabilizace a konsolidace.

Profesní adaptace

Období prvních let výkonu učitelského povolání. Začínající učitel je pod velkým vlivem faktorů na úrovni organizace školy, kde se projevují např. vztahy v učitelském sboru, vedení a organizace školy, klima školy, spolupráce s rodiči – všechny tyto významné faktory ovlivní profesní budoucnost učitele a mohou vést i ke změně školy nebo k opuštění této role vůbec. Profesní iniciace je popisována jako velmi citlivé období. V tomto období se zakládá a formuje profesní identita učitele a vytváří se jeho postoje k učitelství (Švec, 2019). Období je spojeno s experimentací a diverzifikací, projevuje se aktivismus učitele, jeho snaha o změny, zapojení se do reformních hnutí a hledání nových výzev jako obrana před obavou ze stagnace (Huberman, 1989, 1993 podle Pišová et al., 2011).

Profesní stabilizace (zkušený učitel, příp. učitel – expert)

Dle evidencí výzkumů je patrné, že s přibývajícím délkou praxe učitelé nepřisuzují takový význam analytickým znalostem a formálním pravidlům, ale více se opírají o své minulé případy a zkušenosti. To vede k postupnému utváření postupů, rutiny

výuky i řízení třídy. Všechny procesy se automatizují, což vede k navýšení výkonnosti a efektivnosti a zbylá mentální kapacita může být vhodně využita jinde (Píšová et al., 2011). Učitelé neztotožňují identitu experta s identitou ideálního učitele, neznamena to pro ně tedy konec vývoje. Na tom neustále pracují. Svoji nehotovost deklarují například vůči ostatním kolegům otevřenou kritikou. (Švaříček & Šed'ová, 2014). Huberman (1989, 1993 podle Píšová et al, 2011) popisuje přicházející zklidnění učitele, které přináší zvýšenou sebedůvěru a sebedůvěru. Profesní efektivita se zvyšuje bez toho, aniž by bylo potřeba navyšovat investice do energie. Může se objevit také konzervatismus, skeptický postoj k inovacím, velká míra rezistence vůči změnám, zvyšování rigidity a stížností. Tyto postoje mohou vést až k vyhoření.

Profesní vyhasínání (vyhoření)

Pokud je energetická bilance dlouhodobě záporná, dostává se jedinec do stavu, který nese název syndrom vyhoření („burnout effect“). Tento stav je příznačný pro pomáhající profese. Pro učitele je charakteristické optimistické naladění a na počátku každé cesty, která končí vyhořením, je nadšení. Předcházet mu může ztráta ideálů, workoholismus, příliš příležitostí (příliš mnoho stimulů, charakteristické pro dnešní dobu) nebo špatná organizace času (Kopřiva, 2013). Pracovní zátěž učitele bývá značná. Postavení učitele se ani na konci životní dráhy příliš nepromění z důvodu nepřítomnosti výrazného hierarchického uspořádání (Vališová & Kasíková, 2010). Vyhoření se určitě nemusí týkat jen dlouho působících učitelů. V rámci profesní křivky ale může korespondovat s výše popsanými obdobími. Holeček (2015) popisuje možné vyústění do vyhoření pomocí pěti fází: nadšení, spokojenost, stagnace, apatie a vyhoření. Popisuje jej jako emocionální vyčerpání, depersonalizaci (např. vnímání sebe jen jako kolečka ve stroji), pocit ztráty smyslu z práce, často i života. Objevují se další psychické a somatické potíže.

1.2 Specifika třídního učitele

Třídní učitel může být definován jako vyučující, který je pověřený vedením konkrétní třídy, kolektivu třídy (administrativa, třídní dokumentace, komunikace s rodiči, řešení problémů soužití i studijní kázně, péče o příznivé klima v kolektivu...), koordinací práce ostatních učitelů s jeho třídou, evaluačním procesem, organizací společných aktivit třídy (Kolář, 2012). Zákon o pedagogických pracovnících v § 24d uvádí přímou pedagogickou činnost třídního učitele zejména jako podporu zdravých a funkčních

vztahů mezi žáky. Jeho úkolem je vytváření bezpečného a podnětného prostředí pro vývoj, výchovu a vzdělávání žáků ve spolupráci s jejich zákonnými zástupci i zaměstnanci školy a dalšími organizačními a administrativními činnostmi (563/ 2004 Sb.).

Pro roli třídního učitele je zásadní význam komunikace a spolupráce, která zahrnuje schopnosti naslouchat, jasně se vyjadřovat, opakovat, shrnovat a vnímat neverbální sdělení žáků. Třídní učitel by měl umět komunikovat asertivně a vyhýbat se nepřátelským nebo submisivním reakcím při jednání s žáky. Důležitá je také úroveň organizačních schopností, dobré vztahy mezi učitelem a žákem a kázeň. To vše musí třídní učitel bezpodmínečně zvládat. Osobnost učitele hraje klíčovou roli, neboť nejmocnějším výchovným prostředkem, který má učitel k dispozici, je on sám (Hermochová, 2010).

Spokojenost ve vztahu mezi učitelem a žákem se primárně projevuje mezi žákem a třídním učitelem. Cílem třídního učitele by mělo být identifikovat individuální charakteristiky každého žáka, včetně jeho silných a slabých stránek, možností a limitů. Pouhé vystupování z pozice autority často vede k dobrým výkonům žáků, avšak méně přispívá ke kvalitnímu školnímu klimatu. Vztahy s učitelem mohou být přímo i nepřímo ovlivňovány také rodiči, což ovlivňuje celkový vztah žáka ke škole (Blašíková, 2018). Zejména třídní učitel se těší důvěře svých žáků natolik, že je jimi vyhledáván jako „důvěrník, poradce, konzultant“ i v některých vztahových a osobních problémech. Zdá se tedy, že děti ve školách pomoc dospělých přímo neodmítají a důležité je v tomto zejména postavení třídního učitele. Specifickou pozici oproti odborníkům (např. v rámci ŠPP) má třídní učitel v tom, že je téměř vždy na místě, když se něco závažného děje. Je dále na pomáhajících učitelích, aby křehkou důvěru dětí nezklamali neprofesionální a necitlivou, byť dobře míněnou radou (Lazarová, 2008). Lze říct, že pozice třídního učitele je velmi nelehká úloha, kdy jedince v této roli zastává celou řadu úkolů, musí čelit různým očekáváním ze strany vedení školy, žáků, kolegů, veřejnosti, rodičů a školního poradenského pracoviště.

1.3 Osobnostní charakteristika učitele

Osobnostní charakteristiky se významně podílejí na přístupu učitele ke vztahům obecně a také k žákům. Výzkumy ukazují, že osobnostní rysy jsou zčásti určeny geneticky (Fontana, 1995). Typologie slouží k popisu a schematizaci profesní osobnosti učitele

s cílem jejího ovlivňování. Je to jedna ze snah o nalezení optimálního modelu učitelské osobnosti. Typologie zahrnuje vztah učitele k žákům, jeho postoje a pojetí vyučování. Každý typ představuje určitou charakteristiku, která může být přítomna i v několika různých typech a nemusí být striktně vyhraněná. Pojem typ tak zdůrazňuje především dominantní vlastnosti (Dytrtová & Krhutová, 2009).

Dělení a typologie osobnosti/ učitele jsou mnohé. Pro účely práce byly vybrány jen některé. **Z hlediska motivace** pro výběr pedagogické profese a učitelova směřování k učitelské práci, kde významným faktorem je vztah učitele k žákům, rozlišujeme (dle Caselmannovy typologie) dva základní typy učitelů. Tyto typy se liší především v přístupu k žákům a vnitřní motivací učitele k výkonu jeho profese. Pokud je učitel zaměřen převážně na svůj obor, soustředí se na jeho obsah, je označován jako **logotrop**. Učitel, u kterého je zásadní orientace na žáky, jejich prožívání, emoce, postoje, problémy, zájmy apod. nese označení **paidotrop** (Holeček, 2015).

Dle Heluse (2015) je možné učitele dělit **klasickou typologií Hippokratovou**, která vymezuje čtyři druhy osobnosti: **cholerik, flegmatik, melancholik a sangvinik**. Tyto typy osobnosti popisují vlastnosti temperamentu člověka, značí čtyři hlavní druhy lidských povah. Temperament je psychickou vlastností osobnosti relativně trvalého charakteru, je vlastností nervové soustavy (Kosíková, 2011).

Hans Eysenck (1959, podle Fontana, 1995) rozdělil osobnosti na základě tří hlavních dimenzí na **extroverze, introverze a psychoticismus**. Doplnil tak Jungovo rozdělení na extraverty a introverty (Helus, 2015). Extroverti jsou lidé, kteří jsou společensky aktivní, energičtí a hledají stimulaci z vnějšího prostředí. Naopak introverti preferují klidnější prostředí, jsou více zaměřeni na své vnitřní myšlenky a často čerpají energii z osamoceního času. Psychoticismus zahrnuje osobnostní rysy jako chladnost, egocentricita, nepřátelství, podezřívavost, neosobnost a agresivita.

Dle Langová (1992) se dříve předpokládalo, že extrovertní charakter je vhodnější pro učitelské povolání díky dynamismu, snadnosti a pružnosti v navazování mezilidských kontaktů, typické pro tuto povahu. To může nicméně vést k nedostatku obsahové hloubky a nesamostatnosti v poznávání, což je pro učitele také důležité. Proto se zdá, že ideální učitel má osobnostní nastavení vyvážené mezi extravertí a introvertí, což mu umožňuje efektivně komunikovat se žáky, být přístupný a zároveň si udržet klid a soustředění.

1.4 Utváření vztahů se žáky jako součást klíčových kompetencí učitele

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) charakterizuje kompetence, obdobně jako Průcha (2013, s. 268), jako „*cílové výstupy vzdělávání žáků i učitelů*“ a „soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince“ (RVP ZV, 2017, s. 11). Holeček (2015) **klíčové kompetence** interpretuje dle RVP jako **způsobilost**, tj. soubor požadavků na vzdělání, zahrnující vědomosti, dovednosti, ale také postoje a hodnoty.

Klíčové kompetence jsou kompetence, jež všichni potřebují ke svému osobnímu naplnění a rozvoji, zaměstnatelnosti, sociálnímu začlenění, udržitelnému způsobu života, úspěšnému životu v pokojných společnostech, zvládání životních nároků s vědomím významu zdraví a aktivnímu občanství. Jsou rozvíjeny v rámci perspektivy celoživotního učení, od raného dětství po celý život v dospělém věku, a to prostřednictvím formálního, neformálního a informálního učení ve všech kontextech (Fryč et al., 2020). Pro úspěšný výkon učitelské profese je důležité mít a dále rozvíjet následující předpoklady: zájem o práci s dětmi a o svůj obor, intelektuální schopnosti a vyjadřovací dovednosti, připravenost na kontakty s lidmi, otevřenost vůči novým podnětům, psychickou stabilitu, schopnost sebekontroly, empatii a přirozenou autoritu (Janík, 2021).

Členění kompetencí k profesi učitele vymezuje podobně Švec (1998) i Kolář (2012) na tři obsáhlé skupiny jako komplex způsobilostí učitele. Pro účely práce zabývající se vztahy se dále rozvinou jen ty, které se nějak týkají vztahů mezi žákem a učitelem.

- 1) Kompetence k vyučování a výchově- diagnostická, psychopedagogická a komunikativní kompetence
- 2) Osobnostní kompetence- zde jsou vlastnosti jako odpovědnost učitele, tvořivost, flexibilita, empatie, autenticita, dovednost akceptovat sebe i druhé
- 3) Rozvíjející kompetence- adaptivní, metodologická, tvůrčí, sebereflexivní, autoregulační kompetence

Vztahy mezi žáky a učiteli jsou závislé na všech vstupních determinantech školních edukačních procesů. Průcha (2013) mezi tyto determinanty řadí: charakteristiky žáků,

charakteristiky učitelů, charakteristiky školy a charakteristiky edukačních konstruktů (kurikulum, učebnice, evaluační nástroje aj.). Charakteristiky učitele lze vymezit jako osobnostní a profesní.

Autoři Kalhous a Horák (1996 podle Dytrtová & Krhutová, 2009) na základě svých výzkumů vytvořili „**učitelské desatero**“. Obsahuje zásadní dovednosti a znalosti, které by měl každý pedagog ovládat. Patří sem schopnost efektivní komunikace se žáky, adekvátní hodnocení jejich výkonů a správné provádění individuálního ústního zkoušení. Pedagog by měl být obeznámen s metodikou povzbuzování a trestání a umět ji aplikovat ve třídě, stejně jako se pohotově rozhodovat v různých situacích. Důležité je také ovládat metody vysvětlování, přesvědčování a příkladu ve výchově, znát základní výukové metody a umět zvolit ty nejvhodnější. Pedagog by měl mít jasnou koncepci výchovy a vzdělávání, rozumět nejčastějším výchovným obtížím a způsobům jejich řešení, a chápat význam spolupráce mezi rodinou a školou.

1.5 Sociálně- psychologické interakční schopnosti učitele

1.5.1 Percepce žáka

Vnímání žáka učitelem takového, jakým opravdu je, je ovlivněno řadou faktorů, které poté ovlivní chování učitele k žákovi (Kolář, 2012). Percepce je kognitivní proces a jako další procesy tohoto typu je také ovlivněna velkým množstvím činitelů. Mezi tyto faktory patří např. **chyby sociální percepce**, kam se řadí např.: Haló efekt, kontrastní vnímání (silná polarizace vnímaných vlastností), favoritismus, (přeceňování vybraných jedinců, vzniká zde specifická vazba), efekt primarity- prvního dojmu, Význam mají očekávání – příkladem je Pygmalion efekt jako pozitivně orientované vyznění, v negativním případě působí Golem efekt. Rozhodující jsou také osobní konstrukty učitele a preferenční postoje vytvářející interpretačně postoje orientace (Vágnerová, 2017).

Významným prvkem pro pozitivní vztahy je percepce, která se co nejvíce přibližuje realitě. Tuto schopnost vymezuje **kognitivní komplexivita učitele**. Takto je označována učitelova způsobilost vnímat a posuzovat druhého člověka/ žáka podle celé řady nezávislých kritérií a zorných úhlů. Je to schopnost vytvářet si strukturovaný model jeho osobnosti. Učitel, který se vyznačuje kognitivní komplexitou zpravidla dokáže klást si otázky po potencialitách žákovy školní úspěšnosti a zkoumat postupy,

kteřé napomůžou jejich využití. Způsobnost je brzdeņa, pokud je učitel zvýšeň úzkostný a nejistý, cítí-li se ohrožený. V tomto případě inklinuje k tomu, všímat si na svých žácích spíše jednotlivých izolovaných a na první pohled nenápadných charakteristik a reaktivně na ně odpovídá – spíše podléhá např. Haló efektu. Učitel, který si je jist svými kompetencemi, který důvěřuje svým schopnostem s žáky úspěšně pracovat, cítí se pevný ve své pozici, je lépe schopen globálního pohledu odolného vůči ovlivnění percepce (Helus, 2015). Důležitým prvkem je schopnost člověka/učitele vystoupit ze svého vlastního vědomí a podívat se nezaujatě na svět i ostatní kolem sebe. To může vyvolávat rozporuplné pocity napětí mezi ideálem a skutečností. Důležitou podmínkou procesu uvědomování je zaujmout akceptující postoj vůči vlastním nepříjemným pocitům při interakcích se žáky. Znamená to plné otevření se a bytí a vnímání v přítomnosti (Kopřiva, 2013).

1.5.2 Komunikace

Jedná se o sociální dovednost, zmíněnou v rámci osobnostních kompetencí, která má pro vztahy zásadní význam. Komunikující získávají informace nejen z obsahu sdělení, ale také z paralingvistických znaků, jako jsou tón a barva hlasu, stejně jako z řeči těla. Řeč slouží k vyjadřování myšlenek, pocitů, postojů a názorů, a prostřednictvím řeči navazuje mluvčí kontakt s ostatními lidmi (Dyrtová & Krhutová, 2009).

Pro typ komunikace, který probíhá během vyučování se používá výrazu **pedagogická komunikace**. Dle jiných autorů (Helus, 2015) je používán i pojem výuková komunikace. Učitelé a žáci jsou jejími přímými aktéry. Výzkumy ukazují, že tento typ komunikace ve školách je výrazně nesouměrný, pokud jde o čas a množství obsahu, na úkor žáků. Jednou z možných příčin tohoto jevu je **komunikační ostýchavost žáků** (Mareš, 2013).

Mezi žákem a učitelem probíhá sociální interakce ve dvojici- dyadická interakce. Zde je přítomná komunikace, naslouchání i neverbální projevy. Význam v těchto interakcích má **metakomunikace**. Je charakterizována jako jakákoliv odezva verbální či neverbální a druhému ukazuje a podává významná sdělení. Třeba to, že komunikace je nějakým způsobem registrována (projevem může být i záměrná ignorace). Významnou roli v komunikaci hraje také **sociální status**. Ten se vyskytuje ve všech společenských institucích, školu nevyjímaje. Ve školní hierarchii připadá dětem spodní místo, což je doložitelné především školním řádem a pravomocemi dětí. Bez

žáků by ale nebylo ani školy ani učitelů. Škola by proto při své organizaci měla myslet na žáky v prvním místě a dle nich se řídit (Fontana, 1995). Takto přeneseně na učitele jako jedince by učitel měl komunikovat s žáky bez zbytečného prosazování svého statusu nadřazenosti. Jako vůdčí aktér osobnostně-rozvíjející výuky nese zodpovědnost nejen osobní a morální, ale také společenskou, právní a profesní. Je důležité motivovat žáky k aktivní účasti na výuce, což by mělo být znakem současného směřování školy (Helus, 2015).

O důležitosti posílení vzájemné spolupráce hovoří i Nováčková (2008). Jen málo učitelů přibírá děti k řešení situací ve třídě. Je doporučováno: když nevíte, zeptejte se dětí. Dobrý učitel by měl být ve třídě spíše režisérem, nikoliv hlavním hercem. K přeceňování učitelského výkladu dodává: „*Umět vysvětlit někomu druhému podstatu věci je důležitou dovedností. Není to však zdaleka jediný způsob učení, dokonce ani ten nejefektivnější.*“ (Nováčková, 2008, s. 13). V komunikaci se žáky je dobré se držet několika pravidel. Pokud je potřeba vyvodit důsledky z nevhodného chování žáků, měla by reakce přijít co nejrychleji a měla by být předvídatelná, důležitá je učitelova konzistence reakcí. Učitel by se měl snažit o co nejméně invazivní intervenci, a zvláště pokud je reakce veřejná, je třeba citlivého přístupu a neponižující korekce. Hodnotíme činy, nikoli osoby. Význam má také odosobnění, vyhýbání se personalizaci, nejlépe tím, že korekce probíhá individuálně a v soukromí (Lemov, 2021).

Význam autenticity učitele hlavně v komunikaci je pro vtahy i vyučování značný. Žáci jsou schopni takového učitele považovat za vzor. Roli v tom hraje například způsob projevu- ústředním motivem mluveného projevu je dobré kladení otázek, které jsou otevřené nebo uzavřené. Druhé jmenované jsou při vytváření prostoru pro komunikaci významnější, tážající si ale musí být vědom znalostí žáků (Hendrick & Macpherson, 2017). Fokusem poslední let je snaha současných didaktických postupů a výukových strategií o zintenzivnění komunikace žáka přístupem dialogického vyučování. Jde o typ výuky, kdy je na komunikaci kladen velký důraz a specifická práce s jazykem má podněcovat a aktivovat žáky ke slovní interakci, které předchází prohloubení zájmu o učivu a podnítí kritické myšlení (Šedřová et al., 2016).

1.5.3 Emoční inteligence

Jedná se o schopnost monitorovat své vlastní i cizí emoce. To představuje schopnost je rozeznat, analyzovat a zpracovat a využít pro regulaci našeho myšlení a jednání.

Obsahem emoční inteligence (EI) jsou čtyři komponenty- percepce emocí (jejich posouzení a interpretace), emoční podpora myšlení, porozumění, analýza a aplikace emocí a nakonec je řízení emocí pro posílení emočního růstu a rozvoje intelektu (Mayer et al, 2016). Slovy Plevové (in Lazarová, 2001, s. 92) „*Mohli bychom se ale shodnout, že chceme-li člověku, se kterým jsme v kontaktu porozumět měli bychom se v první řadě zajímat o to, jak věci vidí a prožívá on.*“

Afektivní stavy ovlivňují rozsah a hloubku získávaných poznatků, působí na jejich zapamatování a vybavování. Podílí se na jedincově motivaci a chuti k dosahování cílů. Emoční stavy jedince se samy stávají paměťovou stopou. Při negativních emocích se jedincovo proaktivní myšlení značně zužuje. Pozitivní vliv příjemných emocí na proces výuky je dle řady výzkumů a studií průkazný (Mareš, 2013). Ke zvládnutí každodenních problémů a úspěšného uplatnění je EI nezbytná. Často je třeba řešit různé sociální situace a právě emoční inteligence je faktorem jejich úspěšného vyřešení. Lidé nejednají jen racionálně, jejich myšlení i činy jsou často pod vlivem emocí. EI je tedy schopnost vnímat emoční signály, orientovat se v nich, porozumět jim, ovládat je a umět je využívat při zvládnutí požadavků běžného života. Je klíčová k navázání, rozvoji a udržení dobrých a blízkých vztahů (Vágnerová, 2017).

Kontrola a regulace emocí

Krizové situace často vyvolávají silné emoce, jako jsou bezradnost, lítost nebo vztek. Tyto reakce jsou přirozené, ale je důležité, aby nás neovládly, neovlivnily naše myšlení negativně a nevedly k dlouhodobému stresu (Březinová, 2022). Jedinci vyššího věku vykazují vysokou míru kompetence v oblasti emoční inteligence, jak ve vztahu k vlastním, tak k cizím emočním projevům. Celoživotní zkušenosti přispívají k hlubšímu porozumění vlastním emocím. Starší jedinci jsou schopni lépe diferencovat své pocity a dokážou je s vysokou přesností verbalizovat (Slaměník et al, 2019). Význam při autoregulačních procesech má **vůle**, jako vědomá funkce. Je dána vědomím vlastních možností, relativním svobodným rozhodováním, zodpovědností za vlastní volby. Projevuje se sebekontrolou a seberegulací. U lidí existuje potřeba **svobodné vůle**, a jsou často přesvědčeni, že se na jejím základě rozhodují a konají, pokud ne, může nastat nárůst odporu proti vnějším tlakům a pocit manipulace (Vágnerová, 2017).

1.5.4 Nastavování hranic

Potřeba stanovení hranice vůči okolí je shodná pro každý fungující celek. Hranice představuje ochrannou bariéru. Psychická hranice je vymezení „já“ a uplatňuje se v mezilidských vztazích. Dovoluje nám zůstat sami sebou (Kopřiva, 2013). Chování člověka je ovlivněno potřebou autonomie. Projevuje se snahou o udržení nezávislosti a soukromí. Potřeba autonomie často souvisí se sebevědomím, kdy jedinci úzkostní a nejistí mají její potřebu nízkou, jsou závislí na jiných lidech, jejich podpoře a jejich rozhodování (Vágnerová, 2017). Vytváření rámců v kontextu vztahových vazeb je klíčové pro zdravý vývoj vztahů samotných. Řád a stanovení omezení poskytují žákům pocit bezpečí a jistoty. Aktivizace přirozených dětských vazeb na dospělé je důležitá pro jejich emocionální a sociální růst, protože děti se učí a rozvíjejí prostřednictvím těchto vztahů (Neufeld & Maté, 2013).

Hranice jsou nezbytné pro udržení autonomie obou účastníků sociální interakce i v blízkém vztahu. Problém s nastavením hranic přináší obzvláště v pomáhajících profesích fenomén splývání. Zde hraje při přístupu ke klientovi roli velké množství soucitu. Soucit vede ke ztotožnění se s protějškem interakce a ke ztrátě hranice. Dostávají se pocity lítosti, pobouření, úzkosti z toho, co se druhému člověku děje. Zde je patrný rozdíl v empatickém vnímání, kdy dokážeme procítit a představit si, co se ve druhém děje, ale zůstáváme sami sebou (Kopřiva, 2013).

Schopnost vymezování se, nastavování druhým hranice může souviset s pocity úzkosti a méněcennosti. Přichází strach, že se slovy „ne“, „nechci“, „nebudu to dělat“ přijde negativní reakce, nelibost z druhé strany. Neschopnost se vymezit přináší výmluvy, vyhýbání se nepříjemné situaci, ale také frustraci na straně komunikátora. Je důležité porozumět vlastním emocím, pocítit vlastní vnímání sebe, uvědomit si, že pozitivní vztah vymezením se nebude ohrožen (Praško, 2007). Schopnost vymezení se velmi souvisí s vlastním vnímáním sebe sama, se sebevědomím a také s pozicí autority (viz dále). Velkou roli zde hraje **asertivní komunikace**. Komunikace obecně je nástrojem pro navazování vazeb mezi lidmi, ale i pro vymezování a vyjadřování hranic těchto vazeb, což je nemálo důležité (Jedlička et al., 2018).

V učitelství je někdy nezřetelná hranice mezi přátelstvím a profesionalitou, Fontana (1995) proto doporučuje nejprve začít vztah spíše formálně a sblížovat se postupně s tím, jak dochází k většímu poznávání obou (v případě třídy všech) aktérů vztahu.

Přílišná důvěrnost je pro žáky matoucí, neboť si uvědomují autoritu učitele a to, že není jedním z nich. Pokud potom učitel autoritu vymáhá, dochází na straně žáků k pocitům zrady a podvedení.

Hranice jsou ve vztazích ústřední, neboť jsou potřeba k udržení autonomie. Příliš tvrdá hranice ale znemožňuje rezonanci- vzájemnou schopnost obou partnerů vztahu se na sebe naladit. Řešením je najít rovnováhu mezi vymizením vlastních hranic a splynutím s druhým a mezi přílišným vymezením hranic znemožňujících dialog (Kopřiva, 2013).

1.6 Sebepojetí učitele

Sebepojetí nebo také „jáství“ jsou termíny pro klíčový znak člověka, který naznačuje, že je přirozené stavět sám sebe na přední místo (často i na první). Sebepojetí je projevem vztahu jedince k sobě samému, který není vrozený, ale vzniká postupně na základě interakcí s druhými. Sebepojetí je představováno složkami jako sebepoznání, sebecit, sebehodnocení a seberealizaci. Sebepojetí úzce souvisí s autoregulací (Helus, 2015). Význam těchto aspektů lidské osobnosti pro interpersonální vztahy je zásadní. „*Převzít odpovědnost za vlastní vnitřní svět, za obrazy, které si o jednotlivých jevech vnějšího světa vytváříme- to je v pomáhajících profesích první, rozhodující krok na cestě k profesionálnímu (i osobnímu) zrání.*“ (Kopřiva, 2013, s. 32). Je známo, že události probíhající ve vnějším světě každý jedinec prožívá subjektivně a individuálně. Sebeoznání je často kladeno na významné místo v pedagogických a pomáhajících profesích. To, co považujeme za realitu, jsme se naučili vnímat jako skutečné během procesu socializace (Plevová in Lazarová, 2001). Adekvátní sebepojetí je klíčovým aspektem psychické rovnovážnosti jedince. Profese učitele klade zvýšené nároky na psychickou stabilitu a rezilienci osobnosti. Předpokládá se, že dobře integrované sebepojetí je považováno za jeden z předpokladů autority učitele, nezávisle na jeho odborných znalostech, dovednostech či jiných pozitivních osobnostních rysech (Holeček, 2015).

Percepce sebe sama je zásadní i ve vztahu k **vnímání fyzického těla**. Neefektivní hospodaření s vlastní energií je úzce spjato se stresem a syndromem vyhoření. Somatické prožitky jako např. dýchání, pohyb, chuť k jídlu nám dávají jistotu, že žijeme. Tyto prožitky představují primitivní formu odpovědi na otázku po smyslu života, a jejich naplnění samo o sobě může zajistit kvalitní život. Každá událost, která nás ovlivňuje, má svou odezvu v těle. Míra, jakou tělo reflektuje vnější i vnitřní děje,

je zároveň mírou jejich významu pro nás. Tělo poskytuje důležité průběžné informace i v interpersonálním kontaktu, kdy registrujeme, jak na nás ostatní působí. Vnímání tělesných prožitků je nezbytné. Energetický management je primárně somatický. Současná doba často upřednostňuje mentální projevy na úkor tělesných, což je však chybný přístup, neboť jsme vtělené vědomí i uvědomělé tělo současně (Kopřiva, 2013).

Sebepojetí zahrnuje soubor znalostí o sobě, které se postupně rozšiřují na základě vlastního úsudku a zpětné vazby – mentální reprezentace Já, jejímž základem je introspekce. Introspekce je klíčová pro rozvoj osobnosti. Objektivní učitel zahrnuje i sebe do analýzy při hledání vysvětlení pro úspěchy či neúspěchy svých žáků. Tento proces se v pedagogické praxi nazývá **sebereflexí** (Kosíková, 2011). V tomto typu sebereflexe jde o to dobře porozumět účinkům svého vyučování a výchovy na žáky. Škola je celkem konzervativní instituce, která těžko mění své zažité postupy a nemá ráda změny. Tak jako v jiných profesích i u učitele hrozí nebezpečí profesionální slepoty (Holeček, 2015). Schopnost sebereflexe vytváří v průběhu profesní kariéry **učitelovu identitu**. Vyskytují se nejméně tři (Day et al, 2007 podle Mareš, 2013): osobní identita, sociální identita a profesní identita. Výsledek je ideálně soudržný celek. V průběhu života se různé prvky identity mění, učitel získává zkušenosti, přehodnocuje pohled na sebe i události, které zažívá. „*Utváří si svoji identitu překonáváním mezilidských konfliktů a vyrovnáváním se s tím, jaké zrcadlo mu lidé kolem nastavují.*“ (Mareš, 2013, s. 440).

Vnímat sám sebe jako dítě

Sebepojetí může být ovlivněno rolí archetypů, protože profese učitele je založena na archetypálních strukturách. V učitelském povolání dochází k dichotomii, kde se setkávají nevědomé děti a znalí dospělí, což vytváří vnitřní napětí mezi vědoucí dospělostí a nevědomou dětskostí. V každém dospělém je přítomno dítě, které ho neustále vede k novým zkušenostem. Vědění dospělého může toto dítě učinit rigidním a nepřístupným novým podnětům. Dospělý nikdy není zcela dospělý (pokud je psychicky zdravý), zůstává vždy plný nevědomé dětskosti. Učitelé mohou působit infantilně, vzdáleni od reálného života. Živý učitel musí v sobě vždy udržovat živoucí dětskost. Pokud tomu tak je, je schopen přijmout nezvladatelnost dětí, nedistancuje se od nich, a vztah není založen na disciplíně, pořádku a poslušnosti. Dobrý učitel by

neměl být dětmi pouze fascinován, ale měl by v sobě neustále vidět dítě. Tím, že je vědoucím dospělým i nevědomým dítětem, konsteluje v žákovi stejný archetyp. Dobrý učitel musí v dítěti podněcovat vědoucího dospělého. Učitel, který odštěpil dětskou polaritu archetypu, si často stěžuje, že dříve děti toužily po vědění mnohem více (Guggenbühl-Craig, 2007).

Význam sebevědomí pro osobnost učitele

Sebevědomí se vztahuje k pozitivnímu sebehodnocení, které si přisuzujeme. Nachází se na vrcholu Maslowovy hierarchie potřeb. Někdy se uvádí, že jedním z nejvýznamnějších faktorů přispívajících k rozvoji duševních onemocnění je neschopnost některých jedinců ocenit sami sebe způsobem odpovídajícím jejich skutečné hodnotě. Zdravé sebevědomí není domýšlivost. Vychází z uvědomění, že člověk jedná v souladu se svými schopnostmi co nejlépe. Pochopení a přizeň, které člověk poskytuje druhým, by měl poskytovat i sám sobě (Holeček, 2015). Míra důvěry ve vlastní názory a rozhodnutí souvisí s určitými osobnostními vlastnostmi. Lidé, kteří jsou úzkostnější a méně sebevědomí, mají menší důvěru ve správnost svých úvah. Významní psychologové jako Jung, Rogers, Maslow a mnozí další vnímali jako důležité potřebu seberozvoje, seberealizace a naplnění vlastního vnitřního potenciálu. Tendence k seberealizaci souvisí s rozvojem autonomie (Vágnerová, 2017).

Reflexe učitele

Reflexe je cyklický proces, složený ze dvou komponent- myšlení a jednání. Dle novodobých výzkumů je reflexe jako nástroj profesního rozvoje učitelů neúčinná. Vyplývá to z úvah o tom, do jaké míry je možné ovlivnit jednání učitele skrze předávání poznatků z teorie a výzkumu (Šed'ová et al, 2016). Jako cyklický proces vnímá reflexi ve vyučování Dytrtová s Krhutovou (2009), kdy popisují reflexi vyučování jako velmi výrazný prvek zlepšování učitele. Reflexe je využívána k větší efektivnosti a flexibilitě ve vyučovacím procesu. Nicméně ne tak, jak by bylo na místě, je reflexivita využívána ve vztahu k žákům a k řešení např. výchovných problémů a situací, které přináší denní praxe. Ochota k sebereflexi je podmíněna nejen profesionalitou, ale značnou dávkou empatie, vstřícnosti a tolerance ze strany učitele.

Hodnotové nastavení učitele

Učitel by měl dětem a mládeži poskytovat pomoc při rozvíjení jejich potenciálu, pro zvládání úkolů poznávacích, osobnostních a morálních. Tímto způsobem učitel

naplňuje své poslání, které je pro něj závazné a povznášející. Toto poslání je pod kontrolou tří dimenzí- dětmi samotnými, jejich rodiči a také vlastním svědomím učitele. Povolání učitele tedy odkazuje na jeho osobnost a morální zakotvení (Helus, 2015).

V dnešních požadavcích na učitele se objevuje také požadavek odpovědnosti a respektu k lidské bytosti (Vališová & Kasíková, 2010). Kopřiva (2013) zmiňuje první paradox profesionálního pomáhání a zamýšlí se nad tím, jak je potřeba ze strany pomáhající druhého pochopit, přijmout, vyslechnout, vcítit se do něj, vidět v něm dobré stránky a mít ho rád. Jak lze někomu přikázat, aby měl druhého rád? Je to přece osobní záležitost každého člověka, s kým chce sympatizovat a vnímat ho pozitivně. „*Mít rád téměř kohokoliv, koho člověku osud přidělí- jaká je to nemožná úloha a jak je to zároveň nezbytné k tomu, aby se pomáhající mohl oprávněně cítit jako odborník na svém místě.*“ (Kopřiva, 2013, s. 24- 25).

V rámci vztahů je zde patrné **sebezapření** učitelské profese, což popisuje Kořa: „*V učitelství bývá předpokládáno i určité sebezapření.*“ Znamená to, že mnohé vlastnosti nemohou a nesmějí projevit. Do jejich pracovní činnosti by neměli vstupovat soukromé starosti, únava, bolesti, obavy (Kořa s. 25, in Vališová & Kasíková, 2010).

Hodnoty jsou klíčovým motivačním faktorem chování. Například hodnota oceňování žáků jako jedinečných osobností ovlivňuje snahu o zvyšování jejich životních šancí a posilování jejich zájmu o vyučovaný předmět. Tyto hodnoty dále ovlivňují organizaci výuky, výukové programy, použitou taktiku a přípravu na výuku. To se následně promítá do chování učitele a jeho postojů k žákům a výuce. Zároveň nelze tvrdit, že hodnoty jsou jediným motivačním faktorem našeho chování; důležité jsou také povinnosti, nařízení a práva (Petty, 2009). S hodnotami se pojí také kongruence, která je považována za výraznou kvalitu v učitelství a lze ji charakterizovat jako soulad mezi chováním a hodnotami, které člověk vyznává (Lemrová, 2024).

Postoje jsou integrální složkou učitelské osobnosti a nedílnou součástí jeho pedagogické činnosti. Postoje představují hodnotící vztah, který reflektuje učitelské kognitivní poznání a racionální hodnocení. Jsou rovněž ovlivněny emocionálním prožíváním a afektivním hodnocením. Navenek se postoje manifestují jako tendence reagovat na myšlenky, objekty, situace a osoby relativně konzistentním způsobem (Mareš, 2013). „*Způsob, jakým učitel s různými žáky jedná, jak s nimi mluví, jak se*

přitom tváří, jak hodnotí jejich snahy- tím vším ovlivňuje jejich školní výkon. Žák, ať už zažívá kladný či záporný postoj učitele, mění svůj způsob učení, své úsilí, začne si víc věřit, nebo naopak začne sám o sobě pochybovat. “ (Mareš, 2013, s. 489).

2 DYNAMIKA VZTAHŮ UČITELE A ŽÁKA

2.1 Význam vztahů pro člověka

Mezilidské vztahy představují základní sociální potřebu člověka, jejímž základem je sociální kontakt. Lidé přirozeně touží po kvalitních vztazích, chtějí být akceptováni a přijímáni ostatními, což zahrnuje potřebu přijetí, uznání a sounáležitosti. K těmto potřebám patří také intimita a autonomie (udržení nezávislosti a soukromí) a potřeba moci (tendence ovládat své okolí). A. Adler tuto potřebu chápe jako snahu překonat vlastní pocity méněcennosti a potvrdit své kvality (Vágnerová, 2017).

Pro vznik vztahu mezi lidmi je nezbytná interpersonální přitažlivost (vazebná síla), která je ovlivněna řadou faktorů. Mezi tyto faktory patří tělesná přitažlivost, míra podobnosti a komplementarity, blízkost a míra důvěry, vzájemná náklonnost, vnímaná omylnost a neverbální signalizace zájmu či nezájmu (Hayes, 2013). Potřeba pozitivních vztahů se týká rozsáhlé sítě vazeb, osobního rozvoje a pocitu životního smyslu. Tyto potřeby jsou přirozenou součástí učitelské profese, která předpokládá celoživotní vzdělávání a autentické předávání poznatků a zkušeností (Hanušová et al., 2017).

2.2 Význam vztahů mezi učitelem a žákem

Vliv učitele

Učitelé mohou zanechat navždy stopy na lidských životech. Hovoří se o tzv. „*efektu blízkosti*“ čím blíže jste žákovi, tím větší je váš vliv na jeho výsledky (Petty, 2009). Četné výzkumy profesora Johna Hattiemu (2009) které se zabíraly školní efektivitou a rozvojem žáků se shodují v tom, že na výsledky žáků mají největší vliv učitelé. Tento výzkum zahrnoval syntézu více než 800 metaanalýz, které se zabývaly faktory ovlivňujícími úspěch žáků ve škole. Výzkumníci zjistili, že efekt faktoru učitele na výsledek vzdělávání je 3- 4x větší než u jakýkoliv jiných vzdělávacích aspektů (Hattie, 2009).

Mnozí pedagogové se zajímají o názory, postoje i problémy žáků a chápou, že znalost jednotlivých žáků jim může pomoci při utváření zajímavějších a poutavějších hodin, individuálněji zaměřených, které navozují (případně mají větší potenciál navodit) zájem o probírané učivo. Přesto se ani tito pedagogové nevyhnou překážkám, jejich

odstranění leží mimo jejich možnosti a proto vynakládají zvýšené úsilí tam, kde mohou alespoň částečně situaci žáka změnit (Lemrová, 2024). Petty (s. 104, 2009) píše: „*Dobré vztahy mezi žáky a učiteli jsou založeny na vzájemném respektu.*“ Vytvoření vztahu je déletrvající proces, který obsahuje dvě fáze. Nejprve je vytvořen vztah na základě rolí, kdy žáci musí respektovat učitelovu formální autoritu. Ve druhé fázi dojde k vytvoření osobní autority, získání úcty a to lze hlavně projevem skutečného zájmu a žáky a jejich práci.

Školní prostředí

Školský zákon ukládá podmínky prostředí vzdělávání ve škole dle vymezených zásad a cílů jako prokazování vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání (561/2004 Sb.). Školní prostředí je unikátní ekosystém, kde by se žáci měli cítit akceptováni a integrováni. Participují na všech aktivitách a procesech v rámci školy. Edukace by měla umožnit sdílení společného času, aktivit a hodnot, což vede k pozitivnímu sebepřijetí a ochotě jednat ve prospěch kolektivu. Klíčovou roli zde hraje inkluzivní prostředí (Daněk et al., 2024).

Učení by mělo probíhat v klidném, příjemném a hravém prostředí. Tradiční školní systém však často představuje významný zdroj stresu. Pokud se učení dlouhodobě spojuje se stresem, mozek začne automaticky spouštět stresovou reakci při každé situaci, která připomíná učení. To vede k výraznému odporu ke škole a všemu, co se podobá vzdělávání (Nováčková, 2008).

Klima školy/ třídy

Vliv učitele na klima třídy je značný: „*Jádrem učitelské profese je vytvářet ty nejlepší podmínky pro to, aby se děti mohly, chtěly a uměly učit.*“ (Nováčková, 2008, s. 29) Aby bylo docíleno prostředí definovaného výše, je klíčové koncentrovat pozornost ke klimatu školy/ třídy. Interpersonální vztahy tvoří jeho důležitou část, a to sociální klima. Jeho optimální podoba je dána kvalitou interpersonálních vztahů a vnímáním těchto vztahů učiteli, žáky i ostatními zaměstnanci školy. Skládá se ze vztahů uvnitř pedagogického sboru, vztahů s vedením, vztahy žáků navzájem a vztahy mezi žáky a učiteli ať už jako jednotlivce nebo celého kolektivu (Kolář, 2012).

Termíny atmosféra a klima lze považovat za synonyma. Atmosféra se však od klimatu liší tím, že jde o okamžitý, krátkodobý stav. Například atmosféra ve třídě bude jiná před náročným testem než tři dny před prázdninami. Klima je dlouhodobější

záležitost. Je tvořeno jak fyzikálními faktory (velikost třídy, osvětlení, barvy), tak psychosociálními faktory. Psychosociální faktory zahrnují interpersonální vztahy mezi členy skupiny. Do klimatu třídy se tedy promítají vztahy mezi žáky, mezi žáky a učiteli. Nepřímo má na klima třídy vliv i vztahy mezi samotnými učiteli, mezi učiteli a vedením školy. Rovněž do něj zčásti zasahují rodiče (Hrouzek et al, 2012).

Well- being

Felcmanová (2023) popisuje well- being jako stav, ve kterém můžeme v podporujícím a stimulujícím prostředí plně rozvíjet svůj fyzický, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní potenciál a žít spolu s ostatními naplněný a spokojený život. Well-being (někdy také wellbeing) je v česky psané literatuře označován významově blízkými termíny jako osobní pohoda nebo životní spokojenost. Osobní pohoda úzce souvisí s uspokojováním potřeb a uskutečňováním cílů. Její součástí jsou také dobré vztahy (mimo přiměřenou míru zátěže a jejím dobrým zvládnutím, pocitem smysluplnosti, Na druhé straně se nacházejí fenomény jako frustrace, vysoká zátěž, neřešitelné konflikty, vyhoření, odcizení, psychosomatické projevy, onemocnění aj (Hanušová et al., 2017).

Vymezit jej můžeme v pěti oblastech: Fyzická oblast souvisí se zdravím a bezpečím a je ovlivněna fyzickou aktivitou, zdravým stravováním, spánkovým režimem a uvědomělou volbou zdravého životního stylu a prostředí. Kognitivní oblast souvisí se schopnostmi kritického myšlení, řešení problémů a kreativity. Odráží se ve způsobu zpracování informací, vytváření úsudků a také v motivaci a vytrvalosti k úspěšnému dosahování stanovených cílů. Emocionální oblast souvisí s kladným vnímáním sebe sama, rozpoznáváním emocí a seberegulací. Odráží se ve schopnosti důvěry v sebe i druhé a v odolnosti umožňující zvládat nepříznivé situace. Sociální oblast souvisí se schopností empatie, pocitem sounáležitosti, navazováním a udržováním vztahů a spolupráce s ostatními a komunikačními dovednostmi. Duchovní oblast souvisí s poznáváním a naplňováním smyslu naší existence, hodnotami a etickými principy (Felcmanová, 2023).

2.3 Parametry vztahu mezi učitelem a žákem

Dimenze vztahu

Při popisování a vysvětlování vztahů lze vycházet dle R. A. Hinde (1987 podle Hayes, 2013) z osmi dimenzí vztahů. Pro potřeby školního prostředí a specifickou vztahů

mezi učitelem a žákem lze tyto dimenze rozlišit na ty konstantní, neměnné, které představují daný **obsah** vztahu, což je edukační proces, činnosti vykazují značnou **rozmanitost**, ale spočívají hlavně ve vzdělávací a výchovných aktivitách učitele, na straně žáka jde především o činnost učení se. **Frekvence** setkávání je každodenní, forma **organizace** je pevná a daná. **Reciprocita a komplementarita** rolí je ve vztahu celkem jasně vymezeny, jejich vzájemné doplňování se může jen mírně lišit. **Závazek** mezi partnery je dán, představuje především učitelovu zodpovědnost za probíhající edukační proces. Rozdílené dimenze, které jsou individuální a dynamické jsou: **Kvalita** vztahu, která je dána přístupy obou účastníků k edukaci. Míra připoutání a propojení účastníků vztahu (**intimita**). **Interpersonální percepce**, jako vzájemné vnímání se a vyhodnocování druhého. Síla závazku jednoho aktéra vztahu k druhému je také velice specifická.

Asymetrie vztahu

Klient (v našem případě žák) potřebuje ve vztahu cítit důvěru, bezpečí, cítit se přijímaný (Kopřiva, 2013). Problematické je v kontextu učitelství užití pojmu klient, na což upozorňuje Kořa. Dítě-žák si nevolí učitele dobrovolně, školní docházka je přinucená a vztah učitele a žáka je tedy značně nesymetrický. Nesymetričnost a zvláštnost vztahů mezi učitelem a žákem lze postihnout pojmem výchovná péče, který naznačuje specifičnost vztahu a možné vysvětlení, proč toto působení přináší větší emocionální satisfakci žákům (Kořa in Vališová & Kasíková, 2010).

Těsnost vztahu

Je dána interakcemi, jež se vyznačují vzájemnou péčí, odpovědností a důvěrou. Je v nich chování partnerů vzájemně vysoce závislé a s důsledky pro oba partnery. S těsností pozitivně koreluje intenzita emočního prožívání obou a stupeň, ve kterém jsou emoce vzájemně projevovány. Můžeme ji vymezit čtyři podkategoriemi: frekvence a délka společně tráveného času, rozmanitost společných aktivit, síla vzájemného ovlivňování a doba trvání vztahu. Znak těsnosti vztahu není kontinuální, dynamicky se proměňuje (Slaměník, 2011).

Učitel je povahou své role předurčen k určitému oddělení od žáků, od sociální skupiny, kterou vytvářejí. Chtějí-li ale se žáky úspěšně pracovat, nesmí být tato vzdálenost příliš velká. Je podstatné pracovat se všemi jemnostmi sociálních interakcí a vysílat správné sociální signály (Fontana, 2017).

Důvěra ve vztahu

Pozitivní vztahy mohou být definovány důvěrou. Důvěra se buduje pouze v bezpečném a klidném prostředí. Je postavena na předvídatelnosti jednání a charakteru učitele. Dále je důležitá lidskost a důslednost (Lemov, 2021). Dle Březinové je možné i v rámci školy pracovat s krizovými situacemi a to právě v případě, pokud je v rámci třídy prostředí důvěry a bezpečí. Právě učitel zde má významnou roli. Zde spatřuje zásadní právě takovou práci s učitelem, která napomůže blízkosti učitele a žáka a vhodné formování žáka přes učitelovy postoje (Březinová, 2022).

Skryté kurikulum

Na rozdíl od kurikula formálního, které je odborně sestavené, schválené a kontrolovatelné a kontrolované, skryté kurikulum stojí mimo všechny záznamy a prokazatelnost. Je specifické pro každou školu i třídu a ovlivňuje úspěšnost či neúspěch formálního kurikula. Při jeho přesné charakteristice nepanuje shoda. Jedná se o to, jak škola přistupuje k naplňování formálního kurikula, jde o pohled do „zákulisní“ práce s ním. Vypovídá o tom, jak v prostředí školy „obstávají/ přežívají“ žáci i učitelé (Mareš, 2013). Průcha (2013, s. 267) skryté kurikulum popisuje jako *„normy a postoje, které se žáci naučí uvnitř edukační instituce, ale které nejsou výslovně uváděny mezi vymezenými cíli dané instituce“*.

Toto skryté/ implicitní kurikulum má vliv především na utváření žáků- dělá z dětí žáky. Vliv má také na učitele. Žáci si ho osvojují bezděčně, bez záměrného působení učitele. Jeho součástí jsou také vztahy žáků k učitelům a jejich formování a vývoj. Jde především o postoje žáka vůči autoritě, jeho poslušnost či revolta vůči škole. Udává chování žáků vůči učitelům, mimo to vymezené ve školním řádě. Každý učitel si vytváří vlastní pravidla a tato organizace chování a pravidel hry třídy se ustaluje postupně, neboť obě strany ze začátku zkoušejí, co si mohou dovolit. díky osobním zkušenostem žáků (Mareš, 2013; Jedlička et al., 2018).

2.4 Žáci druhého stupně základní školy

Tato práce se zabývá vztahy učitelů se žáky druhého stupně základní školy. Tyto žáky lze označit také jako starší školáky a jsou to děti školou povinné ve věku 10- 15 let. Zkoumání vztahů s touto věkovou skupinou bylo vybráno záměrně, jelikož je to pro

žáky období velkých a bouřlivých změn, což vytváří značné množství výzev pro učitele. Žák je z pohledu sociální pedagogiky dítě v prostředí institucionalizované výchovy, konkrétně základní školy. Zde je jedinec vystaven novým úkolům, konfrontován s autoritami a zažívá mnoho nových situací a vztahů, které nepoznal v úzkém rodinném kruhu. Z toho vyplývá, že škola je významným sociálním prostředím, kde se setkávají dva základní systémy: systém světa dospělých a systém světa vrstevníků (Procházka, 2012).

2.4.1 Charakteristiky žáka z pohledu významnosti pro vztah s učitelem

Vývojová specifičnost žáka- období puberty

V životě jedince přináší velké množství změn- rychle se vyvíjí tělesná i fyzická podoba. Výrazným rysem jsou hormonální změny a sexuální dospívání. Všechny změny v organismu doprovází také výrazné psychické proměny a to především v citové oblasti. Emoční reakce mohou být pro dospělého člověka těžce předvídatelné, nesmyslné. Typická je emoční labilita, přecitlivělost, zvýšená tendence k frustraci, impulzivnost. Tyto charakteristiky jsou základem pro konflikty, kdy sám jedinec není schopen sebeovládání a je často svými reakcemi sám zakončen. Výrazná může být reakce na nezdar, vedoucí až k depresivnímu rozpoložení. Zároveň je to období, kdy dochází k dotváření vlastního Já (Lemrová, 2024). Citové prožívání v tomto období je charakterizováno nárustem negativních emocí, jejich četností i intenzitou. Velmi častý je sklon k **anhedonii**- špatné náladě. Dospívající často své pocity neumí vyjádřit, skrývají je a zároveň jim věnují zvýšenou pozornost, přemítají o nich a hledají jejich příčiny (Vágnerová, 2017).

Odkázanost dítěte

Jedná se o Osobnostně psychologický znak charakterizující vztahování se dětí a mládeže. Helus (2015) popisuje jako vlastnost, kdy je dítě schopné oddat se druhému člověku, spolehnout se na něj, spočinout v jeho láskyplné péči. Na druhé straně musí být pohotovost druhého člověka, který odpovídá právě péči synchronizovanou s povahou potřeb dítěte. Je třeba, aby dítě cítilo bezpečnost a účinnost opory. Odkázanost může být dvojího druhu. Objektová odkázanost nastává, když je dítě odkázáno na vedení a organizaci pečující osoby, tedy vychovatele, a nachází se v pasivní pozici. Naopak subjektivní odkázanost znamená, že vychovatel se pozorně a vnímavě řídí touhami a potřebami, které dítě vyjadřuje, a synchronizuje své reakce

podle nich. Tento přístup vede k jedinečnému prožitku dialogického mezilidského sblížení (Helus, 2015).

Charakteristiky žáků jako odpověď na proměny doby

České děti do školy netěší. Dle výzkumné práce HSBC je situace taková, že se do školy skutečně těší pouze 9 % českých dětí a teenagerů. Česko se tak řadí k zemím, kde se děti do školy těší nejméně v porovnání s Evropou a světem. Jedním z faktorů, proč se děti do školy netěší a které výzkum odhalil jsou právě vztahy žáků s učiteli. Jen 40% dětí cítí, že vyučujícím na žácích záleží. Pociťovaná míra opory od učitelů klesá spolu s věkem – u jedenáctiletých žáků vnímá oporu ze strany učitelů 50% chlapců, u patnáctiletých je to 30%. U dívek je to v jedenácti letech 51%, v patnácti letech jen 22%. Pouze polovina dětí uvádí, že svým učitelům důvěřuje. Dle vědců, pracujících na výzkumu má klíčovou roli ve vztahu dětí ke škole právě učitel. Svým aktivním přístupem, využíváním vhodných výukových metod a zvoleným způsobem hodnocení působí jako významný prvek prevence negativních vztahů ve třídě, špatného prospěchu nebo šikany. Jak uvádí náměstek ústředního školního inspektora ČŠI Karel Kovář, jednou z nejvíce opomíjených oblastí českého školství je pozitivní školní klima. Běžná praxe, která vytváří negativní prostředí a vztahy, je práce s chybou. Chybování, zkoušení nových věcí a objevování jsou nedílnou součástí každého poznání. V českém školství jsou však chyby často vnímány jako selhání, což potlačuje zvědavost a tvořivost žáků. Místo kladení otázek a diskuse nad tématem žáci raději mlčí (UPOL, 2024).

Velká míra demotivace

Žáci stále častěji projevují nezájem a nechuť k působení ve škole. Přenášejí si důsledky svých různých traumat, svá vlastní životní zklamání do vztahu ke škole i k učiteli. Projevy jsou apatie, negativismus až agresivní chování (Helus, 2015). Jednou z možností, jak pracovat s negativistickým žákem je zaměřit se na vlastní změnu postoje. Měnit chování druhých je extrémně náročné a s nejistým výsledkem. Proto je možná často lepší se zamyslet a změnit svůj postoj k dané situaci. Je vhodné se naučit přistupovat k vlastním problémům v aktivní roli „tvůrce“, vyvarovat se pasivní role oběti špatných událostí (Tesařová, 2016).

Generace alfa a vliv technologií

Generace je skupina populace, která se narodila v určitém časovém rozmezí vymezeném významnými událostmi. Žáci druhého stupně v současné základní škole jsou označováni jako generace alfa (lidé narození po roce 2010 zhruba do roku 2025). Jsou to děti v éře pokročilých informačních technologií, které je obklopují téměř všude a téměř neustále (Šmahaj et al., 2022). Tyto technologie jsou pro ně velkou částí jejich světa, zahrnují aktivity jako hraní her, zábavu, kontakt s vrstevníky a vzdělávání. Toto nastavení pro ně ale znamená také největší ohrožení, co se týká závislostního chování v online prostoru. Nebezpečí z času tráveného v rámci online technologií hrozí ve směru psychického i fyzického zdraví. Zranitelnost vykazují v oblastech poznávání, projevuje se ve změnách cirkadiálního rytmu, kvalitě spánku a vlivu na proměny emočního a sociálního fungování. Ohrožení kyberšikanou a ostatními nebezpečími v kyberprostoru je také významné.

Online komunikace výrazně proměňuje vztahy, mění podmínky místa i času komunikace. Internet umožnil, že online interakce je kdykoliv dostupná nám a i ostatní uživatelé jsou kdykoliv dostupní (Macek, 2005). Vztahy se proměňují, komunikace na platformách jako Facebook, Instagram, TikTok, síť X aj. vytváří jejím uživatelům menší sociální zábrany - účastníci se necítí být tolik vázáni - komunikují bez zábran a někdy i otevřeněji, zároveň zde panuje značná míra anonymity, což často vede k nenávisným projevům. Riziko závislostního chování na internetu u adolescentů je značné (Šmahaj et al., 2022).

2.5 Praktické aspekty pro pozitivní rozvoj vztahů se žáky

Zvládnutí výuky

Může být mylné domnívat se, že je nutné nejprve navázat vztah se třídou, aby bylo možné docílit pokroku ve výuce. Předpokládá se, že žáci se nemohou učit od někoho, kdo se o ně nezajímá. Vztahy jsou velmi důležité, ale tvrdit, že bez navázaného vztahu nemůže probíhat proces učení, je nepřesné. Částečně je to proto, že kvalitní výuka je nejúčinnějším způsobem, jak žákům ukázat, že učiteli na nich záleží, což následně pomáhá budovat vztah (Lemov, 2021).

Setkání žáků a učitele má být obsahově plodné a pokud má úspěšně dojít k přenosu je to právě **didaktika**, která tento přenos zprostředkuje. Didaktika najde své

opodstatnění všude tam, kde má být pomůženo poskytnutím a zprostředkováním obsahu. Učitel má tedy pomocí didaktiky učivo žákům zpřístupnit, přiblížit a znázornit. Učitelé by měli v didaktice nacházet hlubší (vědní) oporu pro své konání- zahrnuje hlubší teoretické souvislosti (Janík, 2021). Metody samotné nejsou zárukou dobrého vyučování, ale jsou jeho základem, nezbytným předpokladem. Čapek uvádí, že didaktika je pro české pedagogy neznámá nebo nepoužívaná. Je jim často považována za alternativní nebo inovativní, přestože si autor myslí, že by mělo být její využívání spíš pojímáno jako tradiční a klasické (Čapek, 2015).

Čím dál větší význam má dnes také **psychodidaktika**. Soustředí se na zvolení vhodných přístupů a uspořádání učiva dle aspektů, které se vzájemně doplňují a prolínají. Jedná se především o věkové a individuální zvláštnosti žáků- přiměřené učivo v souladu s psychickými předpoklady a možnostmi žáků. Pracuje se s žakovým pojetím učiva, v potaz se bere psychologické zákonitosti učení žáků. Důležitý je jazyk, kterým je učivo převedeno do podoby srozumitelné pro žáky. Roli hraje také uspořádání vzdělávacího obsahu v kurikulu (Kosíková, 2011). Těmito přístupy je vymezeno specifické učitelovo pojetí výuky a je zásadní mimo jiné i pro úspěšné budování vztahů mezi žáky a učitelem.

Síla vztahové vazby

Připojení je klíčem k dobré spolupráci s někým, koho chceme učit, rozvíjet, podporovat ho nebo s ním pracovat na změně. Je to určité kouzlo. Nezměřitelný stav, pocit důvěry jeden k druhému. Nejen žáci mají důvěru k učiteli ale i on v ně. Musí jim s učiteli být dobře, aby bylo možné slyšet jejich témata, nabízet jim podnětné rozhovory, klást jim otevřené otázky. Nejde o empatické vcítění, kdy naplno prožíváme a představujeme si, co nám žák nebo kolega popisují. Připojení je cílená aktivita pomáhající (v případě učitele), vedoucí ke spolupráci (Březinová, 2022). Právě schopností přimknout si děti se skutečně dobří učitelé odlišují do těch ostatních. Důležitost orientace dítěte na dospělé osobou je v dnešní době zásadní a určující. Velkou roli zde hraje učitelova pozornost a zájem o žáka (Neufeld & Maté, 2013).

Proces připoutání v raném věku k primární pečující osobě (zde je významný fyzický kontakt), který ovlivňuje schopnost připoutání se/ připojení (attachment) v průběhu dalšího vývoje dítěte. Starší děti- žáci- jsou schopni stále více racionálně vyhodnocovat dospělé ve svém životě a rozhodovat se, koho budou mít rádi a koho

ne. Pokud není dostatečně naplněn přirozený pud připoutání u žáka doma, v jeho rodině, může to vést k nadměrným nárokům žáka na osobu učitele projevující se intenzivním citovým zaujetím. V optimálním rodinném zázemí, poskytující dostatek jistoty a uspokojivé připoutání bude učitel u žáka vždy zaujímat až druhé místo, za rodinou (Fontana, 1995).

Motivace

Rozdíl mezi motivací a demotivací může být opravdu jemný. Pokud se překročí únosná mez, motivace se může snadno změnit v demotivaci. Například, když se tresty používají nepromyšleně a přehnaně, mohou místo motivace vést k demotivaci. Motivátory mohou být jak vnitřní, tak vnější (Lemrová, 2024).

Pro mnohé učitele je motivace klíčovým faktorem úspěšného učení. Zkušenosti i začínající učitelé často čelí výzvě, jak své žáky motivovat k tomu, aby se chtěli učit. Pokud žáci nemají zájem o učení, může být jejich vzdělávací proces velmi neefektivní, což může vést k tomu, že se nenaučí téměř nic. Motivační faktory, které učitelé vyzdvihují, zahrnují především to, že žáci vidí přímé praktické využití vyučované látky. Znalosti jsou potřeba pro dosažení kvalifikace pro budoucí studium nebo povolání, což žákům dává smysl ve snaze se něco naučit. Dobré výsledky jako odměna přinášejí úspěch a zvyšují sebevědomí každému žákovi. Naopak, setrvalý neúspěch může přinášet těžkosti. Učitelé často používají metodu "cukru a biče" – odměny za dobré výsledky a nepříjemnosti za nedostatečnou snahu (Petty, 2009). Vnitřní motivace znamená, že jednáme na základě vnitřních pohnutek. Klíčovým pojmem vnitřní motivace není zábava, ale smysluplnost. Důležitá je také svobodná volba postupu práce a možnost spolupráce (Nováčková, 2008).

Faktor radosti

Děti – žáci mají přirozenou potřebu poznávat, učit se a přesto do školy nechodí často rádi, nebaví je. Význam radosti ve školním prostředí je dán několika faktory. Řadí se mezi ně: hra, možnost svobodné volby, význam vnitřní motivace, zažít pocit úspěchu a spravedlnosti, přátelské prostředí. To všechno jsou důležité přístupy k tomu, aby se žáci do školy těšili (Mertin, 2019). Aby byla třída radostným místem, je nezbytné porozumět zákonitostem radosti a pocitům štěstí, kdy mozek funguje optimálně a nejlépe se učí. Radost zahrnuje široké spektrum podob – může se jednat o tanec a zpěv, ale také o potěšení z dobře odvedené práce, ať už individuálně nebo ve skupině. Je

zásadní rozlišovat mezi radostí (joy) a zábavou (fun). Zábava je součástí radosti a touha po ní je spíše cílem. Dvěma zdroji radosti jsou sounáležitost a flow. Pocit sounáležitosti je intenzivní vnímání příslušnosti ke skupině. Je dán evolučně (kdo se nedokázal připojit ke skupině a spolupracovat, nepřežil), a proto jej naše vnitřní nastavení vyžaduje. Je důležité jej aktivizovat v rámci školní třídy. Dobrým příkladem je zpěv, zejména ten sdílený při známé písni, nebo společně produkovaná hudba. V případě flow jde o intenzivní ponoření se do aktivity a pohlčení její dynamikou. V rámci vyučování je vhodné naplánovat stěžejní aktivitu plnou malých momentů, které účastníky vtáhnou. Učitel musí především zůstat sám sebou. Existuje riziko, že se zábava vymkne z rukou, cílem ale musí zůstat především radost z učení „produktivní radost“ (Lemov, 2021).

Smysl pro humor je žáky velmi ceněn. Bylo prokázáno, že pedagogové s vyvinutým smyslem pro humor jsou méně často vystaveni syndromu vyhoření, protože se neberou příliš vážně a vše hodnotí s nadhledem. Humor jako každodenní interakce přispívá k utváření atmosféry ve skupině (Lemrová, 2024). Významné jsou malé opakující se interní vtipy (Lemov, 2021). Humor učitelský i žakovský zlepšuje náladu, podporuje soudržnost třídy a spokojenost žáků. Důležité je, aby humor byl spravedlivý a ne urážející. Význam má také schopnost učitele udělat si legraci sám ze sebe. Do školní třídy nepatří sarkasmus ani ironie. „*Smějte se sami sobě a nebudete směšní.*“ (Čapek, s. 51, 2017, 2018).

Výzkum o vlivu sdíleného humorného zážitku na blízkost při prvních setkáních ukázal, že humor má významný vliv na pocit blízkosti mezi účastníky. Studie Fraleyho a Arona (2004) zahrnovala náhodně spárované jedince stejného pohlaví, kteří se účastnili strukturovaných interakcí s vytvořením humorného zážitku nebo bez něj. Výsledky ukázaly, že humor významně ovlivňuje pocit blízkosti mezi účastníky. Tento efekt byl částečně zprostředkován rozšířením sebe sama a odvedením pozornosti od nepohodlí prvního setkání, ale nebyl zprostředkován sebeodhalením nebo přijetím. Humor také pozitivně ovlivnil vnímání recipročního zalíbení a užívání si interakce.

3 PŮSOBNÍ SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

3.1 Sociální pedagog

Sociální pedagog je profesionál v oblasti pomáhajících profesí. Prostřednictvím edukace učí své klienty řešit vzniklé problémy, adaptovat se na měnící se podmínky sociokulturního života a flexibilně reagovat na požadavky prostředí. Pozitivně pracuje s osobností dítěte a mladistvého, poskytuje podporu v obtížných situacích a zároveň rozvíjí jejich potenciál a občanskou kompetenci. Cílem těchto činností je připravit klienty na důsledné a zodpovědné plnění sociálních rolí v souladu se společenskými normami (Határ, 2010). Hlavní myšlenka praktické oblasti sociální pedagogiky je spojit výchovu, vzdělávání a intervenci v práci s lidmi tak, aby bylo dosaženo jejich uplatnění ve společenském a veřejném životě. Dále představuje snahu o povzbuzení je k samostatnému jednání v jejich prostředí i ve společnosti, působit preventivně všude tam, kde existuje znevýhodnění nebo sociální oslabení pro jedince, skupiny i komunity (Lorenzová, 2023).

Obecná působnost pozice SP

Termín „sociální pedagog“ (dále jen SP) označuje pracovní či profesní pozici, která je v Evropě, včetně České republiky, etablovaná zejména v oblastech praxe sociální edukace, jejímž cílem je rozvíjet u jednotlivců, skupin nebo komunit klíčové kompetence pro vedení sociálního života. Tyto kompetence jsou zásadní pro integraci jedince, skupiny nebo komunity do společnosti a jejich aktivní a plnohodnotnou účast na společenském životě. Mezi tyto kompetence patří individuálně-rozvojové, komunikační, kooperativní, občanské a další. Obecná působnost SP je v oblasti sociálně pedagogické pomoci a podpory zaměřené na osoby (jedince, rodiny, skupiny, komunity) ohrožené prostředím, obtížně zvladatelnými nároky životních situací nebo sociálním konfliktem (v širokém spektru institucí a služeb zaměřených zejména na sekundární a terciární prevenci) (Daněk et al., 2024). Potřeba pozice sociálního pedagoga se v dlouhodobém horizontu jeví jako čím dál intenzivnější.

Charakteristika přístupu SP

Lorenzová (2023) vymezuje hodnoty, jejichž odkazem se sociální pedagog řídí při svých každodenních aktivitách. Práce sociálního pedagoga je založena na důstojnosti,

empatii a porozumění, což vytváří pedagogický vztah charakterizovaný vzájemným respektem a úctou. Klíčové hodnoty zahrnují participaci a zapojení všech účastníků, autonomii a svobodu, vzájemnost a solidaritu. Spravedlnost a rovnost jsou nezbytné pro zajištění přístupu ke společenským statkům, jako je vzdělání, péče o zdraví a zajištění ve stáří.

Jádrem sociálně pedagogického přístupu je **vztah** – emocionální spojení s druhými, hluboký respekt k lidské důstojnosti. Tento pedagogický vztah se vyznačuje autenticitou (kongruencí) a důvěryhodností. Sociální pedagogika upřednostňuje procesuální, dialogické a tvůrčí pojetí pomáhajícího procesu. Pomoc je kreativní, orientovaná na osobnost a pomáhající proces, nikoli mechanická, procedurální a objektivizovaná, řízená potřebami standardů více než potřebami lidí. Před paternalistickými přístupy mají v praxi sociálních pedagogů přednost přístupy založené na rovnosti a respektu ke znalostem a zkušenostem lidí, které podporují v reflexi širších společenských podmínek vlastní existence i v aktivním hledání konstruktivních cest jejich změny (Lorenzová, 2023).

3.2 Školní sociální pedagog

Školní sociální pedagogika

Jednou z perspektiv nahlížení sociální pedagogiky ve vztahu ke škole je praxe orientovaná na blaho dětí a mladých lidí (Lorenzová, 2023).

Aktuální pozice sociálního pedagoga v systému českého školství

Na sociálního pedagoga se v roce 2024 stále pohlíží jako na nepedagogického pracovníka, protože chybí jeho ukotvení v zákoně o pedagogických pracovnících. To způsobuje komplikace při zřizování a financování této pozice ve školách. Snahy o legislativní ukotvení probíhají již od roku 2011, kdy byla pozice uvedena ve Strategii boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011–2015. V roce 2013 vznikla Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice (AVSP), která v letech 2014 a 2019 předložila návrh na zařazení profese sociálního pedagoga do zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. AVSP také připravila Standardy vzdělávání v oblasti sociální pedagogiky (2017) a Náplň práce sociálního pedagoga v základní škole (2020).

Pozice sociálního pedagoga je zmíněna v Akčním plánu inkluzivního vzdělávání na období 2019–2020, Akčním plánu 2024–2026, a Strategii sociálního začleňování 2021–2030. Zavedení této pozice a posílení role sociální práce v regionálním školství jsou také součástí Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. V roce 2022 vznikla Asociace sociálních pedagogů (ASOCP), která sdružuje sociální pedagogy, studenty, absolventy sociální pedagogiky a akademické pracovníky. ASOCP usiluje o rozvoj sociální pedagogiky v praxi, včetně legislativního ukotvení této profese (Šmída, Čech, 2023; Daněk et al., 2024). Podle dat z dubna 2023 působí v České republice na školách 137 sociálních pedagogů, z toho 93 % na základních školách (Šmída, Čech, 2023)

Sociálně pedagogické pojetí školy

Škola je součástí výchovného zařízení, naplňující určité funkce- socializační, výchovnou, pečovatelskou, poradenskou, rekreační, profesionalizační a do jisté míry i selektivní (Kraus, 2014). Škola je ale také životní prostor a je třeba brát v potaz skutečnou životní situaci, kterou sdílí a prožívá žák, vnímat její objektivní skutečnosti ale i subjektivní interpretace této situace žákem a uvědomit si, že každý reaguje jiným způsobem. Škola je vysoce strukturovaný, meritokratický systém, všichni zde mají přesně definované role a funkce. Žáci jsou nahlíženi definovanou rolí, a co je s ní v souladu, to je oceňováno, co je v rozporu je hodnoceno normativně kriticky. Ostatní oblasti, které nespadají do definované role jsou systematicky vylučovány. Škola většinou nepoukazuje na celou životní situaci dítěte, ale pouze na tu část, která je relevantní pro školu. Žáci vyčnívající z tohoto rámce jsou označováni jako problémoví, a to může ovlivnit negativně jejich vztah ke škole a zvyšovat pravděpodobnost školního neúspěchu (Lorenzová, 2023). Pozice sociálního pedagoga může celému systému základní školy mnohé nabídnout.

3.3 Cílové skupiny školního sociálního pedagoga

Role sociálního pedagoga ve škole spočívá v tom, že je specificky vzdělaným odborníkem, který se zaměřuje na práci s dětmi i dospělými. Cílové skupiny lze identifikovat na základě činností, které sociální pedagog vykonává, a osob, s nimiž spolupracuje (Šmída, 2023).

Sociální pedagogové primárně pracují se žáky dané školy a jejich rodiči, případně širší rodinou, čímž naplňují klíčové poslání své práce – umožnění efektivní kooperace mezi školou a rodinou. Významnou komponentou jejich profesní náplně je také spolupráce s učiteli a dalšími pedagogickými pracovníky (Daněk et al., 2024). V širším kontextu lze za cílovou skupinu sociálního pedagoga považovat také externí instituce a dále svým působením může SP pozitivně ovlivňovat i místní komunitu, čímž podporuje charakter školy jako otevřené sociální a komunitní instituce (AVSP, 2020).

Žáci

Primární cílová skupina SP, která obnáší práci se všemi žáky dané školy, avšak zvýšenou pozornost věnuje žákům ohroženějším, majícím specifické potřeby. Jedná se tedy např. o žáky se SVP, či jinak znevýhodněné žáky vyžadující individuální přístup k vzdělávání či výchově, žáky nadané, ale i žáky vyžadující zvýšenou krátkodobou či dlouhodobou podporu (Šmída, 2023). Typickými žáky pro činnost sociálního pedagoga jsou žáci se sociálním znevýhodněním, žáci ze zanedbávajícího, ohrožujícího a nepodnětného prostředí, žáci ohrožení školním neúspěchem, vznikem a rozvojem rizikového a náročné chování nebo sociální exkluzí (Daněk et al., 2024).

Rodina a zákonní zástupci

Práce se zákonnými zástupci žáka a jeho širší rodinou, kteří tvoří jeho sociální a rodinné zázemí, je zásadní. Rodina hraje klíčovou roli při snižování školní neúspěšnosti a řešení vzniklých problémů (Šmída, 2023). Pozitivní spolupráce mezi školou a rodinou přispívá k pocitu bezpečí žáka ve škole, jeho lepším studijním výsledkům a snížení napětí žáka před třídními schůzkami, příp. dalšími jednáními rodičů ve škole. Sociální pedagogové nabízejí rodičům poradenství a snaží se je motivovat k jejich rodičovským kompetencím, vše v rovině nejlepšího zájmu žáka (Daněk et al., 2024).

Pedagogičtí pracovníci

Sociální pedagog se zaměřuje i na pedagogické pracovníky, se kterými dennodenně kooperuje. Konzultuje např. absenci žáků, možné záškoláctví, zjišťuje délku trvání obtíží, spolupracuje při administrativních povinnostech. Poskytuje pedagogickým pracovníkům metodickou, ale i „lidskou“ podporu (Šmída, 2023). Nejčastější spolupráce, týkající se žáků je s třídním učitelem, kdy společně řeší situace jako podezření na šikanu ve třídě, negativní školní klima vyžadující dlouhodobou

intervenci, problém exkluze žáka z třídního kolektivu a potřebu analýzy situace, neochotu rodičů spolupracovat s učitelem v důsledku rodinné dysfunkce nebo dlouhodobou absenci žáka ve škole (Daněk et al., 2024).

3.4 Náplň práce školního sociálního pedagoga

SP by měl být tím, kdo přispívá k naplnění potřeb jednotlivce, a zároveň školy jako společenské instituce (Červeňáková et al., 2019). *„Úkolem a zároveň specifikem sociální pedagogiky je snaha o rovnováhu mezi individuálním a sociálním principem, snaha zharmonizovat individualismus s kolektivismem, a dospět tak k tomu, aby byl každý člověk, pokud to je možné, prospěšný nejen sobě, ale i druhým lidem, společnosti.“* (Bendl, 2016, s. 305). A z tohoto by také měli vycházet činnosti sociálního pedagoga ve škole. Sociální pedagog není stále veden mezi pedagogickými pracovníky, ale lze vycházet z návrhu AVSP na úpravu zákona, kdy popis přímé pedagogické činnosti SP zahrnují vzdělávací, preventivní, poradenské a diagnostické aktivity, které se realizují ve školách, školských zařízeních a zařízeních sociálních služeb. Jejím cílem je vytvářet příznivé podmínky pro sociálně výchovné působení, podporovat socializaci a resocializaci dětí a dospívajících z ohrožujícího prostředí (AVSP, 2019).

Činnosti SP v základní škole dle Daněk et al. (2024):

Prevence a preventivní činnosti, prevence prostřednictvím práce s rodinou, intervence, intervenční činnosti a krizová intervence, diagnostika a depistáž, poradenská, konzultační a informační činnost, terénní práce s rodinou, metodická podpora pedagogům, koordinační činnost, činnost k vlastní osobě.

Dle „evropské vize“ představ a očekávání agendy SP byly pro potřeby projektů vymezeny tyto hlavní úkoly sociálního pedagoga patří např.: podpora vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, zajišťování prevence problémů v chování. SP dále poskytuje vzdělávání pedagogům v sociálních otázkách. Posiluje komunitní charakter školy, koordinuje nábor dobrovolníků pro doučování, a spolupracuje s obcemi, zdravotnickými zařízeními, policií, soudy a dalšími institucemi. Provádí sociálně právní poradenství a terapii, zprostředkovává pomoc odborných pracovišť, a vytváří podmínky pro spolupráci s rodinami. Zaměřuje se na včasné odhalení ohrožených dětí, poskytuje pomoc rodinám při domácí přípravě žáků, koordinuje kariérové poradenství,

řídí mentorské programy, a zajišťuje přípravu na přijímací řízení. Spolupracuje na prevenci sociálně patologických jevů a pomáhá při rozvoji osobnostní a sociální výchovy žáků (MŠMT, 2022, s. 46- 47).

Škola musí jasně definovat, jaká má očekávání od sociálního pedagoga a od jeho role v rámci školního týmu. Sociální pedagog potřebuje podporu vedení školy. Někteří pedagogové mohou být zpočátku skeptičtí vůči jeho působení, proto je důležité, aby měl spojení mezi odborníky, jako jsou výchovný poradce, metodik prevence, speciální pedagog, školní psycholog a spolupracující učitelé. Nejasné role a očekávání mohou vést k nevhodným pracovním podmínkám a k neplnění cílů sociálního pedagoga (Moravec et al, 2015).

Činnost sociálního pedagoga ve školním prostředí by měla být charakterizována empatií, porozuměním problémům žáků, autentickým vystupováním, schopností naslouchat, vytvářením atmosféry důvěry a eliminací strachu žáků při sdělování problémů. Takový pedagog by neměl moralizovat ani mentorovat, ale měl by podporovat pozitivní aspekty osobnosti a pozitivní motivaci při plnění školních povinností. V každém případě by měl svým postojem a jednáním jednoznačně přesvědčit žáky, že není tradičním učitelem, aby nebyl a priori vnímán jako autoritativní osoba (Kraus, 2014).

Z činností SP dle Daňka et al., (2024) vycházejí potřebné **profesní kompetence SP**:

Kompetence depistážní a diagnostická, kompetence preventivní, kompetence depistážní a diagnostická, kompetence intervenční, kompetence výchovně-vzdělávací, kompetence poradenská, kompetence metodicko-koordinační, kompetence multikulturní.

Jiné dělení a vymezení kompetencí nabízí autoři Bakošová, Kraus a Červeňáková s kolektivem (2019). Bakošová (2008) rozlišuje kompetence všeobecné, které spočívají v pomoci a podpoře dětí, mládeže i dospělých (rodičů). Podpora spočívá v situacích, kdy je třeba vyrovnat deficit socializace a hledat možnosti zlepšení kvality života prostřednictvím výchovy, vzdělávání, prevence a poradenství. Mezi specifické kompetence pak řadí: výchovně- vzdělávací- kde zdůrazňuje význam sebevýchovy a sebevzdělávání SP, kompetenci převýchovy, poradenskou kompetenci, kompetenci preventivní a kompetenci managementu- kde zdůrazňuje schopnost strategického plánování.

Kompetence oborové

Charakter sociální pedagogiky jako vědy se širokým společenským základem přináší sociálnímu pedagogovi oborové znalosti ze sociální pedagogiky, obecné a školní pedagogiky a didaktiky, má osvojeny základy psychologie, sociologie, etiky a filozofie výchovy. Patříčnými znalostmi disponuje také v oblasti sociální práce, sociální politiky a práva. Ve vazbě na školní prostředí je součástí oborové kompetence nejen znalost sociálních a edukačních procesů ve škole, ale také vzdělávacích koncepcí a strategií. (Daněk et al., 2024) Kraus (2014) vymezuje potřebu znalostí společensko- vědního základu (obecná psychologie, sociologie a filozofie), dále vědomosti z pole biomedicíny (biologie člověka, somatologie, zdraví a nemoc). Mezi speciální znalosti řadí sociální pedagogiku, pedagogiku volného času, metody sociálně výchovné práce, teorie komunikace, organizace a řízení výchovy ve volném čase.

Kompetence komunikační

Z praxe sociálních pedagogů vyplývá, že jejich klíčová role na jednotlivých školách spočívá především v oblasti komunikace. Sociální pedagog funguje jako mediátor mezi jednotlivými aktéry edukačního procesu, s důrazem na facilitaci spolupráce založené na transparentní komunikaci (Červeňáková et al., 2019). Kraus (2014) hovoří o nutnosti bohaté výbavy, kdy je třeba vybavenost na poli sociální komunikace a diagnostice prostředí i jedince, významná je schopnost asertivity, využívat v činnostech kompetenci prevence i terapie.

Osobnostní kompetence sociálního pedagoga

Sociální pedagog je zástupce z řad pomáhajících profesí. Pro efektivní výkon svých profesních aktivit musí disponovat širokým spektrem metod, technik, znalostí a přístupů. Současně je nezbytné, aby dokázal navázat kvalitní a pozitivní interpersonální vztahy s žáky, rodiči, pedagogickými pracovníky a dalšími odborníky participujícími na podpoře žáků. Jedním z klíčových atributů profesionality každého sociálního pedagoga je jeho osobnost (Daněk et al., 2024). Vlastnosti osobnostní psychického charakteru – vnímavost, pro různé životní situace, celková emocionální vyrovnanost, schopnost sebekontroly, morální požadavky, ve vztahu ke klientovi projevoval především empatii, trpělivost, vlídnost. Význam má také originalita, kreativita a aktivní přístup (Kraus, 2014).

3.5 Činnosti sociálního pedagoga zahrnující učitele

Je nezbytné zdůraznit, že každý sociální pedagog by měl primárně pracovat se žáky školy, jelikož právě oni představují jeho hlavní cílovou skupinu. Následně se zaměřuje na zákonné zástupce, rodinné příslušníky studentů a pedagogické pracovníky. Poradenství a metodická podpora pedagogům tvoří dle výzkumné zpráv velkou část aktivit sociálního pedagoga na ZŠ (Šmída, Čech, 2023). Součástí všech činností SP, které to vyžadují, je také vedení dokumentace. V rámci všech oblastí spolupráce se jedná o činnosti preventivní a zahrnující prevenci, diagnostiku a depistáž. Dále intervenci a intervenční činnosti, vzdělávací činnosti, poradenské, informační a konzultační. Významná je také metodická a koordinační náplň práce SP. Hlavní formou jsou konzultace a spolupráce s učiteli, asistenty pedagoga a dalšími pedagogickými pracovníky na utváření vhodného prostředí pro růst žáka a předcházení potíží. Patří sem například utváření vztahů ve třídě, komunikace se žáky a rodiči, možnosti postupů, jak navázat na realizovaný preventivní program, včetně vtažení pedagogů do realizace preventivního programu a aktivit školy (Daněk et al, 2024).

Spolupráce SP a učitelů ohledně žáků

Sociální pedagog spolupracuje s pedagogickými pracovníky na řešení problémů jak celých kolektivů žáků, tak jednotlivých žáků s různými potřebami. Tato podpora zahrnuje řešení rizikového chování, špatných sociálních vazeb ve třídě, úpravu hodnocení a zadávání úkolů, práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), řešení konfliktů, a také pomoc při rozvodu rodičů nebo úmrtí v rodině. Kooperace probíhá prostřednictvím komunitních kruhů, diagnostiky sociálního klimatu, posilování třídnických hodin a osvojování sociálních dovedností (Červeňáková et al., 2019). SP koordinuje práci pedagogických pracovníků s žáky se sociálním znevýhodněním, rizikovým chováním, výchovnými či výukovými obtížemi. V rámci prevence spolupracuje na přípravě, realizaci a evaluaci preventivních programů a aktivit. Usnadňuje řešení konfliktů mezi pedagogy a žáky, pedagogy a rodinou žáka, a mezi samotnými pedagogy. Poskytuje metodickou podporu v náročných situacích, například při rizikovém chování žáků. Nabízí poradenství a konzultace v oblasti práce s žáky se sociálním znevýhodněním, speciálními vzdělávacími potřebami, z odlišného kulturního prostředí a s různými životními

podmínkami. Konzultuje vhodný individuální přístup ke konkrétním žákům s ohledem na jejich sociální, rodinnou i osobní situaci (Daněk et al., 2024). Sociální pedagog také metodicky podporuje pedagogy při práci se specifickými skupinami žáků, vytváří strategie práce, individuální výchovné plány a plány osobního rozvoje

Podpora při vzdělávání a seberozvoji pedagogů

Tato podpora se týká především podílení se na vzdělávání učitelů, jejich metodická podpora, poskytování informací. Celkový osobnostní rozvoj i prevence zdraví.

Pokročilé profesní vzdělávání pedagogických pracovníků může být realizováno i za asistence SP, který poskytuje učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům nejnovější informace o návykových substancích, aktuálních rizicích pro studenty, nových trendech v sebepoškozování apod. V rámci tohoto metodického vedení lze pedagogům a asistentům pedagoga rovněž předat strategie pro řešení případů identifikace rizikového chování (AVSP, 2020). SP participuje na vzdělávání pro pedagogické pracovníky školy. Zvyšuje informovanost pedagogických pracovníků v oblasti sociálních služeb., či při vlastní psychohygieně. Působení na pedagogické pracovníky můžeme brát i v rovině preventivní, např. před syndromem vyhoření, nebo i osobnostně rozvojové. Realizuje a participuje na krizové intervenci a na zpracování krize pro pedagogické pracovníky. Posiluje kompetence pedagogických pracovníků při předcházení výskytu rizikových jevů ovlivňujících vývoj žáka. Přípravuje metodické materiály pro pedagogické pracovníky v oblasti rizikového chování, duševního zdraví, zdravého klimatu a jiné (Daněk et al., 2024).

Spolupráce s třídním učitelem

Na základě diagnostiky třídního klimatu může ve spolupráci s třídním učitelem či jiným učitelem nastavit vhodná opatření pro stabilizaci vrstevnických vztahů a vztahů s učiteli a nastavit plán, kterým se bude třída ubírat (AVSP, 2020). SP může formou intervizí, supervizí, vzdělávacích seminářů, případových porad a seminářů pedagogické pracovníky navést k samostatnému řešení (Červeňáková et al., 2019). Důležitý je podíl SP na optimálním klimatu školy i třídy, jeho diagnostice a případnému řešení k pozitivnímu nastavení.

Podpora při spolupráci s rodinou žáka

Poskytuje pedagogickým pracovníkům poradenství a konzultace při práci s rodinou žáka. Spolupracuje s dalšími poradenskými pracovníky na poskytování poradenských služeb ve školách. Účastní se porad pedagogického sboru a školního poradenského pracoviště. Participuje na sdílení informací v rámci pedagogického sboru a školního poradenského pracoviště. Koordinuje společné schůzky s rodinami a pedagogickými pracovníky v zájmu žáka. Kooperuje s pedagogickými pracovníky a pracovníky školního poradenského pracoviště. Spolupracuje s vedením školy v oblastech vykonávaných činností a informuje vedení o jejich průběhu.

Klima a well- being

Spolupracuje na přípravě pro realizaci adaptačních kurzů, škol v přírodě a dalších volnočasových akcí školy. Podporuje spolupráci pedagogických pracovníků a podílí se na utváření pozitivního klimatu pedagogického sboru. Provádí depistáž klimatu pedagogického sboru s následnou intervencí. Diagnostikuje třídní klima se zaměřením na vztah pedagogického pracovníka a žáků.

3.6 Vnímání učitelské profese sociálním pedagogem

Pedagogická profese představuje značně náročné povolání. Pedagogičtí pracovníci často čelí syndromu vyhoření, prožívají chronický stres a pocity bezmoci (Daněk et al, 2024). Učitelství je v povaze stresové zaměstnání. Učitelé jsou pod neustálým tlakem nároků dětí, kolegů, rodičů, politiků i celého společenského vnímání. Citově na nich působí selhání a úspěchy žáků. Očekává se od nich, že budou držet krok se všemi novými poznatky obsahu učiva, pedagogiky a jiných (Fontana, 1995). Náročnost učitelské profese ilustruje případ, kdy pracovníci NASA hledali profesi, která by byla vhodná pro práci pilota raketoplánu. Dle vysokých nároků na tyto letce bylo vyhodnoceno, že právě učitelské povolání je se svými nároky nejvíce vhodné pro tuto pozici (Holeček, 2015).

V současnosti je pozornost směřována k duševnímu zdraví žáků, avšak je nezbytné zaměřit se také na pedagogické pracovníky. V této oblasti může preventivně působit sociální pedagog, který podporuje pravidelnou psychohygienu, relaxaci a další vzdělávání pedagogů. Sociální pedagog poskytuje konzultace, kde řeší náročné situace z pedagogické praxe, což je významné pro jejich sebereflexi. Dále může sociální

pedagog posilovat duševní odolnost pedagogů, tedy schopnost zvládat nepříznivé situace a krize. Objektivním hodnocením založeným na pozitivní motivaci může sociální pedagog stimulovat kreativitu učitelů, předcházet rutinní práci a ukazovat nové přístupy v práci i komunikaci se studenty a rodiči. To vše je pro pedagogy nesmírnou oporou, zejména pro začínající učitele. Úspěšná spolupráce v této oblasti vyžaduje důvěru mezi sociálním pedagogem a učitelem, vysokou míru empatie a odbornosti ze strany sociálního pedagoga, vstřícnost a schopnost přijímat odlišné názory ze strany učitele (Daněk et al., 2024).

3.7 Poradenství ve školním prostředí

Sociální pedagogové mohou v základních školách působit jako členové školního poradenského pracoviště (dále jen ŠPP), avšak není to vždy pravidlem. Pozice SP v základních školách v České republice je stále spíše vzácná. Sociální pedagog jako člen školního poradenského pracoviště dle Blašíkové (2018) působí v 32 základních školách v České republice. (analýza situace z roku 2017). Školní prostředí poskytuje učitelům možnost sdílet zkušenosti a rady s kolegy, což znamená, že nikdy nejsou na řešení situací sami. Sdílením lze docílit objektivizace situací, tedy odstoupení od emocí, subjektivních dojmů a předsudků. To je velmi užitečné při hledání efektivních řešení (Březinová, 2022).

Legislativní rámec ŠPP je ve vyhlášce 72/ 2005 Sb. *Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*.

Poradenská činnost na školách je zajišťována především třídním učitelem, asistentem pedagoga, školním psychologem, výchovným poradcem, speciálním pedagogem, školním metodikem prevence (Vališová, & Kasíková, 2010, s. 335- 336). Cílem školního poradenského pracoviště ve školách je poskytování poradenství pro žáky, zákonné zástupce a pedagogy školy (Ciklová, 2016). Pokud ve vzdělávací instituci chybí školní poradenské pracoviště, poradenské služby zajišťuje výhradně školní metodik prevence a školní poradce (Knotová, 2014).

Výchovný poradce- pracovní náplň školního poradce by měla být explicitně dohodnuta s vedením dané vzdělávací instituce, neboť rozsah jeho činností je dle legislativních předpisů značně široký. Aby mohl efektivně vykonávat všechny tyto

úkoly, bylo by nezbytné, aby školní poradce měl plný pracovní úvazek (Knotová, 2014).

Školní metodik prevence - utváří a realizuje minimální preventivní program školy, má na starosti depistáž žáků s rizikem výskytu sociálněpatologických projevů, spolupracuje s rodiči a dalšími subjekty především na prevenci negativních jevů (Vališová & Kasíková, 2010).

Školní psycholog- přítomnost školního psychologa ve vzdělávacích institucích je již dvacet let běžnou praxí. Jeho význam spočívá v rostoucím počtu studentů s edukačními či behaviorálními problémy. Školní psycholog se věnuje diagnostické, poradenské, metodické, informační a konzultační činnosti. Jeho cílem je podporovat ostatní pracovníky školy při vytváření bezpečného prostředí, kde mohou studenti rozvíjet své znalosti, schopnosti a dovednosti. Je nezbytné, aby školní psycholog pracoval alespoň na poloviční úvazek (Knotová, 2014).

3.8 Výzvy současnosti

Vzhledem k proměnám doby a jejímu působení, které staví jedince často do krize, je důležité přizpůsobovat i edukaci tak, aby byla odpovědí na směřování a pozitivního prosazování společnosti. Dochází k rychlým proměnám celých společností, které mají dopady jak na jedince, tak na celá společenství a jsou připodobňovány k příznakům **krize**. Ještě donedávna se problematika soustředila pouze na ekonomický sektor, dnes již ale vidíme lokální i globální narušení ekosystému, rostoucí sociální a kulturní nerovnosti. Alarmující je také narůstající závislost dětí a mládeže na rychlém uspokojování tužeb, což vede k narušování jejich zdraví, osobnostního vývoje a socializaci. Tyto negativní jevy vedou k pokládání otázek, jak reagovat a co dělat, a to i na poli edukace (Jedlička, 2015). Cíle vzdělávání jsou často formulovány s ohledem na budoucí využitelnost získaných znalostí a dovedností. Vzdělávací instituce a státní vzdělávací politika se snaží předvídat, jaké schopnosti a kompetence budou v budoucnu potřebné, aby studenti byli připraveni na normální život za 10-15 let. Je však otázkou, zda je možné vytvořit přesné prognózy pro tak dlouhé období světa, který se neustále mění a vyvíjí a je pod vlivem nepředvídatelných faktorů (Strouhal, 2017).

Během více jak dvaceti let došlo k velkému množství změn v českém základním školství. V rámci práce se lehce zmíním pouze o zavedení inkluze. Již od roku 2004

v českých základních školách pozvolně probíhá **inkluze**, která doprovodila legislativní změna v roce 2004, která ustanovila pozice nových pedagogických pracovníků. Nově definované klíčové funkce byly: speciální pedagog, psycholog, asistent pedagoga či metodik prevence (Smetanová, 2023). Pro učitele se stali významní především asistenti pedagoga, kteří se začali ve školách postupně objevovat a jejich počty rok od roku narůstají. Podle údajů MŠMT bylo ve školním roce 2021/22 v českých školách fyzicky přítomných 22 460 asistentů, přepočítáno na plné úvazky je to 15 405. (EDUin, 2022). Díky nejenom inkluze dochází k čím dál větší rozrůzněnosti žactva, vlivem technologií a jejich rozvoje čelí školy také informační explozi a problémům z ní vyplývajícím (Janík, 2021).

Škola je místem, kde se protínají různorodé nároky, které vytváří napětí mezi inkluzí a exkluzí, spoluprací a soutěžením, začleněním a oddělením. Rovnováhu ustanovuje společenské i politické prostředí, kdy je kladen velký význam výkonu a do protikladu i inkluzi. Akceptace odlišnosti jako hodnoty představuje významnou výzvu pro západní civilizaci, která v moderní éře vždy udržovala normativní standardy prostřednictvím regulace odlišností (Kolářová, 2012). Pokud se klade důraz na strukturu, disciplínu, znalostní výsledky a budoucí zaměstnatelnost vedou tyto procesy k legitimizaci vyloučení. Největší problém českého školství jsou nerovnosti šancí a přístupu ke kvalitnímu vzdělání. Do vzdělávání dává Česká republika zhruba o padesát miliard ročně méně, než by bylo u země s naší ekonomikou běžné v průměru OECD. Dosažené vzdělání záleží velmi na sociálně ekonomickém- statusu rodiny. Elitnost a selektivita mají své místo ve školství, ale měly by být zaváděny až ve vyšších ročnících než na základní škole. Pokud je zavedeme příliš brzy, kdy aspirace rodičů a jejich finanční schopnosti hrají velkou roli při přípravě dětí na přijímací zkoušky, dosahujeme paradoxně neefektivních výsledků. To vede k mezigeneračnímu přenosu chudoby. V rámci zemí OECD máme jednu z nejvyšších mír mezigenerační reprodukce vzdělání – děti méně vzdělaných rodičů obvykle dosahují podobně nízkého vzdělání, což se následně odráží v jejich socioekonomickém statusu v dospělosti (Prokop, 2020).

Rodina žáka

Rodina je nezastupitelná v roli sociální instituce pro dospělého a mnohem více pro dítě. Hraje velkou roli při předávání hodnot z generace na generaci. Současná rodina

lze hůře definuje a vymezuje hlavně proto, že neplatí tradiční kritéria, jako je zákonný manželský svazek (Kraus, 2014).

Mnoho autorů dnes shovoří o krizi rodiny. Mezi její důvody uvádí Procházka (2012) např. mimomanželské děti, vysoká rozvodovost a neúplné rodiny, zvyšující se počty týraných a zanedbávaných dětí, kriminalita, agresivity mladistvých, vysoká sebevražednost mladistvých. Všechny tyto motivy mají důsledek na funkce rodiny. Kraus (2014) tyto vymezuje jako: biologicko- reprodukční, sociálně- ekonomická, funkce ochranná (zabezpečovací, pečovatelská), biologicko – reprodukční funkce, emocionální a relaxační, odpočinková funkce. Vymezení rodin dle závažnosti problémů a plnění funkcí je ne **rodiny funkční**, kde se mohou objevovat přechodné problémy, ale v socializace dítěte je zachována. V **problémové rodině** je už systém rodiny a vývoje dítěte ohrožen. **Dysfunkční rodina** je ve vleku vážnějších problémů dlouhodobě a v **afunkční rodině** jsou už poruchy tak velkého rázu, že zde nelze hovořit o žádných optimálních základních funkcích rodiny a může být ohrožena i existence dítěte samotného.

Kraus (et al, 2015) se ve své publikaci zabývá životním stylem současné rodiny a říká, že se do něj promítají změny hodnotové orientace. Do životního stylu současné rodiny se velmi promítají proměny hodnotových orientací, a to v tom smyslu, že získávají převahu hodnoty materiální, k čemuž dle Krause a kol. (2015) přispívá i vliv médií. Ta prostupují do životů dětí i rodičů, kteří však kvůli privátnějšímu charakteru těchto médií ztrácí nad dítětem v této oblasti kontrolu.

Kraus a kol. (2015) se zabývá problematikou vzájemného soužití. V dnešní době je soužití často spíše „vedle sebe“ než „spolu“. Klíčovým faktorem úspěšných rodinných vztahů je schopnost osobní komunikace, která je pro fungování rodiny naprosto zásadní. Naopak nedostatek této komunikace vede k izolaci jednotlivých členů rodiny, zejména manželů. Média přesunula život lidí z veřejného do soukromého prostoru, což vedlo k tomu, že lidé tráví volný čas doma, často ve virtuální realitě. Vliv sociálních sítí dále přispívá k dezintegraci rodiny, protože komunikace a trávení času ve virtuálním prostoru je často atraktivnější než společné chvíle, kdy se rodina schází a baví se (Krasu, 2014).

Současné trendy v rodině by se daly vymezit jako: odkládání mateřství související s rostoucí vzdělaností žen. Díky tomu také dochází k narušení tradiční dělby práce

v domácnostech. Pozměňují se obsahy role otce a matky v rodině (Jochmannová et al, 2023). Kraus (2014) hovoří v tomto kontextu o demokratizaci rodiny a popisuje i proměnu vztahu rodičů a dětí, který je více partnerský a rovnocenný.

Velkým zásahem je velká míra rozvodovosti, kdy v letech 2010- 2019 byla v 45- 50%. Narůstá také množství nesezdaných párů a rodičů samoživitelů. Další zjevnou tendencí je omezování počtu dětí v rodině.

Kraus(2014) popisuje izolovanost rodiny, kdy dochází k vytvoření unikátní sociální buňky, často bez mezigeneračního soužití nebo kontaktu, omezuje se sousedská pospolitost. Rodina se stává jakousi unikátní sociální jednotkou. Jochmannová a kol. (2023) vnímají tuto tendenci v dnešní době ještě v rovině individuální, kdy v rámci ostatních současných trendů v rodině je sílí prosazování vlastních individuálních zájmů před zájmy rodiny. Pokud se oba rodiče snaží o společenský vzestup, dostávají se do konfliktu, kdo a do jaké míry se bude věnovat dětem a domácnosti. Autorky vnímají tento vývoj jako pozůstatek patriarchálně zaměřeného světa, kde je priorita jinde než u dětí a zároveň vnímají kontraproduktivní vnucovat ženě mateřství, jako její jedinou roli.

Kraus (2014) hovoří o nadměrném zatížení rodičů pracovními aktivitami, což přináší velké časové zatížení a rodiče poté nemají mnohdy čas ani sílu (energii) na výchovu svých dětí. Výkonnostní styl života, který žijí rodiče se tak často promítá i do výchovy dětí, které jsou mnohdy od brzkého věku zahlceny kroužky a aktivitami, často nepřiměřeně jejich věku (Jochmannová et al., 2023).

V souvislosti s aktuálními geopolitickými událostmi se problémy rodiny a krize prohlubují. Je třeba zmínit covidovou pandemii, kterou vyhlásila WHO od března 2020 do května 2023 (WHO, 2025). začátek ruské invaze na Ukrajinu v roce 2022 a velká vlna inflace, která po těchto negativních jevech následovala. Výrazně byly ovlivněny materiálně – ekonomické faktory rodinného prostředí, mezi které patří třeba bydlení nebo finanční zajištění rodiny. Krize bydlení, která se projevuje velkou nedostupností ne jenom vlastního bydlení, ale stává se nedostupnou položkou pro řadu rodin, kdy výdaje na bydlení velmi narůstají (Martinovský, 2002).

II**PRAKTICKÁ ČÁST**

4 PŘÍPRAVA VÝZKUMU

Praktická část bakalářské práce se zaměřuje na porozumění žité zkušenosti zkušených učitelů s formováním jejich vztahů se žáky na druhém stupni základní školy. Záměrem práce je především pochopit, jaký význam přisuzují učitelé vztahům se žáky, jak tyto vztahy vnímají v rámci své profesní kariéry, jak se vztahovali k žákům na začátku své profesní dráhy a jak se k nim vztahují nyní. Cílem práce je dále porozumět, co vnímají za důležité nebo zásadní pro svou dobrou praxi. Výběr informantů se zaměřil na učitele stále aktivně působící, a to na druhém stupni základní školy, kteří v profesi učitele působí více než dvacet let a mají zkušenosti s třídnictvím. Data jsou sesbírána pomocí polostrukturovaných hloubkových rozhovorů a k analýze využito metody interpretativní fenomenologické analýzy (dále jen IPA).

„Sociální pedagogika se často věnuje společenským tématům, jež stojí na pomezí sociálních, pedagogických a psychologických disciplín.“ (Gulová & Šíp, s. 106, 2013). Příprava výzkumu proto probíhala nastudováním nezbytné teorie zejména z oblastí psychologie pro pedagogy, sociální psychologie, pedeutologie a sociální pedagogiky. Dále bylo nutné se seznámit s metodologií kvalitativního přístupu a metodou interpretativní fenomenologické analýzy.

4.1 Výzkumný problém

Výzkumným problémem bakalářské práce je snaha porozumět, jak zkušení učitelé vnímají a prožívají své vztahy se žáky. Porozumět, jaký význam přisuzují svým zkušenostem s budováním vztahů v rámci své profesní kariéry. Díky zaznamenání jejich myšlenek a pohledů dojde k lepšímu pochopení procesů ve vztazích mezi hlavními aktéry vzdělávacího procesu- mezi žáky a jejich učiteli, což může významně přispět k působení sociálního pedagoga na základní škole.

Tato bakalářská práce pohlíží na učitele na základní škole z perspektivy učitelské profese jako pomáhající profese. Právě v těchto typech profesí je důležitý, mimo odbornost, i další prvek, a to lidský vztah mezi profesionálem a klientem, v našem případě žákem (Kopřiva, 2013). Nejdůležitějším paradigmatem v pomáhajících profesích je paradigma založené na logice vztahu, učitelské povolání má tedy vztahově vlivový charakter (Švec, 2019).

Významnost vztahu mezi učitelem a žákem je zásadní pro kvalitativní i kvantitativní charakter celého výchovně vzdělávacího procesu, a podílí se i na jeho výsledcích. Kvalita tohoto vztahu je stěžejní při formování postoje žáků (kladný vztah mimo jiné pozitivně ovlivňuje přístup žáka k učení). Kvalita vztahů se odráží i na duševní rovnováze obou účastníků (Kohoutek, 2008). Vztahy mezi žáky a učiteli jsou součástí pedagogické interakce a jejich příznačné označení zní interpersonální vztahy v rámci výuky. (Vališová & Kasíková, 2010). Tyto vztahy se podílejí i na klimatu školy/ třídy a ovlivňují jej (Kolář, 2012). Pro vztahy je příznačné sociální klima školy/ třídy, které je utvářeno vztahy ve školním prostředí mezi žáky navzájem, mezi učiteli a žáky a mezi učiteli navzájem. Vztahy učitelů a žáků jsou tedy spolutvůrcem sociálního klimatu ať už třídy nebo školy (Čapek, 2010).

Výzkumný problém byl vybrán na základě aktuálních dat, která poskytují informaci o nepříliš dobré situaci žáků a jejich vnímání školy a učitelů. Tato situaci vyplývá z výzkumné studie HBSC z podzimu roku 2024, prezentované v tiskové zprávě Univerzity Palackého v Olomouci. Česko se tak řadí k zemím, kde se děti do školy těší nejméně v porovnání s Evropou a světem. Jedním z faktorů, proč se děti do školy netěší a které výzkum odhalil, jsou právě vztahy žáků s učiteli. Dle vědců, kteří pracovali na výzkumu, má jednu z klíčových rolí ve vztahu dětí ke škole právě učitel (UPOL, 2024).

V rámci edukativního procesu mají vztahy a jejich kvalita zásadní vliv na působení dítě/ žáka. Autoři Neufeld a Maté (str. 24, 2017) popisují: *„Aby bylo dítě otevřené výchově ze strany dospělého, musí se na něj aktivně psychicky vázat, musí toužit po kontaktu a blízkosti s tímto člověkem. Při silné a dobré vazbě působí dospělý na dítě jako orientační bod, což je pozitivní.“* Jinými slovy je důležité, aby vazby mezi žáky a učiteli byly pozitivní, což zaručí i pozitivní vztahy a dále se promítnou pozitivně do klimatu třídy, což přispěje k úspěšnému průběhu výchovně-vzdělávacího procesu.

Informaci o důležitosti vztahů ve školním prostředí poskytuje i nový kompetenční rámec pro absolventy učitelství. Vymezuje oblast kompetencí zaměřenou na vytváření bezpečného prostředí pro učení, kde je obsažen požadavek: *„Vytvářím a udržuji se žáky a žákyněmi pozitivní vztah a podporuji pozitivní vztahy mezi žáky či žákyněmi navzájem.“* (MŠMT, s. 43, 2023).

Pro sociálního pedagoga působícího ve škole je důležité porozumět všem aktérům vzdělávacího procesu. V této práci je záměrem porozumět a lépe pochopit psychické procesy, děje, prožitky a struktury vnitřního světa učitelů při vytváření, vnímání a udržování vztahů se svými žáky. Na základě analýzy dat, získaných z rozhovorů s učiteli, bude vyvíjena snaha objevit klíčové momenty pro možné vstupy, zásahy či podporu, kterými se může zabývat sociální pedagog.

4.2 Výzkumná otázka

4.2.1 Hlavní výzkumná otázka

Hlavní výzkumná otázka v IPA směřuje k porozumění lidem a jejich zkušenostem. Vzhledem k tomu, že výzkum IPA se zabývá podrobným zkoumáním prožitých zkušeností tvrdí Smith, Flowers a Larkin (2009 podle Řiháček et al., 2013), že by neměla výzkumná otázka mít příliš velký rozsah.

Jaká je zkušenost učitelů žáků druhého stupně základní školy s formováním vztahů se žáky v průběhu své profesní kariéry?

4.2.2 Dílčí výzkumné otázky

1. Jaký význam přisuzují učitelé vztahům se svými žáky?
2. Jak vnímali učitelé vztahy se svými žáky na začátku své učitelské kariéry?
3. Jak vnímají učitelé vztahy se svými žáky v současné době?
4. Jaká je dobrá praxe učitelů s formováním jejich vztahů se žáky?

4.3 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bakalářské práce je porozumět zkušenostem učitelů druhého stupně základní školy s formováním vztahů se žáky v průběhu jejich profesní kariéry. Dle Maxwella (2005) lze cíle výzkumu rozdělit na intelektuální, které vedou k rozšíření odborného poznání, ale i na praktickou dimenzi, kdy je snahou získané informace nějak využít praktickým způsobem, v tomto případě pro lepší orientaci sociálního pedagoga v procesech budování vztahů mezi žáky a učiteli

4.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor / vzorek je vzhledem k charakteru výzkumu zvolen záměrně – to vyplývá z charakteru IPA, jelikož téma je často tak úzké, že potenciální informanty vymezí samo (Řiháček et al., 2013).

Při výběru výzkumného vzorku pro kvalitativní výzkum rámcovaný metodou IPA je klíčové zajistit, aby vzorek byl homogenní a relevantní pro výzkumnou otázku. Účastníci jsou vybíráni na základě schopnosti poskytnout specifický pohled na zkoumaný jev. Protože IPA je idiografický přístup zaměřený na porozumění konkrétním jevům v určitém kontextu, výzkumný vzorek bývá obvykle malý. Autoři Smith, Flowers a Larkin (2009 podle Řiháček et al., 2013) doporučují velikost výzkumného souboru v rozmezí 3- 10 participantů, přičemž tento počet je doporučený, nikoli pevně stanovený. Konečný počet tedy závisí na typu výzkumné otázky a hloubce získaných dat, která přinášejí individuální zkušenosti.

Každý učitel, působící ve škole dvě desítky let je jedinečnou osobností a přistupuje k formování vztahů se žáky svým specifickým způsobem, který bude v rámci práce uchopen a dále analyzován. Vytváření vztahů může být ovlivněno strategiemi, postupy, specifiky času/ doby, unikátním prožíváním osobních událostí, různorodým formováním osobnosti učitele nebo hodnotou, kterou má každý učitel pro vztahy se žáky jinou.

Pro zachování homogenity vzorku informantů byla stanovena kritéria:

- ✓ Délka učitelské praxe minimálně 20 let- z důvodu dostatečného množství poznatků a zkušeností.
- ✓ Zkušenosti s třídnictvím- z důvodu specifické role třídního učitele, u kterého se předpokládá bližší vztah se žáky.
- ✓ Stále aktivní v učitelské profesi- kvůli potřebě co nejvíce přiblížit žitou realitu.
- ✓ Učitel druhého stupně základní školy- tyto učitelé se setkávají dle výzkumu HBSC s nejvíce problematickou skupinou žáků (UPOL, 2024)

S přihlédnutím k dostupnosti a ochotě respondentů bylo získáno pět rozhovorů, každý trvající zhruba hodinu.

4.5 Design výzkumu

Design výzkumu je vzhledem k povaze tématu kvalitativní. Švaříček a Šed'ová (2014) popisují několik klíčových aspektů kvalitativního výzkumu. Tento přístup nepracuje s proměnnými a hypotézami, ale spíše může vést k formulování nových teorií a hypotéz. Smyslem kvalitativního výzkumu je, aby výzkumník díky důkladné interpretaci získaných dat přinesl nové poznatky o zkoumaném jevu, často o takovém, o kterém ještě není mnoho prozkoumáno.

V kvalitativním výzkumu se vždy jedná o interakci dvou subjektů. Na jedné straně je výzkumník, který je zároveň nástrojem výzkumu – měl by být plný zájmu o téma a zkušenosti osob, které zpovídá. Na druhé straně jsou jednotlivci, kteří se dobrovolně rozhodli zpřístupnit vědě svůj životní prostor a podělit se o své zkušenosti (Gulová & Šíp, 2013). Cílem mé práce tedy není dosáhnout zobecnitelných závěrů, ale podrobně prozkoumat prožívání a postihnout esenci budování vztahů u jednotlivých informantů.

4.6 Metoda sběru dat

Data budou sbírána pomocí hloubkového rozhovoru na základě předem připravených otázek, jedná se tedy konkrétně o polostrukturovaný rozhovor. Hloubkový rozhovor je základní pomůckou sběru dat v kvalitativním výzkumu a klade se za cíl jít do hloubky a získat o studovaném jevu co nejvíce detailní a komplexní informace. Jednou z variant hloubkového rozhovoru je pak polostrukturovaný rozhovor. V takovém případě klade výzkumník otázky na základě předem připravených okruhů nebo má připraveno přesné znění otázek. Při provádění výzkumu jimi však není omezen a naopak je žádoucí, aby na informanta vhodně reagoval a doptával se. Důležité je kladení otevřených otázek, které informantovi umožňují jít do hloubky a zachytit jeho přirozenou podobu slov (Švaříček & Šed'ová, 2014).

Při využívání IPA je dle autorů Smitha, Flowerse a Larkina (2009 podle Řiháček et al., 2013) záhodno si nachystat několik otázek rozvíjejících hlavní výzkumnou otázku. Tyto otázky považujeme za vedlejší, protože na ně lze odpovědět až ve fázi, kdy je téma více rozvinuto.

Hlavní otázky pro rozhovor:

- Jaký význam přisuzujete vztahům s žáky?
- Jak vnímáte vztahy se svými žáky v současné době?

- Jak jste vnímal/a vztahy se žákem na začátku vašeho pedagogického působení?
- Jaká je dobrá praxe zkušených učitelů při utváření jejich vztahů se žáky?

Dále je nutné brát v potaz jistou otevřenost výzkumníka ke zkušenostem informantů. Otevřené otázky jsou kladeny takovým způsobem, aby nedošlo k pozměnění nebo ovlivnění autentických odpovědí.

4.7 Přístup k analýze dat

Vztahy jako téma vyžadují poměrně citlivý přístup, který zároveň potřebuje jít více do hloubky a dostat se k podstatě zkoumaných jevů. Pro analýzu dat byla vybrána metoda zvaná **interpretativní fenomenologická analýza** (interpretative phenomenological analysis), dále jen „IPA“. Její využití je vhodné i v sociálněpedagogickém výzkumu. Metoda je užitečná především pokud nás zajímá vztah jednotlivců (učitelů) k nějaké realitě, ke světu. Využití je zde v případě, že zkoumáme smysl, který respondenti dávají své zkušenosti (Gulová & Šíp, 2013).

4.7.1 Teoretická pozice IPA

Přístup analýzy dat IPA vychází historicky ze tří filozofických směrů: fenomenologie, hermeneutiky a idiografie, které ve svém přístupu kombinuje (Gulová & Šíp, 2013). Teoretická pozice IPA je v současnosti postavena na třech zdrojích: fenomenologii, hermeneutice a idiografii (Řiháček et al., 2013).

Fenomenologie je nauka o zjevování fenoménů, která se snaží nazřít strukturu subjektivity. Vychází z bezprostředních prožitků subjektu, odkud jediné vchází smysluplnost světa. Jejím cílem je pochopit, jak lidé vnímají a interpretují svět kolem sebe (Olšovský, 2018). Zabývá se reflexí lidské zkušenosti s naším přirozeným světem. Jde tedy o snahu vymezit základní struktury a rysy lidské zkušenosti, soustředíme se na zkoumání přirozeného světa pomocí tzv. uzávorkování. Tento postoj dle Smith, Flowers a Larkin (2009 podle Řiháček et al., 2013), autorů IPA, pomáhá výzkumníkovi pozorně a systematicky zkoumat obsahy vědomí a naši žitou zkušenost. Tradiční fenomenologie zachycuje zkušenost deskriptivně, bez zatížení zkušenostmi výzkumníka, v tomto tedy je možný rozpor a kořeny IPA v rovině fenomenologie jsou některými zpochybňovány (Finlay, 2009 podle Řiháček et al., 2013). Pro IPA je tento přístup nicméně stěžejní, neboť výzkumník by se měl při interpretaci pokusit na

zkušenost nahlížet očima informanta. Řiháček, Čermák a Hytych (2013) dále uvádějí, že aby k takovému porozumění mohlo vůbec dojít, je nutné se k výsledku dobrat přes společné sdílení zkušenosti participanta s výzkumníkem. Pro výzkumníka, který používá IPA, je zásadní vnímat lidské bytosti jako bytosti, které jsou vrženy do světa předmětů, vztahů a jazyka. Naše existence je vždy spojena s nějakou časovou perspektivou – vždy ve vztahu k něčemu. Interpretaci lze tedy chápat jako činnost, kterou lidé tvoří významy na základě našeho postavení ve světě, ve vztazích a v rámci jazyka, jak tvrdí Smith, Flowers a Larkin (2009 podle Řiháček et al., 2013). Je zřejmé, že závěry vzešlé z IPA jsou vždy „dočasné“ a prozatímní, což činí analýzu nutně subjektivní. V tomto případě je na subjektivitu ale nahlíženo pozitivně, dochází k jejímu reflektování a právě díky ní je možný vstup do zkušenosti z obou směrů (ze strany výzkumníka i participanta) (Řiháček et al., 2013). Součástí IPA je tedy reflexe zkušeností výzkumníka, který se snaží svůj vklad co nejvíce reflektovat a zvědomovat (Gulová & Šíp, 2013).

Hermeneutika je filozofická nauka, která se zabývá problematikou porozumění, chápání výkladu a interpretací. Jejím cílem je uchopit smysl fenoménů, ať už jsou napsané nebo řečené, a převést je do naší současné řeči. Proces hermeneutiky zahrnuje snahu o hlubší pochopení kontextu a významu, který text nebo jev nese. Tento proces nám umožňuje interpretovat a rozumět významům, které jsou skryté v různých formách komunikace. Význam má vžívání se a vcit'ování se a otevírání se jevům (Olšovský, 2018). V případě IPA se jedná především o práci s hermeneutickým kruhem a tzv. dvojitou hermeneutikou (double hermeneutics). Informant se snaží porozumět své zkušenosti se zjišťovaným obsahem, zatímco výzkumník se snaží pochopit, jak informant k této zkušenosti dospěl. Výzkumník interpretuje prožívání informanta skrze své vlastní vnímání dané zkušenosti a při provádění analýzy se od informanta distancuje, aby mohl jeho zkušenost hodnotit z perspektivy svého pohledu na daný jev. Celkový výsledek je tedy vždy propojením zkušeností obou účastníků (Smith et al., 2009, podle Řiháček et al., 2013).

Idiografie je přístup ve vědě, který se zaměřuje na studium jedinečných případů nebo událostí. Idiografický přístup se v IPA projevuje zaměřením na konkrétní jedince, kteří v rámci svého života prožívají specifickou událost nebo situaci. Jak tvrdí Smith, Flowers a Larkin (2009, podle Řiháček et al., 2013), jedinci mohou nabídnout jedinečnou perspektivu ve vztahu ke zkoumanému fenoménu, a je-li jejich perspektiva

bohatá, je zcela namístě zabývat se pouze jí. V důsledku toho se v této analýze začíná detailním prozkoumáním jednoho případu, což trvá až do doby, kdy je dosaženo co největšího porozumění a pochopení. Teprve poté se přechází k analýze dalšího případu.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

5.1 Postup analýzy

V IPA neexistuje jeden pevně daný či správný postup pro analýzu dat, což nabízí značný prostor pro kreativitu výzkumníka. Důraz je kladen také na inovativní postupy. Autoři IPA Smith, Flowers a Larkin (2009 podle Řiháček et al., 2013) popisují postup analýzy jednoznačně a strukturovaně a je vhodný i pro začátečníky. Analýza dat této práce byla zpracována na základě této osnovy. Je důležité vytvořit strukturu analýzy, která je flexibilní, ale zároveň dostatečně jasná, aby umožnila snadnou orientaci v datech. Při interpretaci dat je třeba vycházet z předpokladu, že analýza je nevyhnutelně společným dílem účastníka i analytika. Analýza dat je flexibilní a kreativní myšlenkový proces, který se ustálí až při zápisu analýzy. Metoda IPA by měla by explorovat, nikoli objasňovat, proto se spíše zaměřuje na proces než výsledek a spíše na význam než na konkrétní příčiny a důsledky událostí (Řiháček et al., 2013).

Obecný analytický postup IPA dle Smitha, Flowerse a Larkina (2009 podle Řiháček et al., 2013) obsahuje osm následujících částí:

Reflexe výzkumníkovy zkušenosti s tématem

Výzkumníková vlastní zkušenost s tématem. Výzkumníkově vlastní vnímání tématu mezilidských vztahů ve školním prostředí. Aspekty, ze kterých je na téma nahlíženo. Autoři doporučují provádět reflexi i v průběhu výzkumu, jelikož připouštějí možnost změny náhledu výzkumníka na dané téma.

Prvotní reflexe byla provedena z pozice žáka, kterým výzkumník sám kdysi byl. Učitelé z pohledu výzkumníka byli vnímáni většinou negativně, pouze v roli autority, i když se vyskytly výjimky, se kterými bylo možné mít velmi dobrý až pozitivní vztah a kteří byli pro výzkumníka díky tomu inspirací a přínosem. S následující reflexí se pojí výzkumníkovi dosavadní znalosti z oblasti sociální pedagogiky – vyhodnocuje se, na základě vlastních znalostí, co vše je známo o práci pedagogů základní školy, jaká jsou psaná i nepsaná pravidla vazeb mezi žáky a učiteli. Postupně dochází k uvědomění složitosti a spletnosti tématu vztahů, zobrazuje se komplikovanost celého výchovně-vzdělávacího procesu v instituci školy. K učitelům jako informantům je přistupováno co nejvíce otevřeně, bez emocí a bez jakéhokoliv vyhodnocování jejich postojů a přístupů. Při opakované reflexi po získání dvou rozhovorů je mnohem více

uvědomováno problematická témata, která vyvstávají. Dochází k další reflexi a vyhodnocování vztahů, jako komplexního systému, který je velmi těžko širěji uchopitelný.

Čtení a opakované čtení

V této fázi je záměrem dostat se respondentovi pod kůži, tzv. insider's perspective, v hlavním zájmu výzkumu je informant. Cílem pročitání textu je vžít se do kůže informanta a pokusit se nahlížet na svět z jeho perspektivy (Řiháček et al., 2013). Při provádění přepisu rozhovoru textu dochází k seznámení se s výpověďmi informantů. Poté je celý rozhovor ještě dvakrát přečten a při tomto jsou podtrhávány důležité části – takové, které se zdají zajímavé a směřovat k tématu. K zvnitřnění prožívání a myšlení informantů jsou velmi užitečné nahrávky, které jsou opětovně přehrávány asi třikrát. Hlasový projev participantů je velmi užitečný a doplňuje skryté významy, zachycuje více náladu a atmosféru.

Počáteční poznámky a komentáře

Nejdetailnější část hloubková práce s daty, která je také časově nejnáročnější. Důležité je zachytit vše, co je v textu významné a zajímavé. Jednou z možností je jednoduše zaznamenat vše, co se jeví důležité a poté nacházet vhodné popisy k těmto částem textu (Řiháček et al., 2013). Tento postup byl zvolen pro analýzu výpovědi této práce.

S textem rozhovoru bylo pracováno tak, že při druhém čtení byly potvrzeny všechny zajímavé části, při třetím čtení k nim byly dopsány názvy a popisy vnořujících se témat. Na boční stranu textu bylo ke každému odstavci, někdy i větě, dopsáno co nejvíc výstižné pojmenování situace.

Rozvíjení vznikajících témat

V této části analýzy dochází dle postupu a doporučení Řiháčka a kol. (2013) k redukci dat, kdy je potřeba vytvořit rodící se témata. Zde se projevuje kreativita a analytické myšlení výzkumníka – je třeba organizace a interpretace dat. Pracuje se hlavně s vlastními dokumenty a poznámkami. Cílem je ze získaných poznámek vytvořit výstižná témata, kdy zůstane zachována esence zkušenosti participanta. Projevuje se zde výzkumníkově porozumění, míra kreativity a abstrakce.

Stále je hojně pracováno s původním textem, podle popisů jednotlivých částí jsou tvořeny větší celky, pro přehlednost jsou barevně rozlišeny. Ke každému rozhovoru

vzniká samostatný dokument, kde jsou krátce shrnuty všechny vyřčené informace. Jejich obsahy jsou popsány vlastními slovy výzkumníka. Takto vznikají definice a výzkumníkovy vlastní postřehy z dat. Vznikl celek větších témat, kterých bylo cca 20.

Hledání souvislostí napříč tématy

Proběhla formulace témat. Dále dochází k hledání jejich vzájemného propojení, zjišťujeme jejich vzájemnou souvislost. Dle Smith a Osborn (2003 podle Řiháček, et al., 2013) je kritériem pro zařazení témat do konečného seznamu jejich četnost výskytu a také jejich bohatost a schopnost, kterou osvětlují danou zkušenost. Je využito doporučeného postupu, kdy jsou interpretovaná témata vytisknuta, rozstříhána a následně dle významových spojitostí seskupena do celků. Z prvotního většího počtu dat se tak podařilo vytvořit šest větších celků – hlavních témat. Jelikož téma vztahů je velmi široké, informanti mluví celkem specificky, je nutné postihnout co nejvíce dat a proto je množství podtémat relativně značné.

Analýza dalšího případu

Po prvotních poznámkách a rozdělení rozhovoru na témata jsou takto zpracovány všechny ostatní texty rozhovorů. Výše popsané fáze zpracování dat jsou několikrát zopakovány.

Hledání souvislostí napříč jednotlivými případy

V tomto kroku hledáme souvislosti ve zkušenostech participantů. Řiháček, Čermák a Hytych (2013) k této fázi kladou otázky, které uplatňují v rámci analýzy: Jaká je mezi zkušenostmi respondentů souvislost? Které téma z jednoho případu souvisí s druhým případem? Jaké je nejviditelnější téma ze všech analýz? Skrze odpovědi na tyto otázky může docházet k prozření některých informací a mohou se objevovat nová témata tam, kde jsme je předtím neviděli.

Prezentace výsledků

Dobrá IPA studie přináší čtenáři narativ ze dvou pohledů: z perspektivy témat a z perspektivy jednotlivých případů/respondentů. Výsledky prezentujeme tak, že získaná témata přetransformujeme do vyprávění, které je doplněno o naše tvrzení. Autoři Smith a Osborn (2003 podle Řiháček et al.,) popisují prezentování výsledků jako převádění témat do narativní podoby. Témata, zvolená na základě analýzy dat

jsou doplněna našimi komentáři, naší interpretací a jejich důvodnost dokládáme přímými citacemi participantů (Řiháček et al., 2013).

5.2 Seznam informantů

K rozhovorům se podařilo získat pět participantů- učitelů a to pouze žen. V zájmu zachování anonymity je pro informanty používáno číselné označení 1- 5 dle pořadí, v jakém se rozhovory uskutečnily. Všichni informanti byli řádně obeznámeni s postupem získávání dat, s cílem výzkumu a jeho použitím. Předložen jim byl informovaný souhlas s informacemi, který byl následně podepsán.

Informant č. 1

Vzdělání: Učitelství pro střední školy, obor český jazyk a literatura, výtvarná výchova

Působnost: střední škola, základní škola druhý stupeň

Roky v pozici učitele: 32 let

Vedení třídy: většinu času

Aktuální působnost: vesnická základní škola v místě bydliště

Další informace: 6 let rodičovská dovolená, působila i jako metodik prevence, v minulosti vedoucí skautského oddílu

Informant č. 2

Vzdělání: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro střední školy, kombinace anglický jazyk a literatura- výtvarná výchova

Působnost: základní škola druhý stupeň

Roky v pozici učitele: 29 let

Vedení třídy: 16 let

Aktuální působnost: vesnická základní škola v místě bydliště

Další informace: vedoucí mezinárodního jazykového projektu, vedoucí dětského folklorního souboru

Informant č. 3

Vzdělání: Učitelství pro střední školy, obor český jazyk a literatura – hudební výchova

Působnost: základní škola druhý stupeň

Roky v pozici učitele: 23 let

Vedení třídy: 18 let

Aktuální působnost: městská škola mimo bydliště

Další informace: rodičovská dovolená 6 let, vedení dětského folklórního souboru

Informant č. 4

Vzdělání: Matematika, technické předměty pro střední školy, speciální pedagogika-magisterské studium

Působnost: střední škola, základní škola první i druhý stupeň

Roky v pozici učitele: 30 let

Vedení třídy: 24 let

Aktuální působnost: vesnická základní škola mimo bydliště

Další informace: působí i jako speciální pedagog, pět let pracovala v Montessori základní škole

Informant č. 5

Vzdělání: Učitelství pro střední školy, obor zeměpis a tělesná výchova

Působnost: střední škola, základní škola druhý stupeň

Roky v pozici učitele: 24 let

Vedení třídy: 12 let

Aktuální působnost: vesnická škola mimo bydliště

Další informace: 6 let rodičovská dovolená, vedení kroužku plavání dětí, v současnosti metodik prevence

5.3 Rozhovor s informantem č. 1

První rozhovor, který proběhl na začátku listopadu, byl s pedagožkou působící v současnosti na základní škole ve vesnici, kde zároveň žije. Od zdárného ukončení jejího pedagogického studia uplynulo už více než 30 let. Třetinu tohoto času působila na středoškolském učilišti, poté přešla na zmíněnou základní školu. Během této doby

byla také šest let na mateřské/ rodičovské dovolené se dvěma dětmi, které posléze navštěvovaly stejnou školu, kde učí. Rozhovor samotný byl jako první nejdelší ze všech (asi 70 minut), bylo třeba se hodně doptávat a snažit se najít cesty, jak se co nejvíce přiblížit zjištění, vnímání a nahlížení tématu pohledem participanta. Rozhovor byl příjemný, bylo vidět, že učitelka se zájmem a radostí mluví o své práci, i když se nešlo vyhnout složitějším, a ne úplně veselým tématům, které tato profese také přináší.

5.3.1 Přehled témat a podtémat identifikovaných z rozhovoru č. 1

1. Emoční angažovanost ve vztazích

Vztahy jako emoční potřeba
Smysluplnost a motivace v práci
Význam vazby se žáky
Setkání se po letech
Ovlivní vztahy vzdělávací proces?
Třídní matka, náročnost třídnictví
Vztahy jako zátěž
Od začátku za dobře

3. Přístupy k žákům

Individuální přístup je důležitý
Přijít na to, jak na ně
Snížit se na jejich úroveň
Učitel je normální
Projevit zájem
Neporovnávat
Efektivita výuky
Motivace

5. Rodinné prostředí žáků

Jako překážka pro vztahy

2. Hranice ve vztazích

Dobře vycházet, ale s hranicemi
Nebýt kamarádi, vymezit se
Balanc – ke spokojenosti všech
U každého nastavovat jinak
Na základce přitvrdit
Dynamika nastavování hranic
Je to proces učení se
Nesmí se to přehoupnout
Bez hranic to nefunguje

4. Komunikace

Vliv genderu v komunikaci
Otevřenost a svěřování se
Přenos informací a jejich důležitost
Vzájemná spolupráce pedagogů
Externí komunikace pedagoga
Sdílení s pedagogy
Spolupráce žáků ve třídě

6. Pořád na sobě pracovat

Sebereflexe a seberozvoj

Proměny rodiny	Osobní život a přesah do vztahů
Situace rodin jako celospolečenský problém	Změna přístupu ke komunikaci
Pochopení pro situaci rodin	Flexibilita a schopnost adaptace
Omezené možnosti ovlivnit rodinu	Uvědomovat si své limity
Nemůžeš se obávat do rodičů	Neustále se učit
Systémové řešení	Sdílení jako forma psychohygieny
Podpora žáka v obtížích	
Kooperace v rámci školy	

5.4 Rozhovor s informantem č. 2

Na druhý rozhovor se uskutečnil někdy ke konci listopadu v prostorách budovy základní školy, kde pedagožka působí. Rozhovor proběhl u ní v kabinetě a opět trval více než hodinu čistého času. Informantka č. 2 je absolventkou učitelství pro střední školy v oboru anglického jazyka a výtvarné výchovy. Na žáky středních škol cílila, po studiu však dostala nabídku na získání bytu, pokud půjde učit na zdejší základní školu. Tuto pozici přijala a působí zde dodnes. Vyučuje anglický jazyk převážně na druhém stupni vesnické základní školy. Rozhovor byl velmi otevřený a díky tomu se podařilo dostat i více do hloubky. Pedagožka se z nějakého důvodu spíše zamýšlela nad negativními jevy, které ve srovnání se začátky své profese více vnímá.

5.4.1 Přehled témat a podtémat identifikovaných z rozhovoru č. 2

1. Evoluce chápání vztahů	2. Důvody dělat problémy
Přístup k pedagogice	Jiné podmínky k životu
Touha po dokonalosti	Vliv prostředí/ doby
Očekávání x realita	Nezájem v rodině
Nebylo potřeba nad vztahy přemýšlet	Těžké psychické stavy
Dřív lepší na mezilidské úrovni	Systémové selhání v péči
Různá práce s věkovými skupinami	Nezdravý životní styl

Změna priorit	Vztahy v rodině
Nutnost přemýšlet o vztazích	Závislost na technologiích
Vztahy jsou to nejdůležitější	Insuficience rodiny
Bezpodmínečné přijetí	
3. Žáci v kolektivu třídy	4. Komunikace
Fungovali sami a lépe	Prostor pro komunikaci
Dimenze vztahů	Individuální přístup
Dobré vztahy= méně práce pro učitele	Role genderu ve svěřování
Nemají se rádi	Svěřování se
Demotivace	Role třídního učitele
Malá míra důvěry	Komunikace v boji se šikanou
Ovlivnění klimatu třídy	Změna způsobu komunikace v reakci na informace
Negativní zpětná vazba	Příliš mnoho problémů
Soudržnost kolektivu a šikana	Práce se důvěrou
	Mentální zátěž
5. Změna ze strany školy	6. Reakce na výzvy u pedagoga
Proměna vyučovaných předmětů	Změna hodnot
Práce s dětskou dušičkou	Schopnost sebereflexe
Zaměřit se na pohyb	Práce s emocemi / moc pocitů
Aby měli rádi život	Psychoterapie – první pomoci sobě
	Bezpodmínečná láska a přijetí
	Nadhled a zkušenosti

5.5 Rozhovor s informantem č. 3

Třetí rozhovor proběhl ve večerních hodinách v místě výzkumníkova budoucího, zatím neobydleného bydliště, které tak skýtalo dostatek soukromí a klidu. Setkání

s pedagožkou bylo prvokontaktem, i tak byla komunikace velmi milá a přátelská. Rozhovor byl kratší, než předchozí dva a bylo cítit, že informantka má tendenci zůstat hodně v obecné rovině a o některých věcech se jí nechce detailněji mluvit, což bylo samozřejmě respektováno. Participant č. 3 je učitelka vyučující hudební výchovu a český jazyk na větší základní škole v menším městě, kde nežije.

5.5.1 Přehled témat a podtémat identifikovaných z rozhovoru č. 3

1. Vnímání sebe sama

Vztahy jsou nezbytné

Velká citlivost

Postoj k problémům

Jistota ve zkušenostech

Přístup k životu

Duchovní sebezrovnání

2. Tvorba vztahu

Co školní rok přináší

Nastavení podmínek

Vztah jako partnerství

Řídím se sebou

Osobitý přístup

Jít příkladem a s intuicí

Spíše vychovávat

Vytvořit příjemné klima

3. Aktéři přetížení

Vlastní emoce

Balanc energie

Komunikace s rodiči

Touha po změně

Osobní záležitosti

4. Týmová spolupráce

Výchovný poradce

Asistent pedagoga

Školní psycholog

Vývoj přístupu k problémům

Externí pomoc

Podpora vedení

5. Výzvy pro učitele

Nařízení shora

Inkluze

Proměna doby

6. Komunikace se žáky

Partnerský přístup

Malá otevřenost žáků

Omezený prostor

Specifičtí žáci	Učitel jako autorita
Neochota se svěřovat	Podobnosti v neotvírání se
Problémy s motivací	Různé cesty komunikace
Nadhled a pozitivita jako reakce	Citlivý přístup

5.6 Rozhovor s informantem č. 4

Schůzka se čtvrtým informantem proběhla v prostorách jejího pracoviště – základní školy. V podvečerních hodinách proběhl rozhovor, trvající více než hodinu. Pedagožka má mnoho bohatých zkušeností, jelikož v rámci své kariérní dráhy vystřídala množství různých škol (např. působila v Montessori škole) a také si dodělávala další pedagogické studium. V současnosti učí na vesnické základní škole matematiku a pracovní činnosti, převážně druhý stupeň. Na škole působí také jako speciální pedagog. Rozhovor probíhal v podvečerních hodinách, pedagožka za sebou měla náročný pracovní den a byla zřetelná její mírná únava, která se ale vlastně ukázala stěžejní pro její kariérní vývoj a aktuální situaci.

5.6.1 Přehled témat a podtémat identifikovaných z rozhovoru č. 4

1. Jak to měla dříve	2. Momenty proměn přemýšlení
Perfekcionismus a odstup	Přechod k mladším žákům
Jet na výkon	Zkušenost s Montessori přístupem
Vztahy samy plynuly	Studium speciální pedagogiky
Náročný začátek	Žák s handicapem
Nepřípravenost ze studia	Děti ve vlastní rodině
3. Prožívání vztahů dnes	4. Kdo do vztahů vstupuje
Každodenní záležitost	Rodiče žáka
Všechny vztahy ve škole	Kolegové
Proměny doby	Osobnosti žáků
Jiný humor	ŠPP

Pozitivní zpětná vazba

Školní psycholog

5. Co do vztahů vstupuje**6. Podpora ve vztazích**

Vnímání pedagogické profese

Inspirace od kolegů

Vlastní psychika

Další studium

Hranice

Školení a vzdělávání se

Systematičnost

Psychohygiena

Seberozvoj

Duševní přesah

5.7 Rozhovor s informantem č. 5

Poslední rozhovor proběhl v únoru roku 2025, opět v prostorách participantova pracoviště – základní školy. Dopolední čas se jevil jako vhodnější a rozhovor trval něco málo přes hodinu. Informant pracuje na vesnické základní škole mimo své bydliště. V současnosti zastává pozici třídního učitele i metodika prevence. Učitelka byla velmi přístupná a s velkým elánem mluvila o své práci, která jí pořád přináší spoustu radosti.

5.7.1 Přehled témat a podtémat identifikovaných z rozhovoru č. 5**1. Vývoj nahlížení na vztahy a sebe**

Motivační prvek

Nemění se lidé, ale doba

Vnímání sama sebe

Jediná vnímaná proměna

2. Fungování ve vztazích

Vztahy jako společné úsilí

Vzájemná důvěra je zásadní

Fair – play hra

Rovnost a spravedlnost

Hranice

Komunikace je klíč

Konfliktní situace a jejich řešení

3. Proměny doby

Ztráta sounáležitosti

4. Rodinné prostředí žáků

Velký vliv rodiny

Ztráta motivace	Rodiče jsou větší oříšek
Mobily brání vztahům	Rodiče umetají chodníček
Problémy s pozorností	Přetížení rodiče
Příliš moc informací	Rodiče nemají čas
Nevhodné trávení času	Vliv technologií na rodiče
Vliv systémových nařízení	

5. Jak se přiblížit k žákům

Vnímání a naslouchání
 Vždy vyslechnout
 Hledání cest
 Humor
 Dát šanci každému
 Po malých krůčcích
 Porozumění a vhled

6. Přístup k životu

Nadhled
 Optimismus
 Žít v přítomnosti
 Psychohygiena
 Netahat si práci domů
 Ta nejtěžší situace

5.8 Společná témata

V rozhovorech se vyskytuje hodně podobných zkušeností, přístupů, postojů a názorů. Hlavní společná témata byla rozčleněna na základě dílčích výzkumných cílů:

5.8.1 Význam vztahů

Dle výzkumné otázky: „**Jaký význam přisuzujete vztahům se žáky?**“

Všechny pedagožky popisují důležitost vztahů se svými žáky. Význam, který jim dávají, je velký, zásadní a prvořadý. Je to pro ně velký **motivační faktor**: „*Že cosi spolu jsme našli a teďka se nám to vrací.*“ Vztahy jsou důležitý prvek i pro motivaci žáků: „*Nemají rádi své spolužáky, nemůžou se těšit do školy.*“ Zároveň si všímají, že vztahy žáků mezi sebou nejsou příliš pozitivní. Mezilidské vztahy považují v současnosti za **nejdůležitější prvek** ve svém pracovním prostředí: „*Vztahy jsou strašně důležité, protože ty jsou základem, aby vlastně cokoliv mohlo v té škole fungovat.*“ Popisují vztahy také jako výstup svých **osobních hodnot**: „*Mít jistotu*

v tom, že věci, které dělám, dělám dobře i po lidské morální stránce. “ Naplňují i jejich hluboké osobní hodnoty: *„Prostě potřebuju tam mít i nějaký ten přesah. Takový ten...lidský.“* Pedagožky vnímají vztahy se žáky jako určitý jiný rozměr jejich pedagogický profese: *„Pro mě určitě znamená víc charakter toho děcka, než ty znalosti.“* V dobrých vztazích je pro ně ukrytá i pozitivní zpětná vazba, která je klíčová pro **smysluplnost** a pocit zadostiučinění jejich pedagogické činnosti: *„Tam to chce vyloženě navázat na ty vztahy, chytout se těch dětí.“*

Všichni informanti popisují pocit dobrého a příjemného pracovního prostředí se v práci dobře- svůj **well-being**- odvíjející se od pozitivních vztahů: *„Kdybych neměla dobré vztahy, já bych tím asi hodně trpěla.“* Pocit pohody a kladná energetická bilance je závislá na pozitivních vztazích: *„Pořád mě to občas ještě nabíjí, když vidím, jak se to daří v těch hodinách. Pořád je to ještě proč dělat, ty děcka jsou fakt úžasné.“*

Nad druhou stranu velká blízkost a emoční angažovanost s sebou přináší i **mentální zátěž**: *„Takže se dozvíš něco a už ti to mele v hlavě. No právě, nezbláznit se z toho, když právě kvůli tomu nemůžeš ani spát.“* Znamená to přenášení si problémů žáků, frustrace z jejich problémů a přesah do osobního života, který je tímto spíše negativně ovlivněn. *„Protože o tom přemýšlíte, zatěžuje vás to, Prostě vás to vyčerpává, tak jako psychicky.“* Informanti jsou si toho vědomi: *„Takže by se někdy hodilo být taková, ne až tak osobní.“* V **roli třídního učitele** se více projevuje tato tíha emoční zátěže. Tato pozice přináší mimo jiné častější zvládání různých krizových situací a pocítění jejich náročnosti: *„Já jsem měla třeba třídu, kde mám těžké problémy tam. Člověk se to snaží všechno zpracovávat na té profesní úrovni, jako profesionál, tak prostě se ho to dotýká psychicky.“* V pozici třídního učitele je patrná větší vzájemná blízkost, větší míra zodpovědnosti, dále nutnost řešení problémů, zvýšená administrativa. *„To je právě pro ty třídní, můžeš se angažovat i když si jenom tak v hodině, ale třídnictví, tam je to navalené.“* Toto zatížení je o tolik větší, že pedagožky, které jsou třídními většinu času své profesní kariéry si uvědomují, jak je důležitý odpočinek od třídnictví: *„Ten rok, co vlastně teď nemusíme mít ty třídnické záležitosti, je takový pohodový.“*

Shoda se vyskytovalo ve vymezení vztahu jako **partnerství/ kamarádství** vždy s potřebou nastavených hranic: *„Partnerství, takové založené na nějaké důvěře, na tom, že když se něco řekne, že to platí.“* Učitelé vztah popisují v rozmezí partnerství až kamarádství, pojmenování vztahu se liší, podrobnější popis a pocity ze vztahů ale

naznačují velkou podobnost. Pozitivní vztahy jsou dále pocity informantů vymezeny vzájemným respektem, empatií, dobrou komunikací, důvěrou, humorem, sdílením a prožíváním společných chvil a zážitků.

5.8.2 Vnímání vztahů v současnosti

Dle výzkumné otázky: „**Jak vnímáte vztahy se svými žáky nyní?**“

Všechny pedagožky popisují své vztahy se žáky jako určitý vývoj, vnímají jejich proměnu v čase. Informantky jako učitelky působí v rozmezí 20–30 let a všechny v této časové délce zaznamenaly jisté **změny a vývoj** i na poli vztahů. Tři participanti pocítují silnou proměnu svého vnímání vztahů (a také změnu sebe samých) v průběhu své kariéry.

Aktuálně vnímají vztahy se žáky jako **klíčovou záležitost, která vyžaduje nezbytnou pozornost**. U každé informantky má vztahový vývoj svá zvláštní specifika – dělí se na dvě skupiny- někdo vnímal a měl vztahy dobré od začátku, někdo si k žákům hledal cestu déle a složitěji. „*Tak se to postupně vyvíjelo, že dneska můžu říct, že se opravdu víc soustředím na ta děcka a víc mně na nich záleží.*“ Vnímání vztahů je tedy velmi dynamické a proměňuje se v závislosti na dvou základních procesech – na vývoji osobnosti pedagoga a jeho přístupu (ve třech případech) nebo pokaždé na proměnách doby.

U všech informantů dochází k **proměně přístupu**: „*Ted' o tom přemýšlím možná víc o těch vztazích, než...samozřejmě tak učivo, to učivo je důležité je dobře připravit. Ale ty vztahy řešíme dennodenně.*“ Vývoj se udál s přispěním jejich vlastních **pracovních zkušeností**: „*Ted' bych řekla, že to mám víc pod kontrolou, protože těch děcek mně prošlo. S tím věkem přišlo něco takového, že si s tím dokážu líp poradit.*“ Reflektují vliv věku a zkušeností.

Popisují svoje neustále **sebevzdělávání se**. Pedagožky popisují také svůj cílený seberozvoj: „*Já se teda snažím při tom profesním vzdělávání vzdělávat i sebe sama, co se týká duševního zdraví a i duchovního trošku. Abych si víc věřila, byla vyrovnaná, víc pevná v sama sobě.*“ I s přesahem do **duchovního rozměru**. „*Třeba číst knížky, takovým duchovnějším směrem. Taková ta introspekce, meditování.*“

Dovzděláváním se obsahu učiva, které se mění s přibýváním nových poznatků, je důležité i pro žáky samotné: „*Ty prostě přijdeš domů z práce a ještě nasáváš. Nestačí,*

že jsem se kdysi naučila dějepis a vím, kdy byla francouzská revoluce, ale sledovat třeba nové poznatky a dokumenty. Takže to je takový sebevzdělávací proces. Pokud teda ten kantor chce, ale myslím si, že většina musí chtít, protože by mu ta děcka za chvíli lezla po hlavě. Oni fakt potřebují, musíš. “

Patrný je i vliv **zkušeností z osobního života**, kdy všichni informanti reflektují vstupy dětí do rodiny ať už jejich vlastní nebo do rodiny jejich sourozenců. Byl to hybný prvek, mající vliv na vztahování se k žákům: „*To si myslím každý, když má svoje děti, tak se potom i s těmi dětmi školními baví jinak.*“

Dnešní doba přináší nové výzvy, které vyžadují aktivní řešení. V návaznosti na **proměňující se potřeby žáků**, které přináší především **proměna doby**, se informanti různě přizpůsobují. „*Ona ta děcka jsou v té své podstatě pořád stejná, jenom ty podmínky jsou jiné.*“ Všichni popisují potřebu proměny svých pedagogických přístupů a přizpůsobení se v závislosti na proměnách doby, která změnila i žáky a jejich potřeby a jejich vztah. Z toho plyne, že i vztahy samotné se dají považovat za měnící se a dynamický prvek. Učitelky tvrdí, že změny ve společnosti a **větší problémy**, které žáci dnes mají, ovlivňují potřebu věnovat vztahům se žáky **více pozornosti**. Dnešní doba přináší nové výzvy, které vyžadují aktivní řešení „*Ale je fakt, že je to aj dobou, že děcka mají větší potíže. Je tomu dáváný větší prostor.*“

Vliv proměny doby na vztahy popisují především v **technologickém vývoji**. „*Myslím, že budovat vztahy se žáky v dnešní době je docela složité. Tak mám pocit, že musím hodně dohánět toho, jak oni fungují a komunikují.*“ současné vztahy se žáky jsou kvůli tomu složitější než dříve.

Významným činitelem je **mobilní telefon**, který má na druhém stupni téměř každý žák. Informanti popisují činnosti žáků na internetu- komunikaci přes sociální sítě, přílišné trávením času sledováním nevhodného obsahu (krátká videa), což vede až k **netolismu**. Mezi další významné faktory proměňující se doby zmiňují větší pracovní zatížení rodičů, covidová opatření. Všímají si nárůstu psychických problémů žáků: „*Ty děcka hledají pomoc, ale neví si rady.*“ Všechny participanty se setkali s nějakou formou sebepoškozování a dalšími různými **psychickými problémy** svých žáků: „*Hrozně moc dětí je dneska nešťastných.*“ „*Ty stavy dětí jsou čím dál horší.*“

Učitelky pocítují, že zvládání některých situací je pro ně v dnešní době složitější i kvůli vyššímu věku, což přináší **menší množství energie**: „*Ale asi mám míň energie,*

proto možná ty děcka nedokážu někdy už tak nadchnout.“ Další informant popisuje vliv opotřebení své nervové soustavy na svou práci, kdy dříve vnímala náročné žáky jako motivující výzvy, nyní je pro ni tato práce složitější. *„Přijde mně, že s přibývajícím věkem je to čím dál složitější. Dřív jsem to brala jako výzvy, každý tady ten „dáreček“ (náročný žák) byl pro mě vyloženě výzva.“*

Všichni informanti vnímají **náročnost**, hlavně psychickou, která přináší velké vyčerpání a různě na něj reagují: *„Hledám teďka cesty, jak si to zase s těmi dětmi užít. Hledám co dál.“* Vede je to k úvahám a bilancování o přetrvávání ve školství a potřebě změny: *„Pořád, kdyby se mně nějaká příležitost možná úplně odejit ze školství...“*

5.8.3 Vnímání vztahů na začátku profesní kariéry

Dle výzkumné otázky: **„Jak jste vnímal/a vztahy se žáky na začátku vašeho pedagogického působení?“**

Všichni informanti popisují, že vztahy nebyly to, co by řešili nebo nad čím by přemýšleli. Vztahy byly spíše na **okraji zájmu**. Samy plynuly a nebylo třeba se jim tolik věnovat. Doba nepřinášela tolik problémů. Profesní edukace na poli vztahů byla pro pedagožky nedostatečná. *„Když já jsem studovala na výšce, tak se vztahy moc neakcentovaly.“* **Nedostatečná příprava** v tomto směru při studiu: *„A vztahy s dětma nebo komunikace s rodiči nula, To se tenkrát neučilo.“*

Popisují, že vztahy se žáky **fungovaly a plynuly samy**: *„Jako musím říct, že to šlo samo.“* Byly přirozenou součástí pedagogické práce a nebylo třeba se na ně zvlášť zaměřovat. Vztahy vznikaly spontánně a nebyly vnímány jako problém, který by vyžadoval zvláštní pozornost: *„To tak jaksi plynulo samo sebou, že jsem s těmi dětmi nějak pracovala.“* Dobré vztahy byly samozřejmostí a nebylo třeba je aktivně řešit: *„S většinou žáků jsem měla dobré vztahy, takže mě to ani nenapadlo řešit.“*

Výrazně popisují vliv **malého množství zkušeností** a jejich postupné sbírání: *„V podstatě jsem sbírala ty zkušenosti za pochodu.“* Přinášelo to mnohá úskalí: *„Já jsem měla problém, když jsem nastoupila, já jsem dostala deváťáky, mně bylo 22, ta děcka byla velká, já jsem se tam necítila, trápila jsem se ze začátku.“* Oficiální cesta podpory neexistovala, fungovala na dobré vůli ostatních pedagogů ve škole: *„Většinou si mě jedna z kolegyně vzala na starost.“* Vnímali ze začátku pocit nedostatečné podpory pro

začínající učitele: „*Nebyl nikdo, koho jsem se mohla zeptat s tou hudebkou, já jsem tam na ni byla sama, takže nikoho.*“

V případě mentální a emocionální zátěže způsobené vazbou se žáky se malé množství zkušeností mohlo stát i „výhodou“. V minulosti vnímali některé záležitosti dle svých dosavadních zážitků, což ovlivnilo přístup k žákům: „*Nemáš ty zkušenosti, nebo se ani dopředu nebojíš některých věcí. Život je takový jednodušší. Takže já jsem si ani nepřipouštěla některé věci, které si třeba připouštím teď*“*ka*“ Participantů popisují **nedostatek životních zkušeností**, což přináší neschopnost si některé věci představit.

Informanti popisují své pedagogické začátky, které spočívaly v soustředění se především na **zvládání výuky**: „*Ty vztahy s těmi dětmi byly v tomto takový jako malý zlomek.*“ Velká pozornost byla věnována především obsahu učiva a jeho přenos nebo didaktickým postupům. Byly zde patrné velké nároky na výkon svůj i žáků. „*Jela jsem docela i na ten výkon.*“ a snaha co nejlépe vyučovat: „*Snažila jsem se být ve všem perfektní a mít takový nadhled. Měla jsem větší odstup od těch dětí.*“

Dochází také ke **střetu představ a očekávání** získaných během studia nebo svých vlastních představ o pedagogice a o žácích: „*Když jsem začala učit, já jsem chtěla, aby bylo všechno dokonalé, tak jak má být. Já jsem byla hodná holčička, když jsem byla malá, takže mně přišlo divné, proč ta děcka, když jim něco řeknu, proč oni to neudělají.*“ Přejít z teoretického vzdělávání do praktického školního života představoval velké výzvy: „*Takové to ze školy šup do reálu. Pak v tom reálu, co všechno nefunguje, jak to třeba děcka nebaví, jak to udělat. Velice snadno mě někdo vytočil, nebo jsem chodívala s brekem.*“ Uvádí náročný proces adaptace a přizpůsobování se školnímu prostředí v roli učitele.

I když popisují mnoho těžkostí v začátcích, téměř všichni účastníci popisují své **začátky** nebo i dobu minulou jako „**lepší**“: „*Ne, že by to všechno bylo ideální, to samozřejmě nemůžu říct. Jak se říká- dřív to bývalo lepší, protože člověk zapomene to špatné, to ne. Ale na té mezilidské úrovni to bylo lepší.*“ Vyhodnocují své působení jako učitel začátečník pozitivně: „*Opravdu někde v těch začátcích vždycky převážilo to, že to jde a že s těmi třídami to prostě bylo bezva.*“

5.8.4 Dobrá praxe učitelů pro budování pozitivních vztahů

Dle výzkumné otázky: „Co vnímáte důležité pro svoji dobrou praxi v rámci pozitivních vztahů se žáky?“

Pedagožky popisují různé přístupy, postupy, náhledy na vztahy se žáky. Všichni zmiňují (v různé míře) souhrn několika vlastností vztahů, které vnímají jako zásadní pro budování pozitivních vztahů se svými žáky. Participanté popisují své vnímání **důležitých charakteristik** pozitivních vztahů, které ve svých vztazích se žáky praktikují., klíčové jsou porozumění a pochopení: „Snažím se to nějak pochopit, těmi zkušenostmi a věkem to vyvažovat“ přijetí, prokázání vlivnosti, přívětivosti určitá míra shovívavosti. Učitelky si uvědomují nutnost validace problémů žáků a projevení aktivního zájmu o ně.

V rámci vztahů se žáky považují všichni participanté za důležité **nastavování hranic**. „*Aby věděli, kde je takový ten střed a kde už je to za hranou.*“ Významné je dát jasně najevo, že byly hranice překročeny a dle závažnosti poté postupovat.: Ale pak, když to přesáhne tu hranici, tak dokážu dupnout a říct, že takhle ne.“ Hranice je důležité udržovat v takové rovnováze, aby nebyla narušena autorita pedagoga ale ani důvěra žáků. „*Musí se udělat hranice, aby nebolela ani jednu stranu.*“ Zároveň aby nebyla zneužívána benevolence učitele. Pro vymezování hranic je důležitá **jasná a otevřená komunikace**. „*Já se fakt snažím s těmi dětmi mluvit. Abychom spolu vycházeli, tak musí dodržovat ty a ty pravidla. Snažím se, aby dopředu věděli, co se po nich chce, aby to bylo jasné, srozumitelné.*“ Pro komunikaci a práci se žáky je důležitý individuální přístup, dát pro svěřování se žákovi více samostatného prostoru, dostatek času a soukromí: „*Když se mi něco nezdá, tak se snažím soukromě v kabinetě.*“ Pedagožky popisují potřebu vytvořit takovou vazbu s žákem, kde bude dostatek **důvěry**. Zaobírají se problematikou, jak dále se svěřenými informacemi pracovat- co sdílet s rodiči nebo dalšími lidmi- je zde rozpor mezi udržením důvěry žáků a nutností informaci poslat dále dle potřeby. Více pedagožek si všimá, že dívky vkládají větší důvěru a více se svěřují než chlapci.

Významné je také **porozumět vlastním limitům** a to především hranicím emočního napojení. Učitelé popisují, jak cítí případy a situace, kdy je tato vazba a napojení příliš velká, což vede k nadměrné psychické zátěži. Důležitá je proto dobrá **psychická stabilita** a pohoda učitelů: „*Zjistila jsem, že když budu já v pohodě, tak budu moct v té*

škole pracovat v pohodě a bych nějakým způsobem mohla v té škole fungovat. “ Pokud by se tato zátěž stala neúnosnou, hrozí velké riziko přetížení až vyhoření pedagoga. Podstatná je také **práce s vlastními emocemi**: „*Takže ty emoce, zvládnout ty emoce.*“ Jejich stabilita a porozumění. Vnímat své potřeby a nálady: „*Ale ne vždycky máš náladu a ne vždycky s cítíš, abys prostě tam radostně vykládala.*“

Dále je třeba si uvědomovat **hranice možností** pedagogů např. při řešení problémů v rodině žáků. „*Rodinám to nemůžeš vyčítat, protože nemají stabilní zázemí. Nemůžeš se nějakým způsobem obout do těch rodičů, protože každý má svoje problémy.*“ Kdy v tomto i prostor a pravomoci školy jsou omezené. Všichni participanté popisují jako velice důležitý aspekt působící na žáky, jejich rodinné zázemí a vnímají klíčový aspekt **práce s rodinou žáků**. „*Všechno to vychází z rodiny.*“ Popisují ovlivnění žáků rodiči a efekt, který je zřetelně patrný na vztahování se žáky k učitelům. Práce s rodinou je pro učitele značně omezená sféra, i když si její významnost na vztahy uvědomují. „*Já se snažím s těmi rodiči komunikovat co nejlíp a s respektem.*“ Dobrá komunikace s spolupráce s rodinou žáků se jeví jako významná schopnost učitelů: „*A teď musíte umět i s rodiči komunikovat a přesvědčovat.*“

Zásadní je také nastavit si hranici mezi prací a soukromým životem, což je při vztahové vazbě na žáky také náročnější. Učitelky popisují, jak si občas/ často nosí přemýšlení o rodinných problémech žáků domů. „*Doma čistá hlava a nezajímá mě, co bylo ve škole.*“ Pro **psychohygienu** je dále zásadní mít někoho, na koho se obrátit a problematiku **sdílet**. Nápomocná je v tomhle spolupráce s kolegy v rámci účasti na školeních: „*A už tady ten pocít, že to tam svěřuješ....a jakmile to sdílíš, ten problém, tak je to lepší.*“ nebo odborná psychologická pomoc: „*A hlavně teda to, že jsem měla s kým o tom povídat.*“ A nejlépe pokud by se jednalo o profesionální dostupnou pomoc ve formě **školního psychologa**: „*Tak ten psycholog tam byl obrovská podpora.*“ Spolupráce napříč školou- **týmová činnost**- je významný prvkem pro podporu vztahů nebo jiných problémů žáků. Zřízení **ŠPP** na školách: „*Ale fakt hodně pomáhá už to, že jsem dvě, když řešíme nějaké vztahové věci třeba.*“ Všechny informantky jej vyhodnocují jako velmi přínosné a mají s ním spoustu pozitivních zkušeností. „*Má třeba v tom preventivním programu kolegyni dobře vyškolenou a jí se ty děti třeba raději svěří, než mně, tak můžeme spolu potom popracovat na něčem, co jak můžeme zlepšit nebo jak pracovat.*“ Popisují sv pozitivní zkušenosti a vyzdvihují spolupráci napříč školou. Nemalou roli v tomto má i **podpora vedení**, kdy je důležité jeho kladné

přijímání ze strany ostatních pedagogů. „Z pozice vedení, tam byla pomocná ruka, abych tak řekla.“

Pedagogové se musí **přizpůsobovat** novým způsobům komunikace a chování žáků, což vyžaduje větší úsilí. Důležitá je tedy vždy míra a schopnost adaptace, flexibility. Potřeba nových postupů a přístupů vede k neustálému **se učení a dovzdělávání**.

Vnímají výrazný propad v poslední době v **motivaci žáků** ve škole pracovat. Vysvětlují si to covidovými opatřeními a také vlivem technologií. Vnímají, že je třeba nacházet vhodné, často i inovativní didaktické postupy a metody, jak žáky zaujmout. „Někdy máš pocit, že to máš perfektně vymyšlené, a pak přijdeš do skupiny, která to nepobere...třeba potřebuje něco jiného.“ Dále popisují snahu předat svoji vlastní lásku a zápal k učení a ke znalostem: „Učit sebe sama a tím, jak učím sebe sama, tak se snažit vtáhnou do toho ty žáky, aby se také rádi učili celý život.“ S věkem přichází i změna priori, což přináší význam pozitivního přístupu k životu jako motivační prvek: „Ted'ka už právě se snažím spíš, abych v nich vzbudila ten zájem, aby chtěli něco dělat. Aby prostě vůbec měli zájem o život, aby měli rádi život.“

Učitelé se u žáků v dnešní době potýkají s nadužívání mobilních telefonů, které přináší **proměna doby**. S tímto na školách „bojují“ tak, že jejich používání v prostorách školy je zakázané a to vyhodnotili jako důležité pro vztahy: „Tím eliminujeme tady to, že se uzavírají do těch svých schránek. Daleko víc spolu spolupracují.“ Mezi zásadní významné **osobnostní charakteristiky** informanti vyjmenovávají: autenticitu, lidskost, schopnost ukázat, že učitel je „normální člověk“ „Že jsi člověk, normální člověk, nedělat ze sebe nevím co.“ Významný je nadsled, což obnáší i práci s vlastním egem- nebrat se tak vážně. „Umět si ze sebe udělat srandu.“ **Vlastní přístup k životu:** „A takové to odlehčení, ježišmarja děcka, šak život není jenom o škole.“ To, jakou životní filozofií se informanti řídí se odráží na jejich přístupu k životu a lidem v něm – to znamená i žákům ve škole. I když je učitel kvalifikovaný profesionál, jeho vlastní ojedinele vnímání života a světa vztahy se žáky velmi ovlivňuje. Mezi tyto charakteristiky participant vymezuji pozitivní vnímání sebe sama: „Aby ty děti cítily takového člověka, který je sám se sebou spokojený.“ Významně si také uvědomují, že jsou sami příkladem pro žáky, a to co po nich požadují, tak se snaží sami splnit a dodržovat.

Participantů díky zkušenostem praktikují ve svých přístupech vhodné **nakládání s vlastní chybou** i chybou žáků: *“Že prostě pro mě je teďka chyba přirozená, opravíme ji spolu.”* **Schopnost reflektovat** své vlastní zkušenosti i třeba negativní a poučit se z nich a změnit způsob práce. *„Velice rychle jsem zjistila, že když já nejsem, v pohodě, tak vlastně neudržím jejich pozornost. A pak je okřiknu, ale pak si říkám: „No jo, ale prostě tys to nezvládla.“*

5.9 Shrnutí výzkumu

Hlavní cílem výzkumu bylo porozumět, jak učitelé vnímají a prožívají vztahy se svými žáky. Informanty byla pětice dlouhodobě působících učitelů druhého stupně základní školy. Pro získání detailních a hloubkových informací, které jsou vzhledem k povaze tématu nezbytné, byl zvolen kvalitativní design výzkumu. Data byla sesbírána pomocí hloubkových polostrukturovaných rozhovorů. Následně byla zpracována a objasněna přístupem IPA, který byl zvolen úmyslně, jelikož se hodí pro zachycení jemných detailů prožívání a vnímání určitých fenoménů, a díky němu je možné zachytit podstatnou esenci vztahů a také zohledňuje pohled výzkumníka. Žité zkušenosti informantů – zkušených učitelů na základní škole, zachycené v rozhovorech byly interpretovány pohledem výzkumníka coby sociálního pedagoga. Tímto spojením vznikl unikátní komplex. Výsledná práce přinesla mnoho jemný a detailních znaků a faktorů vycházejících z dobré praxe zkušených učitelů a z jejich reflektování zkušeností a situací prožitých během dvou desítek let v praxi. Tyto zjištěné poznatky vedou k odhalení mechanismů a jevů spojených s budováním pozitivních vztahů a mohou být značným přínosem pro sociální pedagogy a jejich lepší pochopení vnitřního světa učitelské profese a prožívání vztahů se žáky.

Z výzkumu vyplynulo velké množství informací, jelikož celý proces školního vzdělávání přináší v rovině vztahů spoustu situací a individuí. Mezilidské vztahy jsou velmi obsáhlé téma, které odráží komplikovanost a spletnost lidské psychiky, jež je u každého jedinečná a neopakovatelná. Po důkladné analýze a shrnutí všech analyzovaných pojmů do větších celků dochází k vymezení hlavních tematických okruhů, které jsou zásadní pro učitele a jejich vztahy se žáky. Pro učitele je v rámci vztahů zásadní jejich well-being a pozitivní klima školy. Vztahy pro ně mají význam v rovině motivace a pocitu smysluplnosti z učitelské práce. Důležitým prvkem pro vztahy je jejich vlastní vnímání sebe jako osobnosti a své role učitele. Vliv na vztahy

s jejich žáky mají také externality – rodinné prostředí žáků a změny, které přinesla dnešní doba. Vnímání vztahů reflektují jako pohyblivý proces charakteristický vývojem a neustálou dynamikou.

Významným prvkem pro pozitivní vztahy učitelů se žáky je to, jak se cítí sami učitelé. Jak se cítí sami ve svém vlastním životě a jak je vnímaná jejich vlastní pohoda v práci (well-being). Vztahy jsou pro ně důležité z důvodu jejich motivace, odráží také potřebu seberealizace a smysluplnost (dobré vztahy jako pozitivní zpětná vazba), dodávají jim pocity důvěry a bezpečí. Pracovní aktivita a výkon je tedy přímo úměrný kvalitě vztahů ať už se žáky nebo i s ostatními pedagogickými pracovníky. Všichni participanté dospěli k poznatku, že vztahy se žáky jsou pro ně v rámci jejich pracovní činnosti a celého edukativního procesu zásadní. Vztahy, jakožto součást sociálního klimatu třídy ovlivňují well-being všech aktérů vzdělávacího procesu. Pozitivní vyznění těchto aspektů je zásadní pro úspěšný vzdělávací proces, což přináší pocit smysluplnosti i učitelům. Ve významu pozitivních vztahů se vnímání informantů shoduje s většinovým názorem odborníků, tento postoj zastává především Kopřiva(2014), dále Nováčková(2008, 2020), Čapek (2015, 2017) i Fontana (1995). Vliv učitele na žáka reflektuje také Mareš (2013, s. 489) *„Způsob, jakým učitel s různými žáky jedná, jak s nimi mluví, jak se přitom tváří, jak hodnotí jejich snahy-tím vším ovlivňuje jejich školní výkon. Žák, ať už zažívá kladný či záporný postoj učitele, mění svůj způsob učení, své úsilí, začne si víc věřit, nebo naopak začne sám o sobě pochybovat.“*

Učitelky vypovídají o svých začátcích, kdy některé aspekty byly snazší, avšak míra podpory a přístup k informacím ohledně vztahů či komunikace se žáky byly omezené. Profesní příprava na budování vztahů byla nedostatečná, což vedlo k tomu, že učitelé sbírali zkušenosti za pochodu. Adaptace na školní prostředí byla náročná, přesto většina učitelů hodnotí své začátky pozitivně. Na problematiku začátků učitelů a jejich odchodů v prvních letech upozorňuje Hanušová a kol. (2017) ve svém výzkumu na českých základních školách. Ačkoli neznají přesnou míru odlivu začínajících učitelů, jejich výzkum naznačuje, že sledování těchto jevů by bylo pro české školství velmi přínosné. Kromě kvalitní přípravy učitelů orientované na realitu doporučují zintenzivnit podporu začínajících učitelů na kolegiální a komunitní úrovni, stejně jako za podpory vzdělávací politiky na státní úrovni.

Nahlížení na vztahy prošlo u všech pedagožek vývojem. V minulosti nebyly vztahy se žáky prioritou a plynuly přirozeně bez zvláštní pozornosti. Dynamičnost těchto procesů je značná, což je i obecným znakem interpersonálních vztahů. Ty nejsou kontinuální a jejich charakteristiky se proměňují řadou rozličných faktorů, především je zde velká emocionální provázanost (Slaměník, 2011). Vývoj vnímání vztahů je přirozený v rámci procesu stávání se učitelem a součástí socializace učitele. Jedná se o profesně biografický vývojový proces. V neustálém pohybu jsou také profesní kompetence, které se zároveň prolínají s osobnostním rozvojem (Hanušová et al., 2017).

Jak ukazuje výsledek výzkumu této práce, míra proměny je velmi individuální. Významným prvkem ve vývoji či proměně přístupu učitelů hraje vlastní sebepojetí učitelů a jejich schopnost sebereflexe. Právě informanti s dlouholetou praxí jsou schopni na základě prožitých událostí a zkušeností přehodnocovat a vyvozovat změny svých postojů, často i hodnot. V mezilidských interakcích, kterých mají pedagogové nespočet, k tomuto dochází velmi intenzivně. Mareš (2013, s. 440) popisuje způsob vývoje osobnosti pedagoga: „*Utváří si svoji identitu překonáváním mezilidských konfliktů a vyrovnáváním se s tím, jaké zrcadlo mu lidé kolem nastavují.*“ Tyto osobnostní proměny vystupují ze získaných dat v několika rovinách – vymezování se vůči žákům, rozdílná potřeba nastavování hranic, vnímání se jako autorita, míra schopnosti reflexe jako zásadní schopnost pro výkon pedagoga. V kontextu pohledu na učitelství jako vysoce psychicky zátěžového povolání hovoří o potřebě reflexe např. Lazarová (2001) a Nezvalová (2000) a považují ji za specifikum učitelské profese. Učitelé díky této schopnosti dokážou čelit s profesionalitou a úspěchem mnohým náhlým, nečekaným nebo kontradiktivním situacím.

Přítomnost pozitivních vztahů je pro pedagožky s dlouholetou praxí v současnosti velice důležitá a věnují jim velkou část své mentální kapacity v rámci pracovní činnosti. Je to pro ně aktuálně jedna z hlavních výzev a potřeb jejich praxe. Učitelky si uvědomují vlivy doby a problematiky, kterým současní žáci čelí. Mezi hlavní výzvy na straně žáků řadí problémy v rodinném prostředí, psychické problémy žáků a špatné mezilidské vztahy. Toto všechno si participanty uvědomují a hledají cesty a způsoby, jak na tyto výzvy reagovat. Krizi současné doby si uvědomuje také Jedlička (2015) a její řešení spatřuje právě v proměnách a reakcích edukace, která má být v tomto kontextu aktivním, tvořivým vyjádřením člověka, které mu umožní najít své poslání a

naplnit smysl osobního i obecně lidského života. Prostřednictvím vzdělávání lze rozvíjet celou osobnost, využít všechny její potenciály a stát se plnohodnotným člověkem, který uznává hodnoty propojující lidi a povznášející jejich lidství. Tuto skutečnost pocítují informanti a reagují na to intenzivní prací s motivací žáků, kdy je pro ně důležité ukázat žákům pozitivní přístup k životu, motivovat je nejenom k zájmu a výsledkům ve škole, ale i pro jejich celkové životní směřování a pozitivní přístup k životu. Součástí je také upozorňovat je na důležitost fyzického a psychického zdraví a směřovat je v tomto ke správným návykům. Podstatou je pro ně ukázání žákům smysluplnosti ve všech činnostech života, nejen ve škole.

Červeňáková a kol. (2019) zdůrazňují význam role učitelů v kontextu současných společenských změn. Učitelé jsou vnímáni především jako odborníci na předměty, které vyučují, a obvykle se od nich neočekává, že budou pro žáky partnery a mentory. Nicméně potřeba výchovné funkce roste a bude dále narůstat, jak se budou prohlubovat sociální a ekonomické rozdíly ve společnosti. Zvyšuje se počet dětí cizinců, dětí s postižením a dětí se sociálním znevýhodněním, které se vzdělávají ve školách hlavního proudu. Zároveň slábne výchovná role rodiny, což vede k tomu, že děti se ocitají v hodnotovém vakuu. Na školách chybí odborný pracovník, který by se těmto tématům věnoval. Situaci vyhodnocuje podobně i Šmída (2019), který vnímá potřeby škol jako velmi intenzivní v téměř všech oblastech, a to především v práci se žáky, metodické podpoře pedagogům, intervenci i prevenci či v oblasti školní neúspěšnosti. Vystává tak velký prostor pro uplatnění sociálního pedagoga. Prokop (2020, s.71) komentuje ne příliš pozitivně současnou situaci českého školství a má celkem jednoduché řešení: „*Musíme investovat do zlepšení kvality druhého stupně základních škol a do podpory učitelů.*“ Toto tvrzení vystihuje v mnohém pohledy participantů výzkumu.

5.10 Doporučení pro praxi

Doporučení pro praxi se skládá z identifikovaných možností analyzovaných společných témat, jak může sociální pedagog přispět k budování pozitivních vztahů mezi žáky a učiteli.

Jako nejvýznamnější aspekty pro pozitivní vztahy se ukázal především welů- being učitelů. Nejvýznamnější přínos SP je v oblasti duševního zdraví učitelů, zejména v rámci psychohygieny, udržování pozitivních vztahů napříč celou školou a spolupráce

při komunikaci se zákonnými zástupci žáků. Všechny tyto dílčí činnosti vedou k dobrému well-beingu učitelů, který je klíčový pro budování pozitivních vztahů se žáky.

Učitelé se stále častěji setkávají s problémy, které nemohou řešit sami vzhledem ke svým kompetencím, a potřebují podporu dalších odborných pracovníků školy. To zvyšuje riziko zhoršování klimatu ve třídách a ohrožuje schopnost školy poskytovat kvalitní vzdělávání. Sociální pedagogové na školách by tedy měli pomáhat dětem i dospělým různými prostředky kompenzovat nedostatky a nerovnosti, které vznikají bez přímého vlivu jednotlivců, a nalézat cesty k lepší komunikaci mezi všemi aktéry ve školním prostředí (Červeňáková et al., 2019). SP může učitelům přinést větší důvěru ze strany žáků i jejich rodin, přispět k pozitivnímu klimatu tříd i školy, zefektivnit včasné odhalování problémů a následnou intenzivní práci s rodinou (Šmída a kol., 2024).

Podpora well- beingu učitelů- osobní pohodu učitelů je nutné podporovat, protože má vliv i na well-being žáků, respektive na jejich percepci vlastní práce. Osobní pohoda souvisí se satisfakcí v zaměstnání, protože se jedná o profesi s velkou mírou seberealizace, zvládání stresu a předpokládá značnou angažovanost ve vzájemných vztazích s dalšími aktéry (Hanušová et al., 2017). Sociální pedagog je schopný díky svým činnostem usnadnit fungování pedagogů a dovolit jim mít více prostoru a času pro jejich psychickou pohodu.

Psychohygienu učitelů – zde může SP působit preventivně i intervenčně. Identifikuje rizikové faktory, zejména přetížení či velkou mentální zátěž, a předchází tak náznakům vyhoření učitelů, poskytuje konzultace, kde řeší náročné situace z pedagogické praxe, což je významné pro jejich sebereflexi. Preventivně působí na pedagogické pracovníky jako forma profesní podpory, například v oblasti prevence syndromu vyhoření nebo utváření autority. Vede pedagogické pracovníky k psychohygieně a sebevzdělávání. Dále usiluje o rozvoj jejich sebereflexe, vhodného stylu a způsobu komunikace se žáky i rodiči.

Podpora vztahů

a) Mezi učiteli navzájem – Provádí depistáž klimatu pedagogického sboru s následnou intervencí. Sociální pedagog může figurovat jako osoba usnadňující proces vzájemné komunikace mezi pedagogy zasaženými neshodou. Měl by jim být oporou při

profesionálním řešení konfliktů, například v rovině usnadňování náhledu na perspektivu druhé strany.

b) V rámci kolektivu třídy, což se pozitivně projeví i na vztazích k učitelům – Provádí diagnózu vztahů ve třídě, sociometrická vyšetření, organizuje programy pro zlepšení vztahů a komunikace v rámci třídy. Vytváří důvěrný prostor pro komunikaci žáků i učitelů a působí jako mediátor při konfliktech. Tím mimo jiné pomáhá nastavovat optimální přístup pedagoga k žákovi.

Práce s rodinou žáků – ulehčit především třídním učitelům řešení situací se zákonnými zástupci jejich žáků. Využití kompetencí sociálního pedagoga pro tuto činnost může mít mnohem větší efekt na situaci rodiny samotné. Sociální pedagog se uplatní zejména v konfliktních situacích. Pedagogickým pracovníkům může nabídnout svůj pohled na situace z perspektivy nezaujaté osoby.

Všechny tyto vstupy SP směrem k pedagogickým pracovníkům by měly probíhat v neformálním a přátelském prostředí, například při neformálních setkáních. Klíčové je vytvořit bezpečnou a důvěrnou atmosféru. Je žádoucí, aby pedagog chápal a vnímal, že sociální pedagog není kontrolní orgán, dozor, či dokonce oponent, ale že jeho intervence představuje odlišný odborný pohled na situaci, který může být prospěšný jak pro pedagoga, tak pro jeho žáky. Obzvláště vyhrčené konflikty mezi pedagogy by měl řešit ředitel školy z pozice manažera, nikoliv sociální pedagog. Ten by měl objektivně posoudit, zda situace spadá do jeho kompetencí (Daněk et al, 2024).

ZÁVĚR

Cílem výzkumu bylo hlubší pochopení fenoménu mezilidských vztahů mezi učiteli a žáky na základních školách. Výzkum se zaměřil na vnímání a prožívání zkušených učitelů v kontextu jejich vztahů se žáky, jak tyto vztahy reflektují během své kariéry a jaký význam jim přisuzují. Tyto poznatky byly získány prostřednictvím polostrukturovaných hloubkových rozhovorů a analyzovány metodou interpretativní fenomenologické analýzy.

Studium mezilidských vztahů je komplikované kvůli jejich obtížné definovatelnosti a individuálním charakteristikám (Hayes, 2013). V teoretické části byly vymezeny klíčové charakteristiky osobnosti učitele – jeho typologie, kompetence a přístupy, které se podílejí na vzniku interakcí a vazeb se žáky. Tyto vazby a interakce, spolu s jejich druhým prvkem – žákem, byly popsány dále. Teoretická část zahrnuje také pozici školního sociálního pedagoga a jeho aktivity v rámci spolupráce s učiteli na základní škole.

Získané poznatky mohou významně přispět k lepšímu pochopení vnitřního světa učitelské profese a prožívání vztahů se žáky, což je cenné pro sociální pedagogy a další odborníky v oblasti vzdělávání. Význam mezilidských vztahů ve škole je nesporný. Učitel, jako profesionál pomáhající profese, by měl mít mezilidské vztahy na výborné úrovni (Kopřiva, 2013). Současná doba přináší mnoho výzev, které vyžadují odpovědnost a jasné směřování, což lze dosáhnout prostřednictvím vzdělávání (Jedlička, 2015). Tato práce se zaměřila na zobecnění a výběr klíčových prvků, roli hraje především individuální pojetí vztahů, preference, osobnostní specifika, vliv prostředí a aktuální stav doby. Nejzásadnějším aspektem pro pozitivní vztahy je well-being učitelů, který poté ovlivňuje well-being žáků. Osobní pohoda učitele souvisí se satisfakcí v zaměstnání, seberealizací, zvládnutím stresu a angažovaností ve vztazích. Potřeba pozitivních vztahů zahrnuje rozsáhlou síť vazeb, osobní rozvoj a pocit životního smyslu. Tyto dimenze jsou přirozené pro učitelskou profesi, která vyžaduje celoživotní vzdělávání a autentické předávání poznatků. Dobré prostředí je klíčové pro počáteční fázi profesní dráhy (Hanušová et al., 2017).

Získané údaje ukazují, že na poli vztahů mezi žáky a učiteli existuje významný prostor pro působení sociálního pedagoga, který je cenným přínosem pro školu, žáky, rodiče a spolupracovníky. Sociální pedagogika vznikla jako reakce na problémy a konflikty

moderní společnosti (Lorenzová, 2023). Sociální pedagog jako odborník zvyšuje důvěru mezi učiteli, žáky a jejich rodinami, podporuje pozitivní klima školy, efektivně odhaluje problémy a intenzivně pracuje s rodinami. Sociální pedagog zmírňuje zátěž třídním učitelům při řešení problémů žáků a administrativě, což šetří čas a energii. Učitelé získávají nový pohled na situace žáků a jejich rodin a mohou se na sociálního pedagoga kdykoliv obrátit pro podporu v náročných i každodenních situacích (Daněk et al., 2024). Vzhledem k významu vztahů pro vzdělávací proces by se jim měla věnovat větší pozornost v budoucích studiích. Rozšíření sociální pedagogiky do českých základních škol a s tím související legislativní ukotvení SP jako pedagogického pracovníka je významným prvkem pro rozvoj školství a zvyšování kvality jeho výstupů, hlavně ve formě spokojených a šťastných žáků, připravených sebevědomě čelit všem požadavkům dnešního složitého světa.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Bakošová, Z. (2008). *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Univerzita Komenského Bratislava, Filozofická fakulta.
- Bendl, S. (2016). *Základy sociální pedagogiky*. UK- Pedagogická fakulta.
- Březinová, J. (2022). *Já už nemůžu, paní učitelko: jak rozpoznat a řešit krizové situace ve škole*. Pasparta.
- Ciklová, K. (2016). *Rizikové chování ve škole s vazbou na legislativní úpravu: rádce školního metodika prevence*. EconomPress.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Grada.
- Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnoticích metod*. Grada.
- Čapek, R. (2017). *Líný učitel: jak učit dobře a efektivně. Dobrá škola*. Raabe.
- Červeňáková, A., Figelová, J., Nováková, M., Pinterová, K., Svačinová, E., Pecková Svitáková, L., Šidlovská J. & Tobola, K. (2019). *Metodika pro školní sociální pedagogy*. Ostrava: Rozvoj rovného přístupu ke vzdělávání ve městě Ostrava.
- Daněk, J., Šmída, J., Blábolilová, N., Charvátová Kohoutová, D., Cejpek Blašítková, L., Čech, T., Hladík, J., Öbrink Hobzová, M., Lorenzová, J., Kubzová, L. & Procházka, M. (2024). *Metodika práce pro sociální pedagogy*. UPOL.
- Dytrtová, R. & Krhutová, M. (2009). *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada.
- Fontana, D. (1995). *Psychology for Teachers*, Red Globe Press.
- Fontana, D. (2017) *Sociální dovednosti v praxi*. Portál.
- Guggenbühl-Craig, A. (2007). *Nebezpečí moci v pomáhajících profesích*. Portál.
- Gulová, L. & Šíp, R. (Eds.). (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Grada.
- Hanušová, S., Píšová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, T., Mareš, J., Uličná, K., & Ježek, S. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít?: začínající učitelé v českých základních školách*. Masarykova univerzita.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Hayes, N. (2013). *Principles of Social Psychology*. Milton Park, Taylor and Francis.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy: 2., přepracované a doplněné vydání*. Grada.

- Hendrick, C. & Macpherson, R. (2017). *What Does This Look in the Classroom? Bridging the Gap Between Research and Practice*. Euromedia Group a.s.
- Holeček, V. (2015). *Psychologie v učitelské praxi*. Grada.
- Janík, T. (2021). *Vše pro výchovu: lekce z pedagogiky*. Masarykova univerzita.
- Jedlička, R. (2015). *Teorie výchovy – tradice, současnost, perspektivy*. Karolinum.
- Jedlička, R., Kořan J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Psyché. Grada.
- Jochmannová, L., Kimplová, T., & Svoboda, J. (2023). *Psychologie rodiny*. Grada.
- Knotová, D. (2014). *Školní poradenství*. Grada.
- Kohoutek, R. (2008). *Výchovné poradenství*. Mendelova zemědělská a lesnická univerzita.
- Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada.
- Kolářová, K. (Ed.). (2012). *Jinakost - postižení - kritika: společenské konstrukty nezpůsobilosti a hendikepu : antologie textů z oboru disability studies*. Sociologické nakladatelství (SLON).
- Kopřiva, K. (2013). *Lidský vztah jako součást profese: psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese*. Portál.
- Kořan, J. (2010). *Učitelství jako povolání*. In Vališová A. & Kasíková H.(eds.). *Pedagogika pro učitele* (s. 15-26). Grada.
- Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Grada.
- Kraus, B., (2014). *Základy sociální pedagogiky*. Portál.
- Kraus, B., Žumárová, M. & Semrád, J., (2015). *Životní styl současné české rodiny*. Gaudeamus.
- Langová, M., (1992), *Učitel v pedagogických situacích: kapitoly se sociální pedagogické psychologie*. Karolinum.
- Lazarová, B. (Ed.) (2001). *Vzdělávat učitele*. Paido.
- Lazarová, B., (2008). *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Paido.
- Lemov, D. (2021). *Teach Like a Champion 3.0*. Jossey- Bass.
- Lemrová, S. (2024). *Pedagogická psychologie*. Grada.
- Mareš, J., (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.

- Maxwell, J. A. (Ed.), (2005) *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Mertin, V., (2019). *Škola pro děti (z pohledu dětského psychologa)*. Wolters Kluwer.
- Neufeld, G. & Maté, G., (2013). *Hold On to Your Kids: Why Parents Need Matter More Than Peers*. Vintage Canada.
- Nezvalová, D. (2000). *Reflexe v pregraduální přípravě učitele*. UPOL.
- Nováčková, J. (2008). *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*. Spirála.
- Nováčková, J. & Nevolová, D., (2020). *Respektovat a být respektován: cesta k sebeúctě a zodpovědnosti. Přepřacované vydání*. PeopleComm.
- Olšovský, J. (2018). *Slovník filosofických pojmů současnosti* (4., rozšířené a přepracované vydání). Vyšehrad.
- Petty, G. (2009). *Tecahing today: A Practical Guide*. Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.
- Pišová, M., Duschinská K., Kagerová, J., Lampertová A., Lukavská A., Szimethová, Praško M. & Tomková, A., (2011). *Mentoring v učitelství*. UK- Pedagogická fakulta.
- Plevová, I., (2001). *Poznáváme vnitřní svět druhého člověka*. In Lazarová, B.(Ed.), *Vzdělávat učitele* (s. 92-99). Paido.
- Praško, J. (2007). *Jak vybudovat a posílit sebedůvěru*. Grada.
- Procházka, M. (2012). *Sociální pedagogika*. Grada.
- Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika*. Portál.
- Řiháček, I., Čermák, I. & Hytych, R. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Masarykova univerzita.
- Slaměník, I. (2011). *Emoce a interpersonální vztahy*. Grada.
- Slaměník, I., Výrost, J. & Sollárová, E. (2019). *Sociální psychologie: Teorie, metody, aplikace*. Grada.
- Šed'ová, K., Švaříček, R., Sedláček, M., & Šalamounová, Z. (2016). *Jak se učitelé učí: cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Masarykova univerzita.
- Šmahaj, J., Kolařík, M., & Glaser, O. (2022). *Závislostní chování na internetu: proměny chování generací v digitální éře = Addictive behaviour on the Internet : generational behavioural changes in the digital age*. UPOL.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

Švec, V., (1998). *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita.

Švec, V., (2019). *Profesionální pomáhání: rozhovory napříč pomáhajícími profesemi*. Reflexe. Masarykova univerzita.

Tesařová, M., (2016). *Jak na žáky: zvládání náročných situací ve třídě*. Portál.

Vágnerová, M., (2017). *Obecná psychologie: Dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Karolinum.

Vališová, A. & Kasíková, H. (Eds.). (2010). *Pedagogika pro učitele: 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Grada.

Odborné články:

Fraley, B. & Aron, A. (2004, březen). *The effect of shared humorous experience on closeness in initial encounters*. Personal Relationships. 11. 10.1111/j.1475-6811.2004.00071.x.

Hermochová, S. (2010, 19. 11.). *Jak být dobrý třídní učitel*. Metodický portál RVP.CZ. <https://clanky.rvp.cz/clanek/9869/JAK-BYT-DOBRY-TRIDNI-UCITEL.html>.

Mayer, J. D., Caruso, D. R. & Salovey, P. (2016). *The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates*. *Emotion Review*, 8(4), 290-300. https://scholars.unh.edu/cgi/viewcontent.cgi?params=/context/psych_facpub/article/1319/&path_info=PrePubRP_2016_AbilityModelofEI.PDF

Martinovský, V. (2007, únor). *Analýza statistických údajů charakterizujících finanční situaci rodin s dětmi*. Praha: Národní centrum sociálních studií, o.p.s. <https://www.mpsv.cz/studie.martinovsky.pdf>

Moravec, Š., Kabelková, K., Hůle, D., & Šťastná, A. (2015, červen). *Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol (Studie proveditelnosti)*. Plzeň: Společnost tady a teď, o.p.s. <https://www.smocr.cz/Shared/Clanky/4591/studie-4.pdf>

Pitoňák, M. (2023, 10. 10.). *Národní monitoring duševního zdraví dětí: 40 % vykazuje známky střední až těžké deprese, 30 % úzkosti. Odborníci připravují preventivní opatření*. . Národní ústav duševního zdraví. <https://www.nudz.cz/media-pr/tiskove-zpravy/narodni-monitoring-dusevniho-zdravi-deti-40-vykazuje-znamky-stredni-az-tezke-deprese-30-uzkosti-odbornici-pripravuji-preventivni-opatreni>.

Elektronické zdroje:

Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice (2019). *Zdůvodňující zpráva: Návrh na zařazení profese sociálního pedagoga do zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících*. <https://asocped.cz/#documents>

Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice. (2020). *Náplň práce sociálního pedagoga v základní škole*. <https://asocp.cz/napln-prace/napln-prace-dle-asociace-vzdelavatelu-v-socialni-pedagogice/> <https://asocped.cz/#documents>

EDUin. (2022, 25. 10.) *Budou asistenti pedagoga školám přidělováni na základě tabulek ministerstva? Stát chystá změnu, která zneklidňuje*. EDUin informujeme o vzdělávání. <https://www.eduin.cz/clanky/budou-asistenti-pedagoga-skolam-pridelovani-na-zaklade-tabulek-ministerstva-stat-chysta-zmenu-ktera-zneklidnuje/>

Blašíková, L., (2018). *Spolupráce třídního učitele, ředitele a sociálního pedagoga při vytváření pozitivního klimatu v základní škole*. [Disertační práce (Ph.D.), UPOL – Pedagogická fakulta]. Theses.cz. <https://theses.cz/id/x9boz3/>.

Felcmanová, L. (2023, únor). *Well-being ve škole: Jak na pozitivní přístup k učení i k životu*. Partnerství pro vzdělávání 2030+, z. ú. https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/Wellbeing-ve-skole_-Jak-na-pozitivni-pristupk-k-uceni-i-k-zivotu-UCITELE_2023_A4_jednostrany.pdf.

Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťáková, M., Hrdlička, F. et al. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: MŠMT. https://msmt.gov.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

Hrouzek, P., Marková, Z., kolektiv lektorů Minimalizace šikany, (2012). *Bezpečné klima ve třídě*. Praha: MŠMT. https://www.ppek.cz/soubory/primarni_prevence/bezpecne_klima_ve_tride.pdf

Smetanová, M., (2023) *Realizace inkluze v českém vzdělávacím systému na základní škole běžného typu*. [Diplomová práce, UK- Pedagogická fakulta]. Digitální repozitář UK. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/187650>

Šmída, J., Čech, T., (2023), *Sociální pedagog v českých školách – výzkumná zpráva*. Asociace sociálních pedagogů & Univerzita Palackého v Olomouci. <https://soced.cz/wp-content/uploads/2023/11/INFORMACE-SocEd-priloha-Socialn-Jan-Smida.pdf>

UPOL spolu se Světovou zdravotnickou organizací a Českou školní inspekcí (2024, 16. 10.). *Stres a špatné vztahy. Děti se do školy netěší.* UPOL. <https://www.upol.cz/nc/zpravy/zprava/clanek/stres-a-spatne-vztahy-deti-se-do-skoly-netesi/>

WHO. (2025, n. d.) *Coronavirus disease (COVID- 19) pandemic.* World Health Organization. <https://www.who.int/europe/emergencies/situations/covid-19>

MŠMT, (2023, říjen). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství – Společné profesní kompetence.* Praha: MŠMT. https://msmt.gov.cz/uploads/kompetencni_ramec_absolventa_2023_10.pdf

Legislativa:

- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání, (2017, březen). <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacii-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) - znění od 1. 1. 2024. (2024). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#f2873907>
- Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů- znění od 1. 1. 2024. (2024). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563?text=o+pedagogick%C3%BDch>
- Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. (2005). Sbírka zákonů České republiky. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ASOCP	Asociace sociálních pedagogů
AVSP	Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice
ČŠI	Česká školní inspekce
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
EI	Emoční inteligence
HBSC	Health Behaviour in School-aged Children
IPA	Interpetativní fenomenologická analýza
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
SP	Sociální pedagog
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠPP	Školní poradenské pracoviště
UPOL	Univerzita Palackého v Olomouci
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání
WHO	World Helath Organization
ZŠ	Základní škola

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Analýza odpovědí informanta č. 1

Příloha P II: Analýza odpovědí informanta č. 2

Příloha P III: Analýza odpovědí informanta č. 3

Příloha P IV: Analýza odpovědí informanta č. 4

Příloha P V: Analýza odpovědí informanta č. 5

Příloha P VI: Rozhovor s informantem 2

Příloha P VII: Ukázka analýzy rozhovoru s informantem 2

PŘÍLOHA P I: ANALÝZA ODPOVĚDÍ INFORMANTA Č. 1

Emoční angažovanost

Od začátku své kariéry coby pedagog měla pozitivní a přívětivý vztah k žákům. Zdůrazňuje, že by absence dobrých vztahů pro ni byla obtížná a stresující, popisuje, že je to vlastně něco, bez čeho by se v práci neobešla: „*Pro mě jsou dobré vztahy, kdybych je neměla, já bych tím hrozně trpěla. Mně by to vadilo.*“ Z jejího popisu plyne, že pozitivní vztahy se žáky jsou pro ni zásadní. Jejich dobré fungování není jenom pedagogickým cílem ale hlubokou osobní hodnotou. Přisuzuje jim velkou váhu a důležitost. Význam pozitivních vazeb ještě umocňuje popisem, co je pro ni v rámci pracovního nasazení naplňující a její motivací: „*Tam to chce vyloženě navázat na ty vztahy s těmi dětmi. Chytnout se těch dětí. A potom jak přijdeš na to, že to funguje, tak tě to stáhne.*“ Popisuje tedy, že vzájemné propojení v rámci vzdělávacího procesu, kdy vazba je dobrá a pevná, zapříčiní, že dojde k pozitivní zpětné odezvě a zároveň vidí i přínos na žácích, které pozitivně ovlivnila „*Protože ty musíš vidět, že neházíš hrách na stěnu.*“ V tomto tedy spatřuje silnou motivaci pro svou práci a toto jí také přináší naplnění. Ke své vlastní motivaci pro práci také dodává: „*Mně nikdy nešlo o peníze.*“ A dodává, jak při žádání o pracovní místo finanční ohodnocení neřešila, ale zajímala se primárně o jiné věci, související se činnostmi s dětmi.

Že žáky, ke kterým si vytvořila pouto ve většině případů „ztratí“ ji mrzí, ale má pochopení pro běh lidského života a bere to jako součást působení žáků na škole. O to více ji potěší nějaký kontakt, ať už náhodný či cílený. Je to pro ni jedno z největších zadostiučinění a důležitá pozitivní zpětná vazba.

Spekuluje a neví jasně, zda vztahy ovlivňují vzdělávací proces. Zamýšlí se, zda tento proces jde potom lépe. Vzpomíná na začátky své kariéry, kdy na toto téma diskutovala se studentem na střední škole, který jí říkal: „*A vy si myslíte, že se něco naučíme, když se toho učitele bojíme?*“ Dochází k závěru, že žáci se musí cítit komfortně a uvolněně, aby se něco naučili a že tudíž i vztahy v tomto hrají důležitou roli pro vzdělávací proces. Z tohoto vyplývá, že možná pozitivní vztahy řeší hlavně ze svého pohledu, vnímá je hlavně v rámci své osoby a koná tak, aby byly dobré pro její vlastní pohodu a komfort, což ale v rámci pozitivních vztahů funguje i pro žáky samotné.

Emoční napojení a vazba na žáky má ještě větší význam v momentě, kdy se z učitele stává třídní učitel. Toto informantka popisuje pojmem „třídní matka“ a popisuje tak postoj dle ní dobrého třídního učitele: „*To je takové opatrování kuřátek.... Moje kuřátka a o všem musím*

vědět, před ostatními je chránit.“ Z toho vyplývají až mateřské city, silný pocit sounáležitosti a odpovědnosti za své žáky, označované jako „kuřátka“, která je potřeba „ochraňovat, obhajovat a dívat se na něj jinak“. Jako třídní učitel uplatňuje přístup: „Ty máš doma opravdu problém – vyjdeme ti vstříc.“ V tomto způsobu k žákům v případě jejich mimoškolních problémů se ukazují silné vztahové vazby, emoční angažovanost. To vše ještě na vyšší úrovni v případě třídního učitele.

Tato síla vazby sebou přináší i negativní stránku věci. Učitelka hovoří o případech, kdy ví, že to žáci mají doma těžké a jak s tím pracuje (viz výše). Druhá věc je, jak to pocítuje ona sama a to přináší i velkou mentální zátěž, psychicky náročné situace a určitý stres a napětí, které zasahuje i mimo její pracovní život: *„To si neseš dom, protože tě to mrzí.“* Její reakce na složité situace žáků odráží reflexi vlastních limitů: *„Tam moc nepomůžeš, nějakým slovem možná, ulehčit mu něco, snažíš se.... A to jsou právě ty naše problémy, co si taháme domů....když kvůli tomu třeba nemůžeš ani spát.“* Uvědomuje si sílu těchto pocitů i na vlastní psychiku a pracuje i s tímto (viz dále). Náročnost a zátěž třídnictví komentuje: *„Když jsi třídní vydáváš víc než 100 %. Musíš vydávat 150 %, možná i 200 %, protože to není jenom obyčejný vzdělávací proces a výchovný proces, ale ještě tam hraješ tu matku. Nebo ten třídní se jí snaží být.“*

Vnímání vztahů učitelky se žáky bylo z její strany od začátku nastavené na přátelské, milé a spíše laskavé. V rámci toho ale vždy profesionální a s jasně vymezenými hranicemi (viz dále). Už na začátku profesní kariéry chtěla mít vztahy pozitivní a s každým dobře vycházet. Toto bylo v rámci její učitelské práce stěžejní a nezměnilo se doteď.

Hranice

Její vnímání vztahů je pozitivní, ale nejinou měrou mluví o potřebě nastavení hranic, což si uvědomovala od počátku kariéry. *„Věděla jsem, že s nimi chci vycházet dobře, bylo ale třeba si stanovit nějakou tu hranici, aby to nebylo vyložené kamarádství....protože když jim podáš prst, tak vezmou celou ruku. Takže mně bylo jasné, že prostě se musí udělat někde hranice. Taková, aby nebolela ani jednu stranu.“*

Silně vnímá potřebu hranic ve vztazích se žáky a jejich vymezení pokládá za klíčové. Zároveň registruje nutnost rovnováhy v jejich nastavování a hledání bezbolestných cest a východisek, které budou vyhovovat oběma stranám (učiteli i žákovi)- nalézat vhodné kompromisy. Je třeba reflektovat rozložení vztahu na poli přátelství a profesionality tak, aby nedocházelo k zneužívání benevolence učitele. Uvědomuje si rozlišnosti v kolektivu tříd,

kteřá vede k potřebě individuálně reagovat na tyto různorodé potřeby vymezování hranic: „*Některá třída potřebovala víc, některá jela automaticky*“

Při přechodu na základní školu silně zaznamenává rozdílnost žáků v nastavování hranic. Popisuje, jak tato změna přinesla mírné obtíže a potřebu vědomé práce a přizpůsobování se jiným podmínkám při práci se žáky. „*Musela jsem zapracovat změnu při přechodu ze střední na základku, protože na té střední jsi jim mohla dovolit víc....na základce to děvka neuměla ocenit a zneužívala toho. Takže jsem musela přitvrdit.*“

Zhruba po půl roce adaptace na prostředí základní školy pocítuje, že existuje značný rozdíl mezi střední a základní školou hlavně v ohledu míry důvěry a autonomie vkládané do žáků a to dle věku a zralosti žáků. Např. u starších žáků deváté třídy je vnímán posun směrem k „dospělému“ chování, zatímco u mladších žáků dochází k častějšímu testování pravidel. Toto chování vede u starších žáků směrem k větší odpovědnosti a respektování pravidel a možnosti vedení „dospělého“ dialogu a vložení větší důvěry jejich směrem, což se může projevit na vztahu směrem do pozitivna. Toto může reflektovat fakt, že vztahy s touto věkovou skupinou (druhý stupeň ZŠ) mohou být pro pedagogy nejnáročnějšími.

Jak se sama informantka vyjadřuje, nastavování hranic může být bolestivý proces, zajímalo mě, zda tímto může dojít k negativnímu působení na vztah mezi ní a žáky. „*To je právě takové trošku bolestivé, že pak už příště mu to nepovolíš a přijde ti, žeš ho nějakým způsobem zradila.*“ Je si vědoma, že důvěra a pozitivní orientace vztahu může být takto narušena „*To se tak vždycky bojíme, ale ne. Oni jsou děvka, oni zkoušejí. Zkusil jsem – nevyšlo to, zkusím příště něco jiného. Většina z nich se takhle otřepe.*“ Poukazuje tedy, že žáci se s procesem nastavování hranic dokáží vyrovnat a vnímají zkoušení hranic jako součást učení se pravidlům a sociálním interakcím s autoritou/ dospělým. Obavy ze ztráty důvěry ze strany učitelky jsou, ale její zkušenosti ukazují, že se to neděje. Dodává však: „*Jsou ale jedinci, kteří mají svých problémů a s těmi narazíš vždycky.*“

Proces učení se je v tomto případě vzájemný a pro pedagoga nikdy nekončící, jak popisuje pedagožka v rámci různých situací, které dále popisuje a kde bylo třeba se vůči žákům vymezit a stanovit si pravidla pro specifické události.

Pro vymezování hranic volí pedagožka určité strategie, kdy si uvědomuje důležitost včasného zásahu při porušení pravidel/ překročení hranic a nutnost dát žákovi toto okamžitě najevo. To, že se jí to vždy daří přikládá tomu, že od mladých let chovala velké psy, u kterých bylo důležité striktně a okamžitě zakročit, pokud pes udělal něco nežádoucího. V případě žáků to vnímá podobně: „*Nesmí se to přehoupnout. Vždycky jsem to rychle vracel, to musí*

přijít okamžitě. “ Nezbytnost vhodně nastavených hranic komentuje: „Znám i kolegy, co to neuměli. A končilo to katastrofami. Myslí si, že když s nimi budou za dobře, s těmi dětmi, že to bude fungovat. Ale ono to prostě nefunguje. “

V nastavování hranic pedagožka zohledňuje několik faktorů – potřebu rovnováhy ke spokojenosti obou aktérů vztahu, závislost práce s hranicemi na věku žáků, na prostředí, které žáky obklopuje a na vyspělosti jedinců a jejich komunikačních schopnostech. Z těchto poznatků vyplývá důležitost individuálního přístupu k vymezování hranic a pedagožka si je plně vědoma jejich důležitosti a vědomě na tomto pracovala od začátku své kariéry.

Přístupy k žákům

V kontextu utváření vztahů se žáky zdůrazňuje pedagožka individuální přístup, který je dle ní stěžejní a v dnešní době důležitější než dříve. Ne vždy ho ale lze v rámci školy/ třídy dosáhnout. Zmiňuje případy, kdy měla ve třídě i 30 žáků. Vedení školy se v současnosti snaží o co nejlepší rozložení žáků jak z kapacitní plnosti tříd, tak z rovnoměrného a inkluzivního rozdělení. Popisuje to na příkladu třídy, se kterou se těžko pracovalo: *„Někteří kolegové byli hotoví a já taky, než jsem přišla, jak na ně. Tak já jsem normálně nevěděla, jak učit.... Napřed jsem si myslela, že to rozdělí na chytré a na ty, co dělali brajgl, ale trochu to promíchali....takže to tam jede, je to takové našláplé“*. Jak sama říká: *„nakonec přišla na to, jak na ně“ „Jde o to zkoušet všechny možné pedagogické metody. Inspirace z internetu, jak třeba probíhá hodina u jiných kolegů.“* Kreativně se snaží zapojovat a zaměstnávat žáky, hledá různé cesty a způsoby jak jim zajímavě a poutavě látku vysvětlit. Toto vyžaduje od učitele flexibilní přístup a chuť se vzdělávat v didaktických postupech a zajímat se o inovativní prvky výuky. Pedagožka například zmiňuje postup neznámkování v prvním pololetí, což může znamenat velký motivační prvek, akt vlídnosti a také se podílet na posílení důvěrnějšího vztahu mezi jí a žáky.

V rámci pedagožčiny dobré praxe se v rozhovoru vyskytují další příklady situací, které iniciativou učitelky přispěly k budování pozitivních vztahů se žáky. Mezi takovýto postup lze zařadit fakt, že pedagožka si je vědoma svého působení na žáky, pokud je vystavuje kritickému srovnávání, tak jako to zná od kolegyně, která žáky srovnávala se svými dětmi. *„Co jsem si všimla, tak děcka ve škole nemají rády, když používáš pro přirovnání: Moje dcera to uměla takto, moje dcera to dělala tak a tak. Toto oni nemají rádi. To jsem si všimla u kolegyně, která tady toto používala a ty děcka to štve. A vlastně i z těch všelijakých přednášek, co máme různé tady ty metodiky, tak tam je vlastně rada, že nesrovnávat veřejně.“* konstatuje fakt, že porovnávání žáků, ať už s vlastními dětmi nebo navzájem je

nevhodný způsob a není efektivní na poli vztahů z důvodu podkopávání vzájemného respektu a důvěry.

Jinou dimenzi budování pozitivního vztahu představuje motiv rovnocennosti: „*Musíš se snížit na tu rovinu, na které jsou oni. Aby viděli, že jim rozumíš. Říct třeba nějaké nespisovné slovo, nějaký ten jejich pojem, který říkají. A úplně je tím vlastně dostaneš.*“ Toto také značí význam autenticity a lidského přístupu, který učitelka aplikuje. „*Ten kantor by měl být takový lidský a tím si otevře ty děcka. To je takový začátek, že prostě jsi úplně normální.*“

Dalším určujícím faktorem důležitým zejména pro otevřenou komunikaci ve vztahu je ukázat žákům zájem o jejich osobu s určitou mírou empatie a pochopení. Učitelka sebekriticky vyhodnocuje, že se jí žáci svěřují spíše méně a že vnímá při tom své vlastní omezení. Vědomě se snaží k žákům přistupovat s pozorností a řešit jejich problémy, i když se jí často zdají příliš nevýznamné a nepodstatné. „*Snažím se, furt si na to myslím.*“ Chápe, že to je pouze její náhled na situaci, tvrdí o sobě „*Mám pocit, že některé věci moc zlehčuju...ty děti vidíš, že třeba bud' jsem moc tvrdá a беру ty rány od života úplně v pohodě.*“

Vnímá také, že děti mají přirozenou potřebu pozornosti dospělých, což vidí v rozporu s chováním žáků na střední škole, kteří se svěřovali velice zřídka. Žáky na základní škole popisuje: „*Ty děti, ony tě nějak potřebují, oni to potřebují. Oni jak jsou zvyklí chodit: Mami, mami, mami...Tak tady je to prostě skoro to samé, že prostě akorát: Ten mně dělá to, ten mně dělá to a toto. A když je třeba doma nevyslechnou, tak oni o to víc asi to dělají v té škole. Oni zřejmě potřebují, aby viděli, že toho dospěláka to zajímá.*“ Přemítá o možnosti ovlivnění komunikace žáka ve škole způsobu jednání se žákem v jeho rodinném prostředí, kdy se mu nedostává dostatek pozornosti a žák si pak tuto potřebu kompenzuje zvýšenou komunikací s učiteli v prostředí školy.

V rámci efektivity výuky považuje za naprosto stěžejní žáky motivovat. Když se ohlédne zpět k rodinným kořenům, inspirací jí byl její strýc, který působil jako pedagog a který jí radil: „*Jak neumíš namotivovat, tak prostě neuděláš nic..... Tak jsem věděla, že ta motivace. Ne vždy se mně ale podaří. Fakt, někdy máš pocit, že to máš perfektně promyšlené a pak přijdeš do skupiny nebo do třídy, která to tak nepobere.*“ Dále přemýšlí, čím to je. Silným motivem a vlastním poznatkem je pro ni předání vlastního zapálení a vášně pro vyučovaný obsah žákům. „*Že když ty děcka vidíš, že tě to baví, když jim vykládáš ten dějepis a teď ti to hoří v očích, ty ohničky. Tak ty děcka strhneš a můžou to být šestáci i devátáci, to mám fakt vyzkoušené, ale musí vidět, že tě to baví.*“ Toto autentické nadšení jí velmi pomáhá s motivací žáků, uznává však, že se jí to daří pouze v hodinách dějepisu. Při výuce českého

jazyka by to bylo velmi časově náročné, zjistit si dostatečně zajímavé metody a postupy, jak jej vyučovat.

Komunikace

V rámci komunikace zmiňuje svůj pohled na rozdílnost interakcí v závislosti na pohlaví. Na začátku své profese, kdy působila na střední škole se specifickým oborem, kde byli většinou jen chlapci, se přizpůsobila a uvykla práci s tímto kolektivem. I po přechodu na základní školu dávala přednost chlapeckým třídám, se kterými jí přišla komunikace snazší. *„Ale bylo to tak nějak ve mně, že jednání s holkami mně bylo takové hodně vzdálené... A až tady na základce jsem se, protože tady je někdy těch holčiček aj víc než kluků. Takže jsem se to musela naučit.“* popisuje změnu způsobu komunikace s žáky. Dříve tedy vnímala komunikaci s děvčaty jako náročnější ale časem a vývojem kariéry se adaptovala a docílila, toho že nepocituje rozdílnosti: *„Takže teď už je mi to jedno. Dříve bych dala přednost klučičí třídě, ale dnes už ne.“* Toto zrcadlí její schopnost flexibility a adaptace v průběhu profesního vývoje, kdy byla schopná své osobní preference překonat a optimálně uzpůsobit své chování směrem k žákům.

Pedagožka si v průběhu své praxe všimla, že se jí žáci spíše méně svěřují (ve srovnání s jinými kolegy). S tímto faktem pracuje vědomě asi dva roky, a to hlavně poté, co se s ní zákyně zdráhala řešit problém a potom ho raději svěřila jiné učitelce. *„Mě na to právě přivedly ty holky z té poslední třídy, z té covidové. To byly dívenky, co měly problémy doma. Jedna už se vyloženě se mnou chtěla mluvit a pak si to rozmyslela. Tak jsem si tehdy říkala, že fakt už musím... a pak to teda řekla tělocvikářce později. Takže jsem si říkala, že na tomto musím zapracovat.“* Sebekriticky připouští svůj podíl na neochotě žáků vložit do ní důvěru.

Dále uvádí příklad z komunikace ve vyučovací hodině: *„Abych jim třeba neřekla, když si přijde stěžovat, že jí zezadu kope do židle: „Ale prosímtě, to je normální, nic to není“ Abych třeba za tím klukem šla a něco mu řekla... aby ta holka viděla, že já teda něco dělám.“* Uvědomuje si důležitost validace problémů či nepříjemných situací žáků, byť jí samotné by to třeba přišlo „normální“ a následnou potřebu zásahu či jiné intervence. Projevuje tak ve způsobu komunikace empatii a pochopení a význam zpětné vazby směrem k žákům, kteří se pak budou cítit vyslyšeni, pochopeni a neopomíjeni. Toto učitelčino chování tak přispívá k důvěře a pocitu, že se na ni žáci vždy mohou obrátit a že je chápe.

Přenos osobních informací žáků probíhá nejčastěji přímo mezi žákem a třídním učitelem, kdy právě třídní učitel má specifickou pozici pro žáka a ten se mu spíše otevře a svěří. *„Mně*

moc ne, člověče. S tím mám problém. Děcka mě mají rády, respektují mě, ale tak nějak se mně báli otevírat.“ Sebekriticky vypovídá o tom, jak tato komunikace vypadá v jejím případě. Mít dostatek informací je velmi důležité a v rámci formování pozitivních vztahů zejména z oblasti osobních záležitostí žáka (např. o tom, co se děje v rodině apod). Pedagožka komentuje : *„Vědět, co se děje je strašně důležité, zvlášť při těch problémech. Hodně pomáhá právě i ta výchovná poradkyně a metodik prevence.“*

Ostatní učitelé mohou o situacích nebo problémech žáků vědět v rámci sdělování na poradách. *„Může to vědět, samozřejmě. Protože když se o to zajímá na té poradě. Ty porady jsou na to. Tam se to většinou dozví všichni“* Dodává že to, jak s tím každý pedagog naloží je už individuální.

Pokud se vyskytne záležitost, která přesahuje možnosti řešení v rámci dané školy, převzala pedagožka v takovém případě iniciativu a emailovou korespondencí kontaktovala psychologa Svobodu z Ostravy. *„Já jsem právě využila jako profesionální pomoc toho pana Svobodu z Ostravy, toho psychologa. S tou jednou dívkou jsem vlastně ho vyloženě oslovila, dokonce i s klukem..... ted' nevím, kdo mi na něj dal kontakt, nebo řekl, že je dobrý. Hned jak jsem ho viděla v televizi strašně se mi líbily jeho názory.“* Dále se zúčastnila i jeho kurzů a shledává toto jako velmi přínosné. Na školení jí posílá a dává typy i výchovná poradkyně ze školy, kterých se také účastní. Na těchto akcích velmi oceňuje možnost mluvit s ostatními pedagogy, svěřit se jim a slyšet i o jejich problémech. Je to pro ni poučné a inspirativní slyšet o příkladech dobré praxe, sdílet své starosti a pociťovat sounáležitost- vnímat, že v tom není sama. *„A už tady ten pocit, že to tam svěřuješ a ted' všechny ty ženské, co tam seděly samozřejmě přidaly něco k tomu. A jakmile už to sdílíš ten problém, tak je to lepší.“* Toto vše je pro ni přínosné hlavně z hlediska psychické a přísunu informací a může obohatit její vlastní praxi i v rámci vztahů s jejími žáky.

Vzájemná komunikace žáků ve třídě je v současnosti dle pedagožky jiná, složitější než dříve. Uvědomuje si to velmi v případech práce se žáky v hodině, kdy by chtěla využívat skupinové činnosti: *„S nimi je to čím dál horší...Nejsou na tu kolektivní práci a na to skupinové vyučování. Přijde mně, že jedou spíš takový jako jednotlivec, že chtějí být takoví single.“* Respondentka vnímá, jak se mění postoje žáků, kteří se více uzavírají do sebe a méně a hůře spolu navzájem komunikují.

Rodinné prostředí žáků

Informant popisuje složitější navazování důvěrného vztahu se žáky, kteří se potýkají s problémy v rodinném prostředí: „*Samozřejmě jsou jedinci (kteří se nesvěřují), ale tak ti mají svých problémů nebo mají problémy doma. A s těmi narazíš při každém jakékoli odmítnutí nebo něčem takovém.*“ Popisuje svízele komunikace a jednání s takovými žáky. Při otázce, co vidí jako největší překážku v budování pozitivních vztahů odpovídá: „*Nejvíc narážím na to, že ty děti se necítí komfortně, protože si přinesou problémy z domu. A těch problémů v domácnostech je čím dál víc.*“ Spatřuje tedy rozdíl v situacích rodin oproti dobám minulým, a to se velmi projevuje na vztazích mezi ní a žáky. Jmenuje několik specifických příčin, kterých si u rodin všimá: „*Jednak to bylo covidem a jednak i tím, jaká je doba....když začaly dvanáctky, to dřív nebylo, dvanáctihodinové směny. Změny společenské i ta ekonomika, všechno se to změnilo.*“ Popisuje nedostatek času rodičů kvůli silnému pracovnímu vytížení. Sma jako rodič pro ně má značné pochopení: „*My jsem naprosto chápali, že oni ani nedohlédnou, aby udělali úlohy, protože ty děcka uvidí až večer.*“ Jak se situace nedostatečnosti rodin vyvíjela, přibýlo ve školách více asistentů pedagoga: „*Z této situace pomohli asistenti, ti, kteří byli ochotní v odpoledních hodinách dávat doučování.*“

„*Takže největší překážka- co se děje v rodinách*“ Shrnuje své vnímání problémů v rámci navazování vazeb se žáky, kde vyhodnocuje situace jako- časově náročné práce, nestabilita ve společnosti, ekonomická situace, sociální zařazení rodin a také problematika rodiče samoživitele.

Na rodiny ale nahlíží s pochopením: „*Rodinám to nemůžeš vyčítat, protože nemají stabilní zázemí. Ve společnosti prostě cítí momentálně krizi nebo nějaké napětí. Tak se nemůžeš ani nějakým způsobem obout do těch rodičů, protože každý má svoje problémy.*“ Nahlíží situaci rodin a chápe, že je to pro ně těžké a že řešení není někdy ani v rukou samotných rodin.

Přemítá nad systémovým řešením těchto problémů, kdy se žák zařadí do kategorie- žák se sociálně nestabilním prostředím a škola může odeslat oznámení na OSPOD- toto zná ještě z dob, kdy působila jako metodik prevence. Pro ni osobně to ale moc dobrých výsledků nepřineslo. „*Mám takové zkušenosti s tím ospodem, že jejich pravomoci taky nejsou žádné, oni můžou maximálně kontrolu.*“ Přemítá, že změna by byla potřeba mnohem větší, nejlépe na celospolečenské úrovni. „*Dejme tomu ještě ta vyšší instituce. A pak už jedine vláda a celkově něco se společností. Protože tam to začíná, někde úplně nahoře. A pak už to jenom padá dolů a dolů a tady to jako dopadne na ty nejnížší.*“

Všimá si, že možnosti, jaké má ona sama jako učitel jsou v těchto situacích velmi omezené. Popisuje, co ona osobně dělá v rámci podpory žáky s problémy: „*Ulehčit mu to, pomoci slovem.. ale nepomůžeš aby tatínek našel práci a aby se doma nekřičelo.*“ Tyto situace a problematika jejich řešení je pro učitelku velkou psychickou zátěží a má přesah i do jejího mimopracovního života. „*A to jsou právě ty naše problémy, co si taháme domů.*“ Reflektuje potřebu přemýšlet o záležitostech žáků i ve svém volnu.

Důležitou součástí řešení těchto záležitostí je spolupráce napříč celou školou. Prvním důležitým základním krokem jsou porady, kde učitelé sdílejí podstatné informace o žácích. Dále pak kooperace se školním poradenským pracovištěm a třídními učiteli těchto žáků. Velmi důležité je zde především sdílení informací a jejich následné vyhodnocování podpory ze strany ŠPP, které pomůže se specifickými postupy, případně vysvětlí, kde je problém. Popisuje ale i negativní stránku těchto pozic, jako je náročnost a psychická zátěž: „Takže třídnictví a pak takové ty funkce, jako je ten metodik prevence, nebo výchovný poradce. Na ty je to navalené nejvíc.“

Pořád na sobě pracovat

Pedagožka vykazuje značnou míru sebekritiky a reflexe vlastního působení coby pedagog. V rámci života učitelky měli zásadní vliv na budoucí formování a pozitivní přístup ke vztahům se žáky zkušenosti s vedením a prací s dětmi v pionýru/ skautu a dále také zkušenosti z dětství a vztahy s vlastními sourozenci, kteří byli mladší a často je i hlídala. Tyto zkušenosti formovaly její přístup k práci s dětmi. Pozitivní ovlivnění mělo i její vlastní rodičovství. Mimo jiné pocítila, když její vlastní děti navštěvovaly stejnou školu, kde učí. Dále mělo rodičovství vliv na její přístup k žákům, ale zároveň si uvědomuje rozdíly mezi vlastními dětmi a žáky. Vyjadřuje pocit nejistoty a sebereflexi ohledně rodičovské role, což ovlivňuje i její přístup k výuce, kdy tyto sice negativní pocity mohou přispívat ke změně a vývoji. Nejvíce aktuálně vnímá sebe a žáky v komunikaci osobnější témat, kdy má pocit, že se jí žáci moc nesvěřují a aktivně a vědomě se s tím učí pracovat. Mezi důvody, proč se přímo jí žáci málo svěřují – například má pocit, že některé věci příliš zlehčuje, nebo že je vnímána jako příliš „tvrdá“. Uvádí, že na tomto přístupu pracuje poslední dva roky. Vědomě mění své reakce, aby ukázala žákům, že jejich problémy bere vážně a má pro ně pochopení. „Pořád si to hlídám“

Dále si uvědomuje svůj věk a limity s ním spojené. „S věkem je to pro mě čím dál složitější.“ Popisuje svoji práci v náročné hodině/ s náročným žákem, kterou si sama pro sebe zpětně vyhodnocuje: „*Tak ne, příště to musím vydržet, příště musím opravdu mít pevné nervy a*

zkusit to, protože to za to ještě stojí. No ale asi to bude věkem.“ Díky pochopení svých vlastních potřeb a naladění je potom schopná přizpůsobit se i okolnostem žáků které ovlivňují výuku (např. poznatek, že v pondělí nejsou schopní tolik se soustředit, situace kdy zrovna „nemá den“). Tento přístup ukazuje na vysokou míru reflexe a flexibilitu.

Z výpovědi dále vyplývá velká míra pochopení pro žáky a jejich rodinné situace a také pro rodiče a jejich problémy. Prokazuje značnou míru flexibility a přizpůsobení se potřebám žáků- hledá cesty a způsoby výuky, aby žáky zaujala, je při tom značně kreativní a ráda vyhledává inspiraci. Nebrání se ani prvkům inovativního vzdělávání (formativní známkování). Velký důraz klade na motivaci- ta je středobodem její výuky. Učitelka považuje zápal a nadšení za základ úspěšné výuky. Současně klade důraz na neustálé sebevzdělávání a hledání nových metod, jak žáky zaujmout.

Učitelka často reflektuje své obavy, výzvy a vývoj ve své pedagogické kariéře. Přiznává nejistoty, například při práci s náročnými žáky nebo třídami studijních typů, a zároveň popisuje, jak se postupně přizpůsobila a poučila ze svých zkušeností. Důraz na transparentnost vůči žákům a ochotu přiznat nevědomost ukazuje její snahu být autentická a lidská.

V reakci na vědomosti uvádí, že je potřeba se neustále dovzdělávat ne jenom na poli didaktiky a hledání cest, jak předat učivo, ale také v rámci znalostí o vyučovaném předmětu. V jejím případě se jedná především o dějepis, který vyučuje. Klade důraz na neustálé dovzdělávání se vyučované látky a to i mimo pracovní dobu. V případě rozhovoru toto označuje pojmem „nasávat“. Vnímá to jako klíč k úspěšnému zvládnutí výuky. *„Nestačí, že jsem se kdysi naučila dějepis, ale je třeba sledovat nové poznatky, dokumenty. Ty prostě přijdeš z práce a ještě nasáváš.“* Zdůrazňuje potřebu se neustále dovzdělávat v rámci vyučované látky. Komentuje to jako: *„Neztratit úplně tu nastavenou latku, že jako umím.“* Nové poznatky a metody tedy považuje za důležité také proto, aby udržela zájem a respekt žáků.

Odborné školení a vzdělávací kurzy v rámci DVPP pomáhají nejen v řešení konkrétních situací, ale také v hledání nových přístupů k žákům. Účast na odborných školeních, konzultace s psychologem (na vlastní popud kontaktovala psychologa Svobodu), inspirace od kolegů a v neposlední řadě také reflektování situací a poučení se z chyb. Toto vše se spolupodílí na vývoji přístupu k žákům a vede k budování lepších vztahů.

Z rozhovoru vyplývá, že svěřování se partnerovi je důležitým prvkem její psychohygieny. Zmiňuje případy žáků, které si „nosí domů“ a také kvůli nim třeba nemůže spát. *„Kdybys neměla doma s kým si o tom povykládat, tak to by byla úplná katastrofa. Takže tady v tomto*

teda pomáhá partner.“ Jako další příklad, kdy jí sdílení pomohlo je kontakt s ostatními kolegy učiteli, třeba z jiných škol, kde pod dohledem odborníka psychologa v rámci školení dochází ke komunikaci a sdílení poznatků ze školní praxe. To vše je důležité hlavně jako prevence vyhoření, které už pedagožka také zažila, ale zvládla překonat.

PŘÍLOHA P II: ANALÝZA ODPOVĚDÍ INFORMANTA Č. 2

Evoluce chápání vztahů

Informantka uvádí, že výběr pedagogické profese u ní proběhl hlavně z důvodu, že velmi ráda různorodé učivo vysvětlovala a učila, už na střední škole, kdy např. spolužákům u tabule při zkoušení vykládala. „*Musím říct, sebekriticky přiznat, že v podstatě, když to přeženu, já jsem tam ty děcka měla proto, v té třídě, abych já mohla učit. To bylo pro mě důležité. Že mě bavilo to učení, ten proces toho učení....Ale nějak se aktivně zajímat o to, jak se kdo ten den cítí, tak to vůbec...*“

Na pedagogice ji bavila především výuka samotná- proces předávání informací- vysvětlování, příprava materiálů k výuce, didaktické metody a postupy. „*Ty různé aktivity i ta příprava těch věcí. Já jsem to prostě zbožňovala. Mě to prostě bavilo všechno, já jsem se ráno probudila a první bylo: Hurá jdu do školy, jdu dělat to co mě baví. Ne že by mě to s dětma nebavilo, ale bylo to prostě, že to hlavní pro mě byla ta moje činnost*“ Začátek své kariéry popisuje: „*Ze začátku jsem tam měla ty děcka proto, abych já mohla učit. Pořád jsem to měla tak, abych co nejlépe učila. Ano, přizpůsobím se tomu, jak oni jedou, jak zrovna pracují, tak přizpůsobím tu práci. Ale zase jenom proto abych ji mohla dělat co nejlépe, předat to učivo co nejlíp.*“ Z jejího vyjádření je zřejmé, že ne celém procesu výchovy/ výuky se soustředila především na obsahovou stránku vyučování.

Její přístup na začátku kariéry byl silně ovlivněna vlastní zkušeností z dětství, kdy byla poslušný a bezproblémový žák dobře se podřizující autoritám. „*Když jsem začala učit, tak jsem chtěla, aby všechno bylo dokonalé, tak jak má být. A já jsem třeba nechápala, protože když jsem byla malá, tak já jsem byla ta absolutně poslušná holčička, co se mně řeklo, to jsem udělala. Já jsem poslouchala, relativně dobře jsem se učila, takže já jsem neměla vůbec žádné problémy. Mně přišlo divné, proč ty děcka, když jim něco řeknu, proč to neudělají. Nebo když je něco naučím, tak proč to neumí. Nebo proč neposlechnou na první dobrou, proč to musím pořád opakovat. Nebo proč někdo neposlechne vůbec? Já jsem to vůbec nechápala, jak je to možné, mě to rozčilovalo. Mně to prostě hrozně vadilo. A postupně jsem přicházela na to, že to je protože oni mají nějaké jiné problémy, o kterých já vůbec nevím.*“

Docházelo tedy ke střetu jejích představ a očekávání daných její vlastní zkušeností, její touze po co nejlepším výsledku jako pedagoga v kontrastu s realitou- vystupováním a reagováním žáků ovlivněných často vnějšími faktory („jejich problémy“). Toto způsobilo vnitřní napětí a frustraci na straně učitelky.

K otázce vztahů se žáky na začátku své profesní kariéry se vyjadřuje, jako že to nebylo něco, nad čím by přemýšlela, čemu by věnovala pozornost. Zároveň udává, že se vztahům se žáky ani během jejího vysokoškolského studia nevěnovala pozornost. *„A je fakt, že ta děcka, nechci říct, že byla dřív jiná, ale že měla jiné podmínky k životu. Takže se jinak chovala... Možná jsem to tehdy ani nějak nepotřebovala řešit nebo si to uvědomovat, protože ono to tak jakože fungovalo líp....Ne, že by bylo všechno ideální, jak se říká dřív bylo všechno lepší, protože člověk zapomene to špatné, ale na té mezilidské úrovni to bylo lepší a fakt si to nenamlouvám.“* Popisuje, jak žáky a zájem o jejich osobu nebo pocity nebyl potřeba, jak výuka a spolupráce fungovala dobře.

Její příprava na pedagogickou profesi také spočívala ve výuce starších žáků- *„Původně jsem chtěl učit na střední škole. Já jsem vlastně i studovala tak, abych mohla učit na střední škole.“* k čemuž ale nakonec nedošlo a dostala se nejprve k žákům druhého stupně základní školy, což musela postupně zpracovat a naučit se pro ně specifickou komunikaci a přístupům vhodným pro tuto věkovou skupinu. Postupem času se setkala ještě s mladšími žáky a to popisuje jako velké úskalí a něco, co pro ni nebylo jednoduché. *„Jsou prostě ženské, co od malička letí na miminka, a děcka ve školce a umí si s nimi hrát a umí s nimi mluvit. Já jsem to neuměl, takže u těch nejmenších jsem se to fakt musela učit.“* Výzvy při výuce mladších žáků pro ni nejsou jednoduché, čelila obtížím při adaptaci, kdy bylo třeba upravit pedagogické metody i způsob komunikace potřebám mladších žáků, hlavně tak, aby odpovídaly jejich věkovým schopnostem a dovednostem.

Pedagožka popisuje obrat, který u ní nastal co se týká nahlížení na žáky. *„Tak se to postupně vyvíjelo a teď jsou pro mě důležitější ta děcka. Řídím se podle nich, víc mi na nich záleží. Fakt můžu říct, že jako ty děcka mám ráda. Tehdy jsem se nad tím ani nezamýšlela, jestli je mám ráda a jak je mám ráda.“* V průběhu její praxe tedy došlo ke změně priorit, která se odehrála postupně vlivem různých okolností a hlavně proměnou učitelky samotné.

Tento proces popisuje jako celkem složitý vývoj hlavně její vlastní osobnosti, kdy se vlivem stáří a zkušenostmi zamýšlí nad věcmi. Své myšlenky, proč došlo ke změně názoru popisuje: *„Je tam více věcí. Jednak se člověk sám vyvíjí, nějakým způsobem zkušenostmi. Člověk stárne, tak je to i věkem, že se zamýšlí nad jinými věcmi. A je to takové, někdy si říkám, je to škoda, že se ty děti nechovají stejně jako dřív, protože s mými zkušenostmi teď, s tím mým vztahem k nim, který je fakt daleko lepší, než býval úplně na začátku, by se mně učilo parádně.“* Vysvětluje, jak se vidí jako zkušená a schopná pedagožka díky časem

nabytým vědomostem, ale má pocit, že to těžko využívá díky nastavení dnešních žáků a jejich nezájmu či problémům.

Důvod, proč vztahy nebo žáky samotné příliš neřešila vysvětluje: „*Ono to tehdy asi nebylo potřeba řešit, protože opravdu nemělo tolik dětí tak závažné problémy, takže nějaké řešení jejich problémů nebylo potřeba. Mě to ani moc nenapadlo, jenom vždycky když byl nějaký problém, tak jsem ho řešila.*“ Vztahy plynuly a fungovaly přirozeně, nebylo potřeba zásahů a to nevedlo ani k vnitřnímu přemýšlení o školních vztazích. „*Jednak toho nebylo tolik jako dnes, těch problémů. Ale i já jsem byla mladá a nedokázala jsem si to uvědomit možná ty problémy*“. Reflektuje skutečnost, proč jako začínající učitelka nedokázala nahlédnout žáky z jiných úhlů pohledu a lépe je pochopit. Dále popisuje, jak mladost a nezkušenost nevedou k představitosti různých situací, což pak brání lepšímu pochopení pro chování žáků. „*Nemáš ty zkušenosti, nebo se ani dopředu nebojiš některých věcí.... Takže já jsem si to ani tak nepřipouštěla některé věci, které si třeba připouštím teďka.*“

V současné době považuje vztahy za velmi důležité. Udávají celé směřování její práce, uvědomuje si jejich efekt na výuku a. Vnímá je jako klíčové pro dobré fungování celého výchovně- vzdělávacího procesu. „*Vztahy jsou hrozně důležité, protože ty jsou základem úplně pro to, aby vlastně cokoliv mohlo v té škole fungovat. Protože když jsou špatné vztahy, tak nemůže ten proces výuky/výchovy fungovat. Nebo jako může, ale je to hrozně náročné a trápí se obě strany.*“

Učitelka ušla za dobu svého působení na poli vztahů se žáky a vnímání žáků jako takových velký kus cesty, což opakovaně zmiňuje v průběhu celého rozhovoru. Od bodu, kdy žáci byli spíše vedlejší a soustředila se především na procesy a děje související s výukou, k uvědomění si, že bez pozitivních vztahů úspěšného vzdělávání nebude schopná. Vnímá tedy vztahy jako základ, jako prostředek zlepšení výuky, způsob k vytvoření vhodných podmínek pro výuku a také jako silný motivační prvek. Ve vztahu k žákům mluví také o důležitosti bezpodmínečnosti a popisuje sílu vztahu: „*Musíme o ně pečovat. A tam je hrozně důležitá ta láska, samozřejmě od začátku těch rodičů ta bezpodmínečná láska. Měla by být i u učitele, ale ne vždy se mi to daří, to upřímně říkám. Ale měla by tam být, jako nemusí to být úplně láska, ale takové to přijetí těch dětí, jaké jsou.*“

Důvody dělat problémy

Vyhodnocuje chování dnešních žáků a je přesvědčená, že došlo k velké proměně jejich chování. „*Je fakt, že ta děcka byla dříve, jako nechci říct, že jiná, ale měli jiné podmínky*

k životu. Takže se chovala jinak. Takže to pro mě bylo jednodušší v těch hodinách, protože jsme měli, si myslím s většinou žáků fakt docela dobré vztahy.“ Reflektuje potřebu přizpůsobit svou práci tomuto fenoménu, a to ji činí náročnější a složitější.

Žáky v proměnách doby vyhodnocuje: Oni v té své podstatě jsou stejné, jenom prostě ty podmínky jsou jiné... Děcka jsou pořád stejná, to máte jak dvě kytky- když jedné dáte přesně to, co potřebuje, ideální podmínky k životu a druhou zavřete do tmavého studeného sklepa, tak prostě budou vypadat úplně jinak.

Mluví o psychických stavech žáků (viz dále): „....., protože s nimi nikdo k tomu doktorovi nejde, protože se o ně nezajímají. To děcko prostě ti řekne jako: „Paní učitelko, se mnou se nikdo doma nebaví, já přijdu domů, maminka je na mobilu, ten dělá to, ten ono a já se zavřu sám v pokojíku a sednu si počítači a jsem celý den na počítači.“

„Nám už sem přijdou děti, já tomu říkám úplně duševně zmrzačené.“ V průběhu celého rozhovoru se silně zobrazuje téma psychických potíží žáků, které učitelka zmiňuje a považuje za velmi vážné a zásadní. „Jsou v takovém psychickém stavu, řekla bych až v depresích, některé. Vím to a to je už pár let zpátky, že některé děcka jsou na antidepresivech, že řeší psychické problémy různě a nebo některé ani nejsou na antidepresivech, protože s nimi nikdo k tomu doktorovi nejde, protože se o ně nezajímají.“. Vysvětluje, jak tato proměna a stavy žáků mají vliv na její práci a projevuje se zde demotivace, plynoucí ze složitosti a náročnosti a s takovými žáky pracovat a navazovat pevnější vztahy. Její pocity: „Ty děcka jsou dneska některé v tak těžkém stavu, že prostě to učení je velice náročné a neužívám si to tak, jak jsem si to třeba užívala, když jsem začínala učit.“.

Poukazuje pouze na omezenou možnost s tímto něco udělat. Snaží se nasměrovat rodiče k odborné pomoci- k psychologické poradně, k péči psychologa. Zde naráží na systémové selhání: „I když ten rodič už chce, tak těch psychologů je málo....Rodič se snaží někam k nějakému psychologovi/ psychiatrovi a oni mu řeknou, za tři měsíce. Je to prostě zoufalé.“

Popisuje faktory, které si myslí hrají zásadní roli při formování dětské psychiky. Jedná se především o návyky a chování související se spánkem a trávením volného času: „Děcka jsou fakt závislé na sítích. Jsou nevyspalé, protože po nocích něco dělají.“ Kdy vyhodnocuje, že žáci tráví hodně času v online prostoru, kde hrají hry, komunikují online nebo konzumují krátký obsah ve formě videí, která shledává jako nevhodná a zbytečná.

Za další aspekt považuje stravování: „A pak i ta strava, to je hrozně důležité. Oni někteří jí hlavně potraviny, které spíš vedou k těm depresím.“ A v neposlední řadě vnímá jako zásadní pohyb: „Tam myslím si je velký problém, že ty děcka se málo hýbou.“ Kdy si uvědomuje provázanost pohybu a psychiky. Vidí problém o i v rodinném zázemí: „*Tady tyto věci bych fakt nějakým způsobem akcentovala, protože to bohužel nedělají rodiče.*“ myslí si, že důležitou roli by v tomto mohla hrát i škola a v rámci pohybu děti více začlenit. V rámci zdravého životního stylu si všímá i projevů nelátkové závislosti na technologiích, specificky na mobilních telefonech a aktivitách s tím spojených „*být pořád na mobilu*“. Na příběhu komunikace s bývalým žákem popisuje obavy dnešních dospělých/ rodičů a jejich potíže s chápáním fungování v online světě a neustálém používání mobilního telefonu. „*Dneska ta technika, je všude...Úplně zakazovat dětem mobily to člověk taky nemůže. Oni s tím musí být trošičku seznámeni, aby nebyli úplně mimo. Takže najít takovou střední zlatou cestu, aby nebyli v tomto směru negramotní, ale aby nebyli závislí.*“ Tyto reakce a poznatky mohou vztahy se žáky ovlivnit, kdy může převážet míra nepochopení ze strany učitele. Lze pozorovat, že používání mobilních telefonů vyhodnocuje spíše negativně, vidí ho zbytečné, ale zároveň si uvědomuje i nezbytnost těchto zařízení v dnešní době.

V rámci způsobu života hlavně po stránce zdravých životních návyků ale i vztahů popisuje důležitost rodinného zázemí „*No a aby měli hezké vztahy s rodinami, to je důležité. Vyhodnocuje ideální rodinné zázemí: „Měly by si s rodiči vykládat, smát se s nimi, hrát hry, obědvat společně.*“ Vztah formovaný v rodině se propisuje do obecných vztahů dětí k dospělým: „*Ted' má třeba špatné vztahy doma a všechny dospělé pokládá za nepřátele, to znamená že i nás*“ což pociťuje i ona sama v rámci vztahů se žáky na půdě školy. Význam rodiny nalézá i ke vztahu žáků k pohybu: „*To je přesně to, kde by měl být základ v rodině. Malé děti by měl běhat po venku, lozit na stromy, mít takový ten přirozený pohyb.*“ Toto všechno vyhodnocuje ze strany rodin jako nedostatečné a myslí si: „*Bylo by fajn, kdyby někdo s těmi rodinami pracoval*“, kdy zohledňuje roli nespecifikovaných sociálních služeb: „*Sociálka bere jenom ty nejtěžší případy a tam vám stejně potom řeknou: My s tím nic neuděláme.*“

Žáci v kolektivu třídy

Negativní proměny zaznamenává učitelky na poli vztahů mezi žáky navzájem. Z pohledu svého dlouhodobého působení konstatuje stav v minulosti: „*Měli dobré vztahy nejenom ke mně, ale mezi sebou navzájem, což je taky strašně důležité. Měli rádi sebe a tím pádem oni mohli krásně spolu pracovat.....Fungovali úplně bez problémů, protože měli dobrý vztah ke*

mně a já k nim a oni ještě mezi sebou navzájem.“ Poukazuje také na provázanost rovin vztahů- mít rád sám sebe, mít rád spolužáky a mít rád učitele, kdy tyto dimenze vztahů mezi sebou souvisí a navzájem se ovlivňují. Popisuje, jak měla vztahy se žáky na takové úrovni, důraz dává taky na význam vztahů žáků navzájem. Toto v praxi znamenalo, že měla pocit, že třída i v rámci výuky funguje samospádem, přirozeně, bez velké potřeby řídit ji. „Když to trochu přeženu, tam fakt stačilo přijít, vykopnou první větu a děcka jely a bavily se. ...Já si tam můžu dát nohy na stůl a oni se učí sami.“ Jako velký rozpor vnímá situaci dnes: *„Nemají se rádi. Nemají rády své spolužáky, takže oni se nemůžou ani těšit do školy kvůli těm spolužákům, což dříve fungovalo.“* Silný vliv vztahů se projeví také na motivaci žáků: *„Hlavně vždycky, když jsou špatné vztahy, tak se ten dotyčný na hodinu netěší. V momentě, kdy se netěšíš, tak už si tak přednastavená negativně a to je špatně. Ta hodina už není třeba tak zábavná, jak by mohla být. Prostě ovlivní to úplně všechno.“*

Vzájemné vztahy, ať už mezi žáky nebo učitelem a žáky se promítají také do míry důvěry a volnějšímu a svobodnějšímu přístupu k žákům, kdy je na ně více pokládána zodpovědnost a učitel, který důvěru v žáky má ví, co si může dovolit. *„Dnes nevím, jestli mám vůbec nějakou třídu, kde bych si dovolila je nechat o samotě. Bála bych se, že tam něco vyvedou nebo někomu něco vyvedou.“*

Vyhodnocuje stav dětí: *„Hrozně moc dětí je nešťastných dneska. opravdu strašně moc je jich strašně nešťastných.“* Atmosféru ve třídě vnímá a porovnává s minulostí: *„Ted' přijdu a všichni tam sedí zamračení, naštvaní. Je to vidět, že jsou nešťastní. Oni si neumí užít život. A díky tomu si nedokáží užít ani hodinu.“* Učitelka se snaží a vymýšlí různé aktivity (např. hry), jak žáky zaujmout, tak těžko dochází k zaujetí žáků i když tyto činnosti měly dříve úspěch.

Dříve pocítovala i pozitivní zpětnou vazbu na své hodiny, kdy byli žáci překvapením brzkým koncem výuky a to pro ni byla známka, že se v hodině cítili dobře. Ve srovnání se současností: *„Třeba takové ty momenty, ted' už se mně to bohužel nestává, že třeba na konci hodiny děcka: Já to už je konec? Jim to tak rychle uteklo, že si ani nevšimli, že už uteklo těch 45 minut.“*

Toto nastavení se promítá do její přímé pedagogické činnosti a práce ve vyučovacích hodinách. Při praktikování skupinových činností narazí na odezvu žáků: *„Radši mi dejte pětku, mně to stojí za to, ale já s ním mluvit nebudu.“* Práce je pro ni potom velmi komplikovaná. Rozpoložení žáků popisuje: *„Oni jako spoustu věcí vzdají dopředu a nechtějí ani zkusit.“* Což značí jejich nemotivovanost.

Pro komunikaci se žáky je někdy těžké nalézt prostor např. v rámci výuky, větší možnost vnímá u předmětu jako je tělesná výchova: „*Vím, že hodně dobře děcka komunikují třeba v tělocviku. Je tam ten prostor, protože oni mají kluky holky zvlášť, to znamená menší skupinka.*“ Popisuje tedy význam rozdělení třídy na menší části, což vede k většímu prostoru pro sdílení. Pokud se jedná o nutnost řešení různorodých situací se specifickým žákem, vysvětluje postup komunikace: „*Jak prostě mají svoje problémy, oni ani nechtějí ti říct. A hlavně ne před celou třídou, tam je dobré zase vytáhnout si některé ty děti.*“ Zde je důležitý individuální a citlivý přístup, kdy je brán ohled na dodržování soukromí svěřujícího se žáka. „*To člověk musí vědět, co třeba ještě jde před tou třídou a co už ne. Člověk nikdy neví, co z děcek vypadne...co by mělo zůstat v soukromí, tak už je lepší si potom udělat čas jindy.*“ Vymezuje způsob komunikace při řešení intimních záležitostí, kdy je nutné zvolit citlivý a empatický postup a s žákem samostatně pracovat i na úkor časové náročnosti.

Pro dobrou komunikaci se žáky hraje roli také pohlaví učitele jako komunikanta- příjemce informace. Právě v hodinách tělesné výchovy, při rozdělení třídy dle pohlaví je vhodná příležitost: „*Nemají tam prostě to opačné pohlaví, takže se spíše jim děcka svěřují.*“ Zde naráží také na význam pohlaví na straně komunikátora- žáka- kdy si všimá, že se mnohem více svěřují dívky a jeden z důvodů vidí i v přílišné feminizaci školství: „*Tím pádem kluci, jak je chlapů málo v tom školství, tak oni moc nemají za kým chodit.*“ Dívky se obecně svěřují mnohem více, častěji se stane, že samy přijdou, kdežto přístup u chlapců je rozdílný: „*Tam to musí být, že si je člověk musí vzít zvlášť a mít na to ten čas, klid. Jinak oni nepřijdou sami.*“

Charakteristickou roli v rámci důvěrné komunikace hraje třídní učitel. Probírání určitých problémů může probíhat v rámci třídnických hodin, kde je dostatek prostoru. Řeší se především záležitosti zahrnující celý kolektiv, informantka uvádí příklady, kdy se setkala se šikanou a tu poté řešila komunikací v rámci celé třídy. Dále je to právě třídní učitel, který by měl vědět a znát různé situace žáků a dle toho přizpůsobit přístup k žákům. Naráží na případ, kdy se žák začal chovat nestandardně: „*On je jak vyměněný, do té doby byl úplně zlatý, v pohodě. Ted'ka naráz odsekává, snaží se být nepříjemný. To bylo vidět, že je to programové, jakože to chce.*“ Po komunikaci s matkou žáka, dostala informaci o nepříznivém vývoji rodiny, kdy rodiče zrovna procházeli rozvodem. Nevědomě upravila svůj přístup/ komunikaci směrem k žákovi: „*Už tím, že jsem to věděla, tak já jsem vlastně...já nevím, asi jsem k němu přistupovala jinak, aniž bych mu cokoli řekla, tak se zklidnil.*“ Při vyhodnocování této zkušenosti do současnosti ale naráží na problém: „*Dneska takových dětí*

je strašně moc v jedné třídě.“ O některých problémech žáků neví: *„Nemůžu vědět všechno, hlavně když nejsem třídní, takže se k některým věcem ani nedopnu... A i když to nevím, ty problémy, tak vím, že když se chovají špatně, tak je to proto, že ty problémy mají, ale už mi to nepomůže, protože když už jich je tolik moc, tak takto už to potom nefunguje.*“ Vyskytuje se příliš mnoho žáků s rodinnými problémy, což způsobuje u učitelky frustraci a pocit nemohoucnosti. Míra pochopení pro situace žáků potom není dostatečná: *„Přestože vím, že za to ty děcka nemůžou, tak už aj na ně zařvu...Prostě nevím, nedokážu si s tímto poradit.*“ Sebekriticky vyhodnocuje situace ve třídě, kde je tak husté rozložení žáků s problémy, že se negativně projeví na jejím chování a vede k frustraci a emocionálnímu vypětí učitelky.

Popisuje, jak je důležité vhodně reagovat a pracovat s informacemi, které jim žáci předávají. Práce s důvěrou spočívá v tom, že musí citlivě a profesionálně vyhodnocovat určité závažné situace. Žáci si často nepřejí své situace a problémy dále řešit nebo je někomu jinému svěřovat. Zde pedagog narazí v momentě, kdy je problém příliš závažný a je třeba informovat rodič: *„Co mám dělat, abych neztratila jejich důvěru, ale přitom to musím řešit. Problém to je. To máte potom svázané ruce“* Balancuje tak nad dilematem, jak důvěru žáků udržet a přitom se postavit k řešení závažných problémů žáků (např. žákyně s problémem příjmu potravy, kdy se učitelka rozhodla informovat rodiče a problém vyřešili všichni společně)

Někdy je míra svěřování se žáků velká, což vede k mentální zátěži učitele. Informantka není momentálně v pozici třídní učitelky, ale u jiných třídních učitelů si všímá: *„Vím, že některým se svěřují více a chodí za nimi víc do kabinetu. Vím, že i těm kolegyním to někdy vadí. Ony jsou rády, že za nimi chodí děcka se svěřovat, ale zase ony když nemají ty přestávky, tam chybí ta psychohygienu během toho dne a je to náročné.*“

Sama učitelka se pokaždé, když byla v pozici třídní setkala se šikanou a to v různých formách. Během těchto let došlo k důležitému rozhodnutí ze strany školy a to k vytvoření oficiálního prostoru pro třídnické hodiny, které se konají vždy poslední hodinu v pátek. V prvním případě šikany se situace podařila vyřešit během diskuze v třídnické hodině, který učitelka citlivě velice mírně řídila a žáci v rámci otevřené komunikace mezi sebou spor vyřešili. Postupem času a přidáváním zkušeností si uvědomila, jak je důležitá soudržnost kolektivu a také dobré psychické rozpoložení jedinců, což se opět v průběhu času proměnilo a šikana se ve třídním kolektivu řešila podstatně složitěji: *„Houby psycholog (ona sama), to byla výborná děcka. Kdyby byla teď taková děcka jako dřív, nebo většina třídy, tak ten jeden nešťastník se tam dokáže nějakým způsobem....nebo může se tam dobře cítit. Když ostatní*

jsou v pohodě, chovají se kamarádsky, tak i ten jeden, co má problémy tam může být šťastný“

V tom vidí aktuálně problém- nesoudržnost třídního kolektivu: *„My si aj někdy říkáme, že by se nám aj líbilo, kdyby to bylo jak někdy dřív v těch třídách, že ta třída držela spolu a třeba klidně i proti tomu učiteli, když byl problém. Protože když drží ta třída spolu, to je to důležité. Vždycky samozřejmě ten dospělý je někdo, kdo stojí trošičku mimo ten kolektiv.“*

Rozvíjí zajímavou myšlenku, kdy staví důležitost třídních vztahů v kolektivu nad vztahy mezi žákem a učitelem. Vztahům žáků v kolektivu dává pedagožka velký význam a vnímá jejich důležitost pro její vlastní vztahy se žáky. To že jsou vztahy špatné pociťuje velmi nepříjemně, trápí ji to. Vidí zde velký význam proměny v čase, kdy „dříve“ toto až takový častý jev, jako dnes nebyl.

Vliv ze strany školy

Z velmi důležité vnímá informant přenastavení školního kurikula ve prospěch takových předmětů, které by vedly k pozitivnímu ovlivnění psychické pohody žáků. Sama vnímá, že je potřeba upravit práci se žáky ve škole tak, aby více vyhovoval měnícím se potřebám dětí. *„Nějakým způsobem přenastavit to školní kurikulum. Muselo by se tam věnovat hodně času právě těm hodinám, kde vlastně tady toto můžeš probírat, kde můžeš dát nějaké hry na otužování kolektivu...možná víc třídnických hodin.“* V rámci vývoje znalostí žáku v jednotlivých předmětech (např. toto vnímá v angličtině), navrhuje práci s klimatem třídy a s well-beingem žáků na úkor výuky samotné.

Popisuje i záležitosti, kdy v rámci pohody žáků a ve prospěch třídního kolektivu řeší i záležitosti, které se odehrávají v rámci sociálních sítí převážně v mimoškolním čase žáků: *„To sed dozvídáme, co si píšou na sociální síť, pak to teda řešíme. Sice je to věc, kterou oni dělají odpoledne ve svém volném čase, ale týká se to vztahů ve třídě. Takže se to snažíme řešit. Hlavně třeba, když je potřeba informovat rodiče.“* Vnímá, jak sociální síť ovlivňuje vztahy hlavně žáků navzájem a jejich komunikaci mimo online prostor. Významným prvkem je v tomto i spolupráce s rodiči a komunikace v případě řešení nevhodné komunikaci na sociálních sítích, která může být součástí šikany nebo jí předcházet.

Učitelka dále reflektuje potřebu kontroly času, který děti s technologiemi tráví a v tomto vidí důležitost zásahu rodiny. Uvědomuje si náročnost tohoto úkolu a také z případu z praxe ví, že to často vede k nepříjemným dopadům na vztahy žáka a jeho rodičů: *„Aby měli hezké vztahy v rodině, to je důležité. Rodičům dnešním to teda nezávidím, to je moc těžké. Znáám lidi, co jim fakt úplně zakazují mobily....a oni jsou na ty rodiče naštvaní. Je to těžké.“* Prokazuje tak pochopení a vnímání nelehké situace rodičů, zároveň vnímá negativní vliv technologií a

především sociálních sítí a ví, že je potřeba v tomto ohledu se žáky pracovat. Navrhuje například, aby se vyučovací předměty více zaměřily na práci s psychikou žáků a také přispěly k pohybu a jeho oblibě u žáků „*Já když to vidím, tak jsem pro aby bylo více tady těchto předmětů, které pracují s tou dětskou dušičkou. A tělocvik. Tam si myslím, že je velký problém, že se děcka málo hýbou....Tady tyto dvě věci bych akcentovala, protože to nedělají rodiče.*“

U žáků by si přála vidět obecně více pozitivní přístup a pohled na život: „*Oni prostě by měli řešit ty svoje dětské problémy, ale přijde mi, že opravdu strašně moc jich je strašně nešťastných. Oni si neumí užít život.*“ Což vztahuje i na vyučovací hodiny, které si také neužívají, nemají u nich radost. Motivaci pro učivo tedy otočila a dnes už k motivaci přistupuje komplexně: „*Ted'ka už právě se snažím spíš abych v nich vzbudila ten zájem, aby chtěli něco dělat a nejenom kvůli angličtině. Já se to prostě už snažím dělat tak, aby vůbec měli zájem o život, aby měli rádi život.*“

Reakce na výzvy u pedagoga

Z celkového vylnutí rozhovoru je zřejmé, že pedagožka prošla dlouhým a značným vývojem a proměnou svých vztahů k žákům: „*Pořád je to vývoj, pořád se tam přidávají nové a nové věci.*“ Popisuje formování vztahů k žákům jako proces neustále se vyvíjející a měnící se.

Z pocitů nad žáky vyjadřuje lítost, pochopení, pocity frustrace z toho, v jakých podmínkách žijí. „*Je tam moc pocitů, je mně těch děcek líto, jsem někdy našťavaná z toho, v jakých podmínkách žijí. Pochopení je tam určitě taky, to je taky hrozně důležité.*“ Všechny tyto silné emoce jsou pro učitelku emocionální zátěží, se kterou musí vědomě pracovat v rámci své psychohygieny.

Specifickou roli v tomto může zastávat pocit vyhoření, který zažila a rozhodla se řešit psychoterapií. Tento milník ji přiměl přemýšlet více o psychice nejenom své ale i u žáků. „*Tehdy jsem si právě začala uvědomovat, jako moc je to závažný problém, že ty děcka nejsou v pohodě a proto nemůžou být šťastné a nemůžou fungovat v životě normálně.*“ Psychoterapie jí také poskytla teoretické poznatky, které jí v mnohém se žáky pomohly. „*To je vlastně i vědecky dokázané, že v momentě, kdy ti vyskočí emoce, tak logika je upozaděná a nemůžeš třeba v matematice počítat.*“ Nejdůležitějším zjištěním pro ni ale je, že nejdříve je vždy potřeba pomoci sobě, což opakuje na konci rozhovoru: „*Já to vidím, když nejsem*

v pohodě, tak ta hodina hrozně skřípe, ta děcka hrozně baví a nebaví je to. Tak ale ta chyba vím, že je prostě ve mně,“

Sebekriticky reflektuje: *„Jsem jenom člověk... i když vím, že to má dítě doma špatné, ale když mě prostě štve každou hodinu. A někteří, jak jsou fakt hrozně nešťastní tak to dělají i programově. Chtějí tě naštvat. Tak to jsem potom na ně fakt našťvaná a vztah není dobrý.“*

Popisuje obtíže pozitivních vztahů v případech, kdy má žák problémy v rodině a to se projeví při výuce jako problémy s kázní. Dále si u takovýchto žáků uvědomuje, že nesympatie jsou přítomné, vztah není dobrý a to může vést k problému zachování její objektivitu: *„Ale je pravda, že si musím někdy dávat pozor, když prostě mě to dítě štve už roky a už je mně nesympatické, tak tam si musím dávat pozor, abych zachovala objektivitu, abych mu neuškodila jenom proto, že mě štve už třeba pět let.“* Zde lze vidět pedagožčino uvědomování si neoptimálního chování k problematickým žákům, ale zároveň snaha s tím vědomě nakládat a chovat se profesionálně.

Pohledem celé kariéry pedagožky je velmi patrná transformace jejího vnímání vztahů se žáky. Dále si všímá velké změny ve vztazích žáků navzájem. Tuto proměnu vyhodnocuje velmi negativně, vnímá, že kvůli tomu jsou horší vztahy i k učitelům. Obecně hodnotí psychický stav žáků jako špatný, což je významný faktor pro budování jakýkoli vztahů. Na druhou stranu prošla pedagožka zásadní změnou uvažováním nad žáky, a to ve smyslu většího pochopení, citlivosti a práce se sebereflexí. Pro ni samotnou jsou důležité zkušenosti z práce i osobního života, které jí dodávají potřebný nadhled a emocionální ukotvenost.

PŘÍLOHA P III: ANALÝZA ODPOVĚDÍ INFORMANTA Č. 3

Vnímání sebe sama

Učitelka vnímá vztahy jako základ pro svou práci, pro její efektivitu jsou klíčové. Důležitá je pro ni především důvěra. „*Hodně mně na tom záleží. Jsem taková člověk empatický, vnímavý, všímavý. Mám to tak přirozeně dané, že naciťuju. Všímám si těch věcí a pak to mám potřebu řešit.*“

Sama sebe vidí jako velmi vnímavou a citlivou, vztahy se žáky si bere velmi osobně, což někdy může být i problém. „*Někdy by se asi hodilo být i víc taková ne až tak osobní.*“ Přiznává i důležitost odstupu a nastavení hranice. Pro ni osobně toto není úplně jednoduché, což se potom projevuje emocionální zátěží, která je u ní, coby citlivého jedince o to silnější a má velký vliv na její well-being, pracovní výkon a v neposlední řadě vztahy se žáky.

Její postoj k problémům je velmi přímý a otevřený, snaží se o co největší prevenci nebo včasný zásah do problému. K tomu jí pomáhá velká citlivost ale i intuice „*Takže když se naskytne nějaký problém, tak ho nepřehlížím a snažím se to nějak řešit nebo všimnout si toho.*“ Klade velký důraz na otevřený postoj k problémům, díky zkušenostem se cítí jistě a vnímá potřebu otevřít a řešit i sebemenší problém. Má jistotu, že pokud to nezvládne ona sama ví, kam se obrátit pro radu a cítí v tomto směru podporu. „*Snažit se to jít fakt řešit, takže takovéto spíš uklidnění, že ono to nějak jde, ale samo to nepůjde. Že ta iniciativa tam musí být. A svěřit se do péče nějakým odborníkům.*“

Při ohlédnutí zpět, na začátek své kariéry si uvědomuje, že dnes se staví k žákům a problémům spojenými se vztahy jinak, vnímá sama v sobě pocit jistoty a stability: „*Ted' bych řekla, že to mám víc pod kontrolou, protože těch děcek už mně prošlo tolik. Ale neříkám, že mě někdo nevytočí.*“ Reflektuje, že díky zkušenostem dokáže lépe pracovat se svými emocemi, ale zároveň ví, že různé situace mohou přinést rozličné reakce, ale když je motivace, řešení se vždy najde: „*Už jakýchsi zkušeností mám a už se cítím taková víc jistější. Vím, že na to nejsem sama a že když se obrátím na někoho, tak se otevře nějaká cesta..... Už se ani tak nebojím.*“

Informantka si je vědoma spousty úskalí, které profese pedagoga přináší, i přesto má k práci i k životu optimistický postoj: „*Já jsem asi takový člověk, na jednu stranu se trápím a na druhou stranu jsem takový optimista si. Takový člověk, který věří, že to prostě půjde.*“

Smysl své pracovní činnosti vidí právě v dobrých vztazích, ze kterých bere energii a motivaci: „*V těch třídách se mně vždycky podařilo domluvit se. A čerpat z toho, co jsem si tam zažili v dobrém i ve zlém.*“ Vždy se snaží vnímat to pozitivní a vždycky tam něco takového najde. „*Snažíš se ten život žít nejlíp, jak umíš. Když už něco neumíš nebo nevíš, tak to přiznáš.*“ Prokazuje míru laskavosti sama k sobě a přijímá i svou lidskou „neprofesionální“ stránku. Ví, že je to její nezbytná součást. K těmto zjištěním došla na základě seberozvoje, studiem knih a jiných dostupných zdrojů a přirozeně procesem stárnutí a vývoje osobnosti. „*Třeba číst knížky, takové duchovnějším směrem. A také věkem.*“ Reflektuje, že tento její vlastní rozvoj probíhá samopomocí a samostudiem. Pokud by se chtěla obrátit k někomu o pomoc nebo radu, neví, kde by ji hledala. V současnosti na škole působí i školní psycholog, kterého by, když řešila své dřívější závažnější problémy, určitě oslovila. „*Ale psycholog ne...no kdyby tam ta psychologka byla loni, určitě bych za ní šla. Ale jinak se na někoho obrátit...nikoho neznám.*“

Tvorba vztahů

Ve vztazích považuje za důležité zdravé a blízké vazby, tyto potřeby vnímá hlavně v pozici třídního učitele. Budování vztahu pro ni plyne přirozeně, důležité jsou události, které přináší školní rok a díky kterým se vztah sám vytváří a vyvíjí: „*Tak jaksi přirozeně v tom třídnictví, z toho, co ten školní rok přináší.*“ Preventivně se nad vztahy nezamýšlí a nepracuje na nich: „*Takhle preventivně, že bych s tím kolektivem pracovala, takhle cíleně do hloubky, aby se to potom mohlo někde projevit, tak asi ne. Šlo to samo.*“ Jakmile se ale objeví problém nebo je něco potřeba řešit, tak se snaží o co nejrychlejší reakci, což akcentuje i vedení školy: „*Chtějí, aby se problémy řešily zavčas, ab se cosi jako netutlalo.*“

Na vztahy se žáky pohlíží jako na partnerství: „*Kamarádství ne, lepší slovo je partnerství, založené na důvěře, na tom, že já mám ráda, když se něco řekne, že to platí. To fakt musí ale být člověk důsledný.*“ Vymezuje vztah se žáky, kdy je pro ni důležitá důvěra a nastavování hranic a pravidel. Uvědomuje si důležitost kontroly a zároveň vlastní zodpovědnosti, aby důvěra byla vzájemná: „*Jít příkladem. Když já něco řeknu, tak já to fakt splním nebo se snažím. Anebo jim řeknu, proč to nevyšlo. Taková ta komunikativnost, nic netutlat. Že jsi člověk, normální člověk.*“ Popisuje důležité podoby svého vztahu se žáky, kde za zásadní považuje otevřenou a upřímnou komunikaci, autentičnost a lidskost. „*Chovat se přirozeně, na nic si nehrát, nic nepředstírat. Tak jak v tom normálním životě.*“

Pro pozitivní vztahy hraje v případě informanta roli i jeho porozumění, které vyplynulo ze zkušenosti s vlastním rodičovstvím „*Moje dvě děti. Jedno je studijní a druhé není studijní.*

Takže mám určitě pochopení větší pro děcka, kterým to až tak nejde.“ Snaží se proto o co nejvíce spravedlivý přístup a rovné šance všem, což považuje za důležitý motivační prvek při výuce. Negativně hodnotí klasické známkování: „Škoda, že máme ty známky. Já bych byla pro, aby vůbec nebyly.“

Co se týče přístupů k pedagogice, vychází především ze svých vlastních pocitů, které dokáže rozpoznat a pracovat s nimi. Význam pro ni má její vlastní vnitřní směřování a nastavení: *„Řídím se sebou, jsem takový intuitivní člověk, reaguju na to, co tam vzniká- mimo třeba i nějaký plán. Já to fakt asi hrozně vnímám pocitově.“* Se situacemi pracuje individuálně, snaží se reagovat na vznikající potřeby žáků a zároveň se vždy snaží o zachování své vnitřní integrity, což je pro ni velmi důležité, hlavně v rámci její psychické pohody.

Pedagožka vnímá potřebu práce se žáky na poli jejich psychiky hlavně metodami vysvětlovacími a přesvědčovacími – v předmětech jako je občanská výchova, výchova ke zdraví. *„Tam by to mělo být nějak zacílené, vedené. A taky zas nějak psychologicky trošku. Tam je na to ten prostor.“* Ona sama ale preferuje nepřímé působení cestou osobního příkladu, která podporuje sociální učení žáků *„Kdykoli to jde, tak mám pocit, že to tam prostě dávám. Něco ze sebe, co tak intuitivně cítím, že teď- při nějakém čtení textu v češtině- naprosto nahodile a takovým tím výchovným. Mám pocit, že to tam někde svítí v těch očích. Oni se nad tím zamyslí třeba a něco v někom tam je.“* Popisuje, jak využívá příležitosti ve vyučování k morálnímu a hodnotovému ovlivňování žáků.

To, jak nahlíží na život ona sama se snaží předat i svým žákům. Reflektuje interakci se žáky: *„To propojení běžného života, nedělat z té školy něco, co je mimo. Možná víc vychovávat, než učit, tak mě napadá. A tím vlastním příkladem.“* Tímto přístupem, kdy ukazuje svou lidskou tvář a „normálnost“ nejenom učitele ale i celého prostředí školy, se může pozitivně podílet na formování vztahů se žáky. Její komunikace je upřímná a otevřená, což vytváří důvěryhodné prostředí, ve kterém se mohou žáci cítit dobře. *„To se i člověk kolikrát nasměje, ta energie je tam taková příjemná bych řekla.“* Přiznává, že pohoda a pozitivní klima ve třídě je mnohdy důležitější, než naučit žáky novému učivu, případně se lépe podílí na jejich výchově.

Informant naráží opakovaně na vliv emocí na její práci. Vnímá se jako velmi citlivý člověk a do své práce se velmi emotivně angažuje: *„Já jsem asi takový větší srdcař a proto se člověk někdy zakousne víc. Ale pak jsou zase okamžiky, kdy to stojí za to. Takže ty emoce- zvládnout ty emoce.“* Uvědomuje si, že regulace emocí je klíčová pro její profesní život a její well-

being. Přestože to může být náročné, jsou okamžiky, kdy se to vyplatí a cítí ze své práce satisfakci.

Do své práce vkládá hodně emocí a to se může různě projevit na množství její energie. Popisuje, jak zažila vynaložení velkého úsilí do výuky a práce. „*Právě ten loňský rok, tam jsem měla takové, nevím jestli vyhoření... Chtěla jsem trochu zvolnit...Ty problémy se začal kupit. A já su fakt takový cíť, abych tak řekla, takže tam toho prostě bylo nějak moc.*“ Což přerostlo až k velkému nervovému vypětí a potřebou změn v množství její práce. V současnosti, po řadě různých změn (viz dále) se cítí dobře a opět spokojeně i po pracovní stránce a svůj stav vyhodnocuje: „*Takže jsem taková víc fajn. Může se vyskytnout zas něco dalšího, ale já mám pocit, že jsem zavčas tak jaksi dala vědět, že to nezvládám a bylo mně pomoheno.*“

Tato učitelčina pohoda se velmi promítá do jejích vztahů se žáky a zvyšuje efektivitu celého výchovně vzdělávacího procesu. Díky tomu je schopná zvládat i náročnější situace (např. hluk, který může být častý v hodinách hudební výchovy, což je pro ni jako citlivého člověka velký stresor): „*Ted' už zase, když mám energie víc, tak dokážu i líp tady tyto situace zvládat. Nedojde tak často k nějakému křiku nebo nepohodě. Přesto, že samozřejmě takové situace občas nastanou.*“

V rámci svého pocitu silného vyčerpání vnímala jako jeden z ničitelů neúnosnosti situace také komunikace s rodiči. „*Těch schůzek potom moc s těmi rodiči. Každý si hájí své dítě a ted' vyznat se v tom, jak to bylo.*“ V rámci řešení šikany ve třídě jedná a snaží se spolupracovat s rodiči žáků. To přináší řadu nepříjemných konverzací konfliktního charakteru a je pro pedagožku velkou zátěží/ stresorem- má to negativní dopad na její psychické zdraví.

S vyčerpáním a pocity přetížení se dále pojilo přemýšlení o dalším kariérním směřování. Pedagožka zvažovala, zda vůbec stále pokračovat v pozici učitele: „*Pěťadvacet mám odučeno. Přece jenom si člověk říká, chtěl bych zkusit něco jiného. Konkrétně nevím co a nepídím se potom, ale pořád, kdyby se mně nějaká příležitost možná úplně odejít ze školství....*“, Z této touhy po změně přemýšlela o změně působiště, ale žádné místo v okolí nebylo k dispozici a dále došlo k úpravě jejího pracovního nasazení, což mělo pozitivní efekt na její psychický stav.

K procesu vyčerpání přispěly i rodinné záležitosti, kterým zrovna musela věnovat energii. Dohromady se všemi pocity a situacemi cítila po dobu několika týdnů velkou zátěž. Svůj

stav přemítání o smysluplnosti práce popisuje jako: „*Nebaví mě to, mám moc hudebek...A furt jsem toužila někam se šoupnout jinam.*“ Situace se stupňovala, kdy pocity přerůstaly až k odporu jít do hodiny: „*Já jsem už chodila do těch hodin s takový opravdu musem a se zadržovaným až plácem. Fakt to nebylo příjemné. Člověk to snáší, snáší, snáší a pak už to prostě nejde. Něco mě napinklo a už to jelo.*“ Popisuje stav, kdy už zátěž přesáhla její meze nebylo pro ni možné dále fungovat.

Spolupráce v rámci školy

V rámci kooperace celého týmu pracovníků školy zmiňuje především výchovného poradce, se kterým řešila i případ šikany ve své třídě. Tuto spolupráci obecně velmi oceňuje a shledává přínosnou. „*Mám v nich podporu, takže tam hnedka jdu za výchovným poradcem a hned nastává nějaká debata o tom, jak postupovat.*“ Dále vnímá jako podstatnou spolupráci s asistenty pedagoga, hlavně v případech specifických žáků: „*Když tam někdo hodně narušuje a nebo je tam nějaký žák s chováním problematickým, tak je to někdy...Ale zas s tím věkem přišlo něco takového, že si s tím líp dokážu poradit. Nebo ve spolupráci s asistentkou.*“ Vyhodnocuje zvládání náročnějších situací, kde hrají roli jak její zkušenosti, tak týmová činnost ostatních pedagogických pracovníků. Velice pozitivně hodnotí nově působícího školního psychologa, který je důležitým prostředníkem při komunikaci problémů žáků a jeho pozice hraje zásadní roli pro vytvoření důvěrného prostoru pro žáky. „*A teď úplně nově s tou psycholožkou, mám pocit, že to je fajn. To přináší taky výsledky*“

V průběhu času zaznamenala změnu přístupu školy k různým situacím nebo žákům s potřebou podpůrných opatření: „*Dřív to bylo takové, že člověk něco opakuje. To se nemění ale dnes už by to nestačilo. Nenechává se to jenom tak, že by se furt dokola něco říkalo.*“ Důležitou dimenzí této spolupráce je komunikace a metodický postup založený na spolupráci s pedagogickou poradnou. „*Většinou jsou to vyšetřené děti, takže se držíme zpráv, které vytvořili odborníci na to chování. A je tam komunikace- asistent, učitel, výchovný poradce a teď už i ten psycholog. Vždycky nějaký postup zvolíme a nějaké malé drobné nápravy tam jsou.*“ Popisuje týmovou práci podloženou podklady z psychologicko-pedagogické poradny.

Pedagožka má nedávnou zkušenost, kdy školní výchovný poradce vyhodnotil, že situace si žádá větší zásah z externích zdrojů a doporučil spolupráci celé třídy a učitelky s organizací HELP. Zúčastnili se zde jejich programu a to jim pomohlo s probíhajícím problémem a stabilizovalo situaci. Tuto podporu vyhodnocuje velmi pozitivně a dává ji jistotu do

budoucnosti, že je možné i těžké situace vyřešit a zvládnout spolu s ostatními a odbornou pomocí.

Velice významný prvkem, nejenom pro učitelčinu práci, ale i v případě jejího velkého psychického vypětí, je vedení školy. Pedagožka zmiňuje situaci, kdy kvůli rostoucím pocitům zátěže, těžkosti až depresí, nebyla téměř schopná vyučovat a byl to pro ni velký problém. *„Byl tam takový zásadní jeden moment, kdy jsem už nebyla schopná jít do třídy. A tam mně fakt pomohlo to vedení.. Takže tam byla pomocná ruka, abych tak řekla.“* Dostalo se jí podpory, aniž by si o ni řekla a to díky velmi citlivému přístupu především ředitele školy. Ten byl schopný, i díky tomu, že se s pedagožkou znají velmi dlouho a mají přátelský vztah, reagovat, rozpoznal rizikovou situaci a společně našli její řešení.

Výzvy pro učitele

Pedagožka uvádí několik skutečností, které považuje za komplikaci pro zdárný výkon své práce. Náročnějším než dříve vyhodnocuje, že je ve třídě hodně žáků s podpůrnými opatřeními, což pro ni obnáší práci navíc s vyplňováním různých zpráv a dokumentů: *„Ted'ka během měsíce jsem vypisovala asi čtvery papíry do poradny. To je zátěž, kdyby to tak řešil někdo jiný než ten třídní, to by mně pomohlo.“* Vysvětluje, že by jako třídní učitelka měla více času na řešení důležitějších záležitostí a že zrovna vedení dokumentace za podstatné nepovažuje.

Zmiňuje velké množství pokynů, které přicházejí od vedení a dále od vyšších instancí. Porady, které jsou časově náročné. Ve srovnání s předchozí dobou to vyhodnocuje: *„....různých pokynů, co máme dělat. Je toho čím dál víc, tolik toho dřív nebylo....A oni asi taky na základě české školní inspekce, tak musí cosi dodržovat a proškolovat a tlačit v uvozovkách na nás“* Vnímá zvyšující se náročnost a tlak na neustálý rozvoj, který je nařízený. Za příliš šťastné to nepovažuje, volí své vlastní cesty růstu a hlavně vlastní osobní a osobitou práci se žáky: *„Furt si myslím, že takový ten osobní kontakt a tady toto povídání, vychovávání je pro mě víc, než digitální kompetence, které doted' nevím vlastně ,co máme, jak máme...“* Zdůrazňuje, že významnost ve své profesi vidí jinde, než je nařizováno.

Pedagožka reflektuje rozdílnost doby: *„Je fakt, že je to aj dobou, že mají děcka větší potíže. Jsou tam nějaké psychické zátěže a tak dále, víc dětí s nějakými podpůrnými opatřeními“.* Zrcadlí změnu, jak se dnes přistupuje k žákům a jejich problémům: *„Každý je ta individualita, potřebuje osobní přístup. Je tomu dáván větší prostor. Je to víc nutné, víc se to objevuje. Takže ty problémy byly, akorát se takhle funkčně nehledala cesta.“* Popisuje, že

to, že se s problémy setkává dnes více je dáno tím, že se více objevují, ale také, že se na ně více poukazuje a věnuje se hodně úsilí tomu s nimi něco dělat. Uvádí, jak vnímá proměnu žáků během své profesní kariéry: „*Ty děcka jsou taková... možná jinačí. Když jsem nastupovala, nebyly ty sociální sítě. Mají víc těch psychických problému, nebo se prostě hroutí, sebepoškozují a tady to, co jako nese aj ta doba, co tak vůbec ve společnosti prosakuje. Dnes děcka hledají asi pomoc, neví si rady. Do toho sjíždí různá videa, která navádí, na co všechno, pak tomu podléhají.*“ Vyhodnocuje proměny doby a uvědomuje si její vývoj, který nepříznivě ovlivňuje žáky a vede to k jejich vážným negativním psychickým projevům. Zmiňuje i záporné vlivy technologického vývoje- sociálních sítí a nevhodné obsahy videí.

Popisuje i jinou dimenzi své profese: „*Někdy je to fakt krušné a že se nechce a nebaví to.*“ Když se doptávám po příčině těchto pocitů, odpovídá: „*No, jsou to ti jednotliví žáci, kteří jsou...prostě tam není žádný posun, není tam žádná náprava u některých. Problémoví žáci, to je ona.*“ (příčina). V rámci systému fungování školy existuje celkem funkční řešení (popsáno výše) a spolupráce v tomto funguje velmi dobře. I přesto je toto pro učitelku velmi náročné a vysilující a vnímá to jako nejtěžší a nejvíc vysilující část práce.

Co se týká přístupu k nastavování hranic zmiňuje, že to pro ni byla velká výzva hlavně na začátku pracovní kariéry, kdy si připadal velmi mladě (vysokoškolské studium ukončila ve 22 letech). „*Měla jsem problém, mně fakt bylo 22, já jsem dostala třeba deváťáky, ta děcka byla velká. Vím, že jsem se tam necítila, trápila jsem se tam ze začátku.*“ Zmiňuje také velké překvapení ze školské učitelské reality. „*Pak v tom reálnu, co všechno nefunguje, jak to všechno děcka nebaví, jak to udělat....Velice snadno mě fakt někdo vytočil, nebo jsem chodívala s brekem.*“ Doptávám se, jak to řešila: „*To jsou ty cenné osobní zkušenosti, bez toho, aby si to člověk prožil to nejde.*“ A dodává, že nebyl nikdo, s kým by toto mohla řešit a probrat, musela si na vše přijít sama.

Motivace žáků se zdá být problematickou po celou dobu její kariéry až do současnosti. Uvádí to také jako jednu z těžkostí v práci: „*Možná ještě jak zaujmout nebo motivovat, aby spolupracovali, aby to fakt mělo nějaký smysl, tak to je prostě těžké. Dá se to, není to nemožné, ale někdy taková ta nechůť a lenost a pohodlnost z těch děcek. A když je jich ve třídě takových naskládanych, tak to je taková překážka.*“

Přístup učitelky je do jisté míry optimistický a pozitivistický. Zmiňuje také, jak je pro ni hlavně v posledních letech důležitý duchovní rozměr života: „*Mně třeba hodně pomohlo nějaké to duchovnější směřování. Takové to pochopení: „Šak o co jde? O nic.“ Cpát tam*

nadhled a nějakou tu srandu.“ Popisuje, jak se snaží být pro žáky pozitivním vzorem a spíše rovnocenným společníkem na cestě za vzděláním a růstem. Ve své práci také využívá humor. Trávení času se žáky jí vždy přineslo pozitivní pocity, což je pro ni silný motivační faktor a dává jí sílu a energii, nabíjí ji to: *„To, že vidím v těch děckách, že něco jsme si fakt vybudovali, teďka z toho můžeme čerpat. Že cosi jsme spolu našli a teď se nám to vrací.“* Naráží na fakt, že to může být někdy celkem obtížné: *„Pokud je to nějaká morda a nerozuměla bych si s tou třídou, tak už je fakt lepší potom požádat o vyměnění. Ale nikdy k tomu nedošlo. V těch třídách se mi vždycky podařilo se nějak domluvit a čerpat z toho.“*

Komunikace se žáky

Ve své práci velmi čerpá ze svých životních zkušeností a ty jsou také něco, co by ráda ukázala a předala svým žákům: *„Víc ty zkušenosti, mluvit možná víc tak opravdu ne z pozice toho učitele, který prostě potřebuje do nich cosi dostat, ale z pozice člověka, který něco někde zažil, zkusil a teď se s nimi o tom třeba podělí.“* Shrnuje svůj postoj k sobě jako učiteli, který by neměl mluvit ani tak z pozice autority, ale spíše partnera a průvodce žáků. Tento inovativní prvek je důležitým aspektem její práce ve vztazích se žáky a projevuje se i na způsobu komunikace a spolupráce s nimi. Vztahy se svými žáky vnímá jako těsné a pozitivní, nachází zde ale velký rozpor, co se týká jejich důvěrnějšímu svěřování a otevřenosti: *„My se sice máme rádi, ale oni toho učitele berou...taková asi autorita.“* Popisuje pozici učitele pohledem žáků, kdy je jimi vnímána především jako autorita a zprostředkovatel informací a učiva, ale co se týká mezilidského fungování, vnímá zde velkou propast a i přesto, že ona sama se vidí jinak. *„Ale na takové té lidské stránce a dojít, to ne. Ono ani není kdy. Ty přestávky, my jsme v kabinetě, něco si tam člověk už chystá. Takže není prostor, když už se děcko osmělí, což se teda většinou neosmělí.... právě tu důvěru, tu otevřenost tam ode mě cítí, ale myslím si, že prostě nepřijdou. Zatímco za tou psycholožkou, možná za tím sociálním pedagogem, že by klidně přišly.“* Popisuje úskalí intimnější komunikace s žáky.

V tomto ohledu vyvíjí snahu, hledá cesty a způsoby komunikace, např. v písemné formě: *„Bylo jim opakované, že aj písemně se můžou, to čtu jenom já. Je tam asi takový strach. Že co bude potom.“* V případě žákyň, kdy nedošlo k odhalení problémů, které poté zašly tak daleko, že byl nutný lékařský zásah, si učitelka uvědomuje, že o jejich velkých potížích nevěděla a nebyla proto schopná zásahu: *„Ale teďka zpětně nevidím žádnou chybu. Nekladu si za vinu, že za mnou nedošly.“* Reflektuje sama v sobě, že vyvinula co největší snahu a

úsilí, aby vztahy se žáky byly dobré a důvěrné. Vyhodnocuje situaci zpětně a poukazuje na absenci školního psychologa, který by pro tuhle situaci mohl být řešením.

Přemítá, že nesdílení potřeb problému žáků není ani tolik věc důvěry, jako spíše jejich vnitřního nastavení a neochota otevřít se komukoliv. Dále potřeba ukázat, že mají vše „pod kontrolou“, že se nic neděje: „*Děcka prostě dokud to není nějaké úplně špatné, tak oni to budou.. oni nechtějí dělat problémy. A taky: „Zvládnou to sám“ nebo něco takového... Ne že by neměli důvěru.*“ Velmi jasně si také všímá, že když už se žáci přijdou svěřit, ve většině případů se jedná o dívky, chlapci se téměř nesvěřují

Pozoruhodná je v tomto případě podobnost se situací, kdy sama pedagožka čelila vážnější psychické zátěži, která se pro ni stala neúnosnou, ale zároveň nebyla schopná svůj stav navenek komunikovat, vše nosila v sobě a nedávala nic najevo: „*Šla bych se zatnutými zuby do té třídy.*“ Až po intervenci ze strany vedení došlo k rozuzlení a změnám, které byly zásadní pro její psychické zdraví. „*Kdyby se mě na to nezeptal, tak bych to zase nějak skryla.*“ Což značí silnou potřebu skrývat problémy, své emoce, ať už se jedná o žáky nebo učitele. Značí to velký nedostatek emoční inteligence nejenom u žáků, ale dost možná i u učitele.

Svůj způsob komunikace a chování ve chvíli, kdy je třeba vyslechnout žáka popisuje: „*My fakt nejsme psychologové, takže kolikrát jako moc vědět, jak pak potom reagovat. Ale když se mi něco nezdá, tak se snažím soukromě, v kabinetě mezi čtyřma očima. Čekám, co to děcko chce pustit, co nechce pustit.*“ Uvádí, jak využívá citlivého doptávání se, kdy je třeba komunikovat v soukromí, netlačit a snaží se být nedirektivní směrem k žákovi – upřednostňuje otevřený a volný průběh rozhovoru neautoritativního charakteru.

Na závěr rozhovoru vyhodnocuje svůj postoj k žákům: „*Pro mě určitě víc znamená charakter toho děcka, než ty znalosti.*“ Její prioritou je osobnost žáků, což ukazuje na její hluboký zájem a její hodnoty- důležitost a význam jedince o jeho osobní rozvoj. Znalosti jsou samozřejmě důležité, ale pro ni je klíčové, jaké jsou děti jako osobnosti. Tento postoj odráží její empatický a respektující přístup, který je základem pro budování pozitivních vztahů ve třídě.

PŘÍLOHA P IV: ANALÝZA ODPOVĚDÍ INFORMANTA Č. 4

Jak to měla dříve

Pedagožka uvádí, že v průběhu let, co vyučuje, došlo k vývoji vztahů mezi ní a žáky. *„Vztahy se žáky, jsou pro mě taková věc, která se vyvíjela postupem té praxe.“* Když srovnává obecně situaci na poli vztahů, vyhodnocuje ji spíše negativně: *„Myslím si, že budovat vztahy v dnešní době je docela složité... Takže mi přijde, že za těch 30 let a něco, tak takové trošku složitější v některých věcech.“*

Svůj pohled na vztahy a přístup k žákům popisuje několika faktory: *„Měla jsem větší odstup od těch dětí. Snažila jsem se být ve všem perfektní. Nedělat moc chyby.“* Reflektuje, jak se dříve k žákům vztahovala, kdy vnímání jejich pocitů nebrala příliš na zřetel. Soustředila se především na proces předávání učiva, nepřemýšlela o žácích a jejich pocitech, emoční vazba byla spíše malá: *„mít takový nadhled nad vším“,* aby byla schopná se co nejvíce soustředit na práci a dělat ji co nejlépe. K žákům přistupovala stylem: *“Hodně je toho naučit. Jela jsem docela i na ten výkon.“*

Svůj vstup do učitelské praxe vyhodnocuje jako velmi složité období, kdy necítila příliš velkou připravenost z vysoké školy: *„Třeba metodám učení, didaktice, pedagogice se věnoval jeden semestr. Vztahy s dětmi nebo komunikace s rodiči nula.“*

Vztahy se žáky jako takové vnímala velice okrajově: *„Bylo to pro mě takové složité, to všechno pochopit a pobrat. A ty vztahy s těmi dětmi byly v tomto takový malý zlomek. Tak jaksi to plynulo samo sebou... Bylo to asi fajn, nebyl nějaký problém.“* Popisuje, jak období začátku své profesní kariéry řešila spoustu nových věcí, se kterými se hned nevěděla rady a musela se jim učit a adaptovat se. *„Učila jsem se s těmi dětmi. Vůbec jsem na to z vysoké školy nebyla připravena. Takže jaksi jsem se hledala.“*

Momenty proměn přemýšlení

Prvním milníkem pro změnu přístupu k žákům a počátek, kdy si začala vztahy uvědomovat a přemýšlet nad nimi, byl pro informanta přechod ze střední školy na školu základní: *„Myslím si, že první takový aha moment byl, když jsem se vrátila zpátky na základní školu.“* Popisuje, jak působení na střední škole bylo v rámci vztahů se žáky jiné, nebylo potřeba jim věnovat příliš pozornosti: *„Když jsem učila na té střední škole, tak tam mně přišlo, že to plynulo spíš samospádem. Spíš jsem řešila to učiva, organizační věci... Tam jsem spíš s těmi studenty měla takový kamarádský vztah.“* Na základní škole se ale bylo potřeba přizpůsobit

jiným podmínkám a jiným potřebám žáků. Bylo důležité a potřeba vztahy jinak nastavit, což se jí podařilo hlavně přispěním svých zkušeností související s její větší jistotou. Právě zde, v tomto bodě začíná cesta vývoje učitelky a vztahů se žáky a její vědomá práce a přemýšlení nad touto tematikou.

„Začala jsem víc přemýšlet i o tom systému, jak se děti na tom prvním stupni učí frontálně. Začala jsem do toho různě se pokoušet dostat nějaké jiné prvky. Projektové vyučování, Začít spolu nebo něco tam přidat, nebo z té tvořivé školy třeba. Snažila jsem se zpestřit tu vyučování ale i víc jsem přemýšlela o tom, jak se ty děti cítí. Jak se mnou komunikují, kdy je jim líp.“ Uvádí, jak se soustředila na výuku ve smyslu didaktiky a vkládání inovativních prvků, jak s tím ale také souvisela potřeba *„aby se děti cítili dobře“* brala více na vědomí jejich pohodu a štěstí.

Následující vývoj přichází s další změnou působnosti pedagožky. (zapříčiněné pocity vyhoření). Přechází na Montessori základní školu. *„Asi nejvíc jsem o vztazích přemýšlela, když jsem učila pět let v Montessori škole, kde jsme měli partnerský vztah s dětmi....A kupodivu, i když jsem si tykali a byli jsme víc na takové té rovnocenné úrovni, tak ty děti víc komunikovaly se mnou příjemněji.“* Uvádí charakteristiky způsobu nastavení vztahů mezi žáky a učiteli na specifické základní škole, řídící se konceptem Maria Montessori, jako tykání si se žáky, malé vstupování do procesu: *„Já jsem byla vlastně jenom takový průvodce a pozorovatel. Nevstupovala jsem do toho tak, abych je nějakým způsobem nutila, vedla nebo nějak řídila tu jejich práci. Hodně se tam fungovalo stylem vzájemného respektu.“* Tyto všechny přístupy ji formovaly a zapříčinily i změnu přístupu v klasické základní škole, na kterou se později vrátila.

Důležitý milník, který participantovi vytvořil další námět pro přemýšlení o vztazích a hlavně doplnil je na teoretické rovině, bylo studium speciální pedagogiky: *„Jak jsem studovala speciální pedagogiky, tam taky člověk občas něco natukne tak potom začne víc přemýšlet, tak asi tam taky.“*

Sama nachází ve své profesi zlom, který ji velmi ovlivnil. V rámci inkluze se setkala s handicapovaným žákem, který ovlivnil její fungování v rámci třídního kolektivu. Žáci si více pomáhali, spolupracovali a byla zde větší sounáležitost kolektivu kvůli podpoře žáky s handicapem. Tato situace ovlivnila i ji samotnou na poli vnímání vztahů k žákům. *„Potom velký moment pro mě byl, když jsem poprvé měla dítě, které potřebovalo větší péči, že bylo na vozíku a s asistentkou pedagoga, když se s tím teprve začínalo. A bylo to pěkné a zajímavé.“* Inkluzi jinak hodnotí jako náročný proces, kdy bylo třeba se učit spoustě novým

věcem a spousta změn se jí nelíbí, co se ale týká vtaů, tak to vnímá pozitivně. „*Když to bylo nové, tak spoustu nových věcí člověk začal nahlížet jinak. I pracovat s dětmi, co se týky vztahu k sobě navzájem.*“ Reflektuje, jak ji samotnou ovlivnila práce s takovýmto žákem, kde byl prostor pro učení se nových přístupů, učení žáků novým způsobům komunikace k sobě navzájem, a to všechno obohatilo i její přístupy ke vztahům.

Jak vnímá vztahy dnes

Zamýšlí se nad změnou priorit v přístupu v práci, ale i v životě obecně: „*Ted' o tom přemýšlím možná víc, o těch vztazích, než...to samozřejmě taky, to učivo. Ale ty vztahy řešíme prostě dennodenně něco. I my s dětmi, i to, co oni řeší mezi sebou.*“ Popisuje, jak se zabývá vztahy mezi žáky navzájem i tomu, jaké vztahy mají žáci k učitelům.

Uvědomuje si, že se dnes vztahy zabývá na denní bázi. „*Ted' na to myslím, asi s tím věkem mám pocit, čím dál víc.*“ Vnímá rozdíl mezi dřívějškem a přikládá to hlavně svému věku. Práci s dětskou psychikou popisuje: „*Jakým způsobem jim pomoci, jakým způsobem je nasměrovat, aby byli v pohodě. Aby se nestresovali, aby neměli úzkosti, aby spolu dobře vycházeli.*“ Zajímá se tedy o vzájemné vztahy žáků, pracuje s celým kolektivem a dle potřeby i individuálně. Jako důležitou součást své práci vidí i starost a zájem o psychické zdraví a pohodu žáků. Přemýšlení o vztazích se v jejím případě dotýká i vtaů mezi jí a kolegy, což je pro pedagožku také velmi důležité- být v dobrém pracovním kolektivu. Tyto vztahy mezi kolegy a vedením se promítnou do její celkové pohody a poté přenesou i na žáky samotné.

Práce s kolektivem třídy a vztahy vně kolektivu jsou dnes složitější a komplikovanější, což komentuje jako: „*Oni i sami mezi sebou mají docela složité komunikování, díky technice, virtuální realitě, internetu a tak dále.*“ Vyhodnocuje situaci vtaů mezi žáky jako odlišnou a proměněnou výdobytky současné doby.

Příčinu této horší komunikace vidí především v technologickém vývoji. Uvědomuje si, že by jako pedagog měla na tyto změny reagovat, činí jí to ale těžkosti „*Tak mám pocit, že musím hodně dohánět toho, jak oni fungují a komunikují.*“ Připouští, že vývoj doby a technologií je něco, čemu nerozumí, musí si hledat informace a dovzdělávat se, aby dokázala žákům porozumět.

Dále se snaží o pochopení situace žáků v proměnách doby a jejího vlivu na socializaci: „*Vžít se do nich, jaké to mají dneska těžké v tom obrovském informačním boomu. A na druhé straně tu izolaci, co mají. Jsou třeba někdy sami, nemají sociální kontakty, jak my jsme dřív*

byli zvyklí.“ Učitelka si myslí, že problém je v jejím vyšším věku, kdy už je proměna doby a prostředí tak velká, že se jí těžko chápe a není schopná potom ani pochopení pro žáky. „*Že se třeba snažím do nich vžít, ale umí si to představit už jenom částečně, abych pravdu řekla.*“ Vzniká zde generační odstup, který si pedagožka uvědomuje, není s ním spokojena a snaží se na něj reagovat.

Jedním z motivačních prvků pro participantovu činnost jako pedagoga je humor, který může být součástí zdravých vztahů. „*Měla jsem ráda, když byla legrace, když jsem mohla využít svůj smysl pro humor.*“ V současnosti vyhodnocuje, že se v tomto ohledu žákům vzdaluje, nechápe jejich humor a nerozumí mu. „*S těmi dětmi, ráda bych si užila nějakou legraci, ale ten smysl pro humor mají trochu jiný. Mně přijde moc krutý, moc si v tom nerozumíme. Takže teďka je to taková, že už to není tak vtipné všechno.*“ Popisuje svoje zklamání z proměny vtipu a humoru u dnešních žáků, kde nenachází už žádnou radost a napojení se na žáky v tomto ohledu.

Pro smysluplnost práce je pro pedagožku důležitá pozitivní zpětná vazba: „*Když je to bavilo, mě to s nimi bavilo taky. Nabíjelo mě to energií, měla jsem radost, když se to dařilo.*“ Popisuje, jak pro ni bylo důležité vidět, že žáci reagují pozitivně na jí prováděnou činnost. V dnešní době už takovou radost nepociťuje a zamýšlí se nad změnou přístupu k žákům. „*A hledám teďka další cesty, jak si to zase s těmi dětmi užít. Jak najít nějaký způsob, aby nás to bavilo, protože si myslím, že ta práce má smysl jenom, když to člověka baví.*“ Nebo dalším směřováním své pracovní kariéry: „*A teď si myslím, že jsem v takové té fázi přemýšlení, jestli to ještě půjde nebo ne.*“ Bilancuje nad tím, zda vidí smyslu pokračovat v roli učitele, zda je ještě schopná se přizpůsobit nárokům doby a žáků a najít si k nim cestu, aby ji to opět bavilo.

Kdo do vztahů vstupuje

Pedagožka popisuje, jak vnímá vliv rodiny na žáka a jeho vztah k učiteli, který je rodinou velmi formován: „*Velice poznám, kdy děti jsou z rodin vedeny k respektu, že ta škola je pro ně dělá dobré věci, že se jim snaží něco předat a že to vzdělání je důležité.*“ Vztah rodičů žáka ke vzdělávání a škole vymezuje vztah k učitelům obecně a toto se propisuje do toho, jak sám žák své učitele vnímá. „*Kde ta rodina spíše na ty učitele nasazuje, to z té komunikace s těmi dětmi pozná člověk. Nebo prostě o té škole nemluví pěkně.*“ Popisuje, jak je patrné hodnotové nastavení rodiny a její priority.

I přesto jsou pro práci se žákem rodiče neodmyslitelní a je proto potřeba dokázat s nimi vycházet a komunikovat: „*A my musíme být pořád partneři s těmi rodiči a vycházet s nimi*

co nejlip, protože pro ty děti je to jediná cesta.“ Komunikace s rodiči je dle participanta jedním z úkolů její pracovní činnosti. Uvědomila si to až při příchodu do praxe, v rámci studia na toto připravená nebyla: *„Komunikace s rodiči nula, to se tenkrát neučilo.“* Popisuje, jaké způsob si postupem času osvojila: *„Já se snažím s těmi rodiči komunikovat opravdu co nejlip a s respektem. Chápu, že to mají těžké.“* Projevuje pochopení a snaží se vždy o co nejlepší komunikaci ve které nechybí respekt.

Velkou roli v pochopení sdělovaného, dle pedagožky, hrají i různé interpretace účastníků konverzací, proto jako cestu způsobu řešení problému často volí podobu tripartit, kdy je přítomen s rodičem a pedagogem i žák *„Tripartity jsou pro tu komunikaci vynikající. Všichni slyší všechno“* a nedochází potom k nedorozumění.

Popisuje význam interpretací různých záležitostí v rámci spolupráce s kolegy učiteli: *„I my mezi sebou taky, kolegyně něco řekne ve třídě, já něco řeknu ve třídě a může tam být nějaký rozpor. Takže tam ty vztahy můžou být taky někdy ovlivněné“*. V začátcích čerpala rady od kolegyň, jak si poradit s konfliktními situacemi s rodiči: *„Když prostě potřebuješ něco řešit s rodiči, tak ti řeknou jak.“* Pro její činnost ve škole je dobré vztahové prostředí mezi učiteli navzájem velmi důležité, odráží to celkové klima školy ale i její vlastní osobní pohodu.

Žáci jsou rozdílní, každý má jiné potřeby, To odráží potřebu individuálních přístupů, se kterými má informant nemalé zkušenosti. Hodnotí práci s náročnějším žáky jako výzvu. *„To je zajímavá věc, záleží, jaké jsou to osobnosti.“* Pedagožka si v průběhu své kariéry dodělala studium speciální pedagogiky a vnímá tedy rozdíl mezi žáky, kteří mají zvýšenou potřebu opory kvůli těžkostem v učení: *„Jsou problematičtí žáci, kteří opravdu jenom se těžko učí, potřebují pomoc a třeba by moc chtěli, ale nejde jim to. To mu já se věnuju celý život, tyto děti učím moc ráda.“* Dále rozděluje žáky, se kterými je náročnější práce na další skupinu: *„A potom z toho samozřejmě problematičtí žáci, kteří mají problémy s chováním nebo mají autistické rys, ADHA a tak dále.“* V těchto případech je vycházení s nimi o něco náročnější. *„Tak je to opravdu, jak které dítě, s některými dětmi si sednete a vím, že když třeba v uvozovkách zloví, tak je to v pohodě, protože vím, jak na něj, rozumíme si. Většinou se s nimi domluví.“* Popisuje, jak i přesto je schopná najít cestu a domluvit se.

Zažívá ale i situaci a typy žáků, které řadí mezi velmi náročné až nezvladatelné a vnímá je negativně: *„Ale pak jsou děti, které jsou prostě neúnavně náročné. Absolutně vysávají z člověka energii, je to s nimi strašně těžké.“* Popisuje, jak i přes všechny teoretické znalosti a chápání dětského chování je práce s těmito žáky vysilující a psychicky náročná. *„No a tam musí nastoupit taková ta profesionalita, že takové dítě v každé třídě nějaké je. Ale je to*

únavné, strašně náročné. “ Vypráví, jak i s těmito situacemi si dokáže poradit, stojí ji to ale velké množství energie.

Faktorem podílejícím se na osobnosti žáků jsou rodiče a jejich výchovné styly: *„Ještě se k tomu přidávají děti, tři, čtyři i pět na prvním stupni, které mají bezhraniční výchovu. To znamená, že jsou rodiče tak benevolentní, že ty děti opravdu si k nám dovolí naprosto všechno.“* Odpovědnost za takovéto chování žáků vidí hlavně na straně rodičů a jejich nedostatečné výchovy: *„Je pro mě prostě hrozně únavné vychovávat za rodič ty děti.“* Hlavně s věkem má pocit, že na toto chování má už méně energie. Proto také preferuje spíše práci na druhém stupni *„I když s těmi staršími dětmi jsou zase jiné problémy.“* Situace se jí zdá horší v průběhu času. *„Rok od roku se tady toto zhoršuje, ta bezhraniční výchova.“*

Vnímá, jak přítomnost těchto žáků ovlivňuje kolektiv třídy a vzájemné vztahy. *„Dost často se totiž stává, že tady tyto děti n sebe hrozně moc poutají pozornost a těch ostatních dětí potom my nemáme čas si ani všimnout.“* Toto jí nevyhovuje, a tak se snaží svoji pozornost zaměřovat cíleně na všechny a rovnocenně přistupovat ke všem žákům. V tom jí hodně pomáhají asistenti pedagoga, kteří na škole působí.

Co do vztahů vstupuje

Negativní dopad na vztahy má dle informantky také nahlížení a vnímání pedagogického povolání společností a potom i rodičů a žáků, kteří to ve vztahu k učiteli reflektují. *„Překážkou je podle mě takový nízký společenský status toho učitelského povolání. Myslím, že je i na překážku při jednání s těmi dětmi, s těmi rodiči.“* Vyhodnocuje ovlivnění komunikace a jednání se žáky nebo jejich rodiči špatně vnímanou rolí učitele ve společnosti. *„To, že ještě pořád se setkávám s lidmi, kteří mají narážky na to, že prostě blbá učitelka, že je to takové podřadné povolání.“* Sama přitom vnímá, jak je učitelské povolání složité, což jí přijde jako rok od roku významnější pocit.

Silné psychické vyčerpání participanta vedlo až k pocitům vyhoření. *„Ono se to vždycky na sebe naválí, že zrovna třeba dostaneš náročnou třídu, kterou máš vést. Je tam spousta složitých rodin, děti s různým chováním a tak. A v té chvíli, jak do toho valíš tu energii, tak se začne kazit i to zdraví.“* Popisuje, jak se sejde více činitelů mající vliv na totální vyčerpání a neschopnost dále pracovat. Zmiňuje záležitosti jako zdraví, osobní existenční potíže a náročné období pracovní. Učitel není v pohodě a nemá dostatek energie na jakékoliv řešení se žáky. Pedagožka do své práce věnuje velké úsilí a odhodlání, do vztahů samotných čerpá

hodně energie, a to si může vybrat svou daň v podobě vyhoření. Ze svých již dvou zkušeností si je tohoto vědoma a snaží se tomu předcházet.

Velice důležité pro pozitivní vztahy jsou dobře nastavené hranice, což si participant dobře uvědomuje. Se žáky si toto vyjasňuje otevřenou komunikací a nastavováním jasných pravidel „*Opravdu se snažím se dětmi bavit, že abychom spolu vycházeli, tak musí dodržovat ty a ty pravidla. Takže já si trvám na svých pravidlech, snažím se, aby dopředu věděli, co se po nich chce, aby to bylo jasné, srozumitelné. Mám ráda v těch hodinách, že máme nějaký svůj systém. Mám pocit, že děti když ví na čem jsou, tak jsou i potom takové víc v klidu, když ví co je čeká*“ Pedagožka upřednostňuje ve svém přístupu explicitní pravidla, jasně a dopředu danou strukturu. Snaží se komunikovat s žáky tak, aby měli jasná očekávání a udržuje předvídatelnost v rámci výukového procesu, což přispívá k jejich komfortu. Dále dbá na konzistentní dodržování pravidel a vytváření systematického, organizovaného prostředí, které poskytuje žákům stabilitu a pocit bezpečí.

Když se zamýšlí, co ještě v rámci školy pozitivně ovlivňuje vztahy s žáky, zmiňuje: „*Ted' si zvykáme na to, jaké mít za sebou poradenské pracoviště. To znamená, že si navzájem ještě ty vztahy mezi dětmi a učiteli podpořit.*“ Kde ve spolupráci s metodikem prevence nebo výchovným poradcem řeší, jaké přístupy a ideální postupy zvolit při potížích se žáky.

Na jedné větší škole, kde v minulosti působila byl součástí ŠPP i školní psycholog a to je dle ní velice zásadní pozice. V jeho přítomnosti vidí obrovský přínos a co se týká vztahů, zažila jeho podpora, kdykoliv řešila nepříjemné, konfliktní situace a jakékoliv jiné vztahové problémy. „*Je to opravdu skvělá pozice, která pomáhá. Tak třeba naučí techniky, jaký způsobem já s ním i pracovat.*“ Školní psycholog jí pomohl nejenom při práci se žáky, ale také při neshodách s kolegyní: „*Třeba když jsem měla problém s kolegyní, tak moderoval klidně ten náš rozhovor mezi sebou, aby my jsem si to vyříkaly.*“ Popisuje situaci, kdy využila školního psychologa, který nabídl svou pomoc i při nenacházení pozitivních komunikačních cest v rámci pedagogického sboru.

Podpora ve vztazích

Velmi zásadní a důležitou roli hrají v profesi participanta jeho kolegové – ostatní učitelé. Na začátku své kariéry si připadala velmi nezkušeně a neznale: „*Po té vysoké škole na spoustu těch věcí není učitel připravený. Tak to bylo pro mě takové složité, to všechno pochopit a pobrat.*“ Pomoc a podpora ostatních učitelů pro ni byla klíčová. „*Tak většinou se mě ujala*

nějaká kolegyně a spoustu věcí mně pomohla.“ Popisuje neoficiální podporu, založenou na dobré vůli kolegyně.

Popisuje postupnou cestu k větší profesionalizaci a větší učitelské sebejistotě získáváním znalostí: *„Začala jsem hodně jezdit na školení, dostudovávala si nějaké věci.“* V rámci různých školení, kterých se hojně účastnila, vnímá jako největší přínos informace vycházející z praxe: *„Ale myslím si, že největší podporu jsem získala od praktických učitelů. Pokud školil učitel z běžné praxe, tak to bylo nejvíc, co se týká obsahu a toho, co mně to přineslo potom pro tu práci.“*

Psychohygiena

Spolupráce a dobré vztahy s kolegy a přítomnost školní psycholožky, mají význam i pro participantovu duševní a psychickou pohodu: *„A hlavně teda to, že jsem měla s kým o tom povídat.“* Pokud ale na škole není někdo, kdo by měl prostor pro práci s učiteli, kdy se nejedná přímo o žáky nebo vyučovací proces, projevují se zde obtíže a ukazuje se potřeba sdílení i s někým nezaujatým, nezatíženým stejnými/ podobnými starostmi. Kapacity kolegů v tomto směru nejsou příhodné: *„My si kolegové mezi sebou povykládáme, ale každý toho máme tolik, že prostě v podstatě si jenom přehazujeme problémy mezi sebou.“* A učitelka popisuje, jak pro ni byla významná a přínosná přítomnost školního psychologa v jejím minulém působišti.

Svěřování se a sdílení problémů v rodině také nevidí jako vhodné a navrhuje pro pedagogy supervize, které by pomohly s mentální zátěží a předcházeli vyhoření: *„V tomto směru by učitelům obrovsky pomohlo, kdyby měli supervize, kde by prostě měli někoho, s kým by mohli jednou za čas probrat tady tyto problémy, aby je nevalili na svoje rodiny.“*

Pedagožka se jeví jako velmi činnorodá a aktivní na poli svého dalšího vzdělávání. Tvrdí: *„Snažím se prostě sama na sobě pořád pracovat. Já jsem nasávala jak houba už od vysoké školy.“* V průběhu své pracovní činnosti studovala další pedagogický obor (speciální pedagogiku), který byl velmi podnětný pro vnímání a lepší pochopení vztahů se žáky a jejich emocí. Příjem informací je pro ni fundamentální a provází ji od začátku profesní kariéry. *„Já mám ráda nové věci, když můžu vyzkoušet nové možnosti, jak pracovat s dětmi. Moje know – how je pořád se učit.“* Vypráví o svém přístupu k motivaci žáků vlastním příkladem: *„Tím, jak učím sebe sama, tak do toho vtáhnout ty žáky, aby se taky rádi učili celý život.“* Lásky k vědění je u ní životní smysluplnost, a proto se i to snaží předat žákům, které vyučuje.

Zároveň mluví o potřebě přesahu a vyššího smyslu celého vzdělávacího procesu. Mimo profesní vzdělávání se věnují i rozvoji vlastní osoby. „*Takže myslím si, že jsem se hodně snažila popracovat i na svojí osobě, osobnosti. Abych si víc věřila, byla vrovnaná. Víc pevná sama v sobě, aby ty děti cítily takového člověka, který je sám se sebou spokojený.*“ Uvědomuje si, že je důležité to, co vyzařuje, jak působí na žáky i beze slov. V důsledku náročnosti pedagogické profese si je učitelka vědoma, že zásadní je její psychická vyrovnanost „*Tím jak je ta práce náročná, tak cítím do protivky potřebu pracovat na vlastní psychické vyrovnanosti. Takové stabilitě té vlastní osobnosti. Mít jistotu v tom, že věci, které dělám, dělám dobře i po lidské morální stránce.*“ Hodnoty a charakteristiky dobrého učitele tedy informant spatřuje v neustálém se sebezdokonalování profesionálním i osobnostním, práci s vlastní psychikou vedoucí k psychické stabilitě a neméně také správně nastavenou morální a hodnotovou orientaci.

PŘÍLOHA P V: ANALÝZA ODPOVĚDÍ INFORMANTA Č. 5

Vývoj pohledu na vztahy a sebe

Informant vnímá problematiku vztahů jako velmi důležitou: „*Pro mě je to to nejdůležitější a snažím se vycházet se všemi, co nejlíp to jde.*“ Vztahy jsou pro ni také důležitý motivační prvek a důvod výběru pedagogické profese. Význam blízkosti se žáky popisuje: „*Tu práci dělám proto, že mě to baví, protože jinak by to nešlo, kdyby mě to nebavilo s dětma. Mě bavilo vždycky pracovat s lidmi. A s dětmi.*“ Vztahy dále vyhodnocuje jako něco, čím se zabývá a hodně se jim věnuje. Tento postoj zastávala již od začátku své kariéry. „*Já vždycky říkám, že učitelství musí člověk dělat s láskou.*“

Pedagožka se nemyslí, že by se její přístup výrazněji proměnil v čase. Přízpůsobuje se měnícím důsledkům doby (viz dále), ale nevnímá ani výrazný vliv vlastního rodičovství na změnu její osobnosti. „*Ale děti jsou pořád stejné, vyrůstají v těch dobách. S těmi dětmi pracujete pořád stejně, nebo já pracuju pořád stejně.*“ Popisuje, jak vnímá žáky jako děti, které se vyvíjí a reagují podle podobných vzorců a jediné, co se mění je doba a prostředí, ve kterých žijí. Když se ohlédne zpět na to, jaká byla na začátku své profesní dráhy, vyhodnocuje. „*Já si myslím, že nezměnila, že pořád jsem to já. Ale neřekla bych, že bych nějaké věci nepřehodnotila.*“

Participant popisuje, jak se v průběhu času vyvíjí její nahlížení na vlastní osobu a všímá si, jaký efekt to má na její vztahy se žáky. S věkem roste její potřeba respektu, je citlivější na sebe jako lidskou osobu. Zmiňuje, že už nedokáže s takovým nadhledem přijímat negativní komentáře od žáků, které se jí více dotýkají: „*Čím jsem starší, tak si vždycky říkám: „No ale toto už jako je vůči mně nefér.*“ A popisuje, že tak vnímá i chování žáků mimo její doslech, kdy o ní říkají věci za jejími zády. „*Nechci slyšet takové: „Paní učitelko promiňte.“ A za zády pak něco jiného.*“ Tyto situace se jí dotýkají a reflektuje v nich vliv svého věku. Z toho odvozuje také určitou proměnu vztahu, kdy se snaží udržet přátelský vztah se žáky, i když v uvozovkách „*Ale pořád se snažím být takový kamarád, v uvozovkách kamarád.*“ Uvozovkami myslí právě hranice a jejich posun směrem k větší citlivosti vůči její vlastní osobě.

Fungování ve vztazích

Ve vztazích registruje několik faktorů, které jsou pro ni v rámci pozitivních vztahů klíčové a které vyžadují zapojení i druhé strany. Žáky nabádá k účasti. „*Tak přesvědčujete i ty děti:*

„Já vám chci jenom dobře, ale vy musíte taky se mnou spolupracovat, když půjdete proti, tak zase budete na tom biti vy, ne já.“

Kooperace je dále velmi důležitá také ze strany rodičů *„Všechno vychází z rodiny. Tady se můžete rozkrájet, můžete jim vysvětlovat, ale pokud rodič půjde proti vám, tak s tím nic neuděláte.“* Tento postoj učitelky také naznačuje, že konflikty mezi školou a rodinou mohou negativně ovlivnit vztahy ve škole, protože žáci mohou být zmatení nebo rozpolcení mezi různými autoritami. Učitelka se tedy snaží zdůraznit, že pro efektivní vzdělávání je klíčová jednotná podpora a spolupráce mezi školou a rodinou.

Klíčovým prvkem ve vztazích je pro informanta vzájemná důvěra. Popisuje je ji jako nevýznamnějším aspektem pozitivních vztahů: *„Takže to nejdůležitější, aby to fungovalo. Musím já mít důvěru k nim a oni musí mít důvěru ke mně.“* Krucíální je pro ni vytváření prostředí důvěry, kde se žáci cítí bezpečně a jsou ochotni sdílet své problémy a úspěchy, což uvádí: *„Vzhledem k tomu, že jsem metodik prevence, tak ke mně hodně chodí. Ted' klepu, získala jsem důvěru několika dětí, které se mi svěřují.“* Vyzdvihuje význam důvěry, očekává, že ji žáci neklamou a dává jim to explicitně najevo: *„Všechno je to o důvěře a pokud mou důvěru zklamou, tak potom se nám bude těžko pracovat navzájem.“*

Pedagožka má specifický pohled na vztahy, které pojímá částečně jako hru („play“) a je zjevná snaha o její férovost („fair“) – poctivost, čestnost. Jak se hra řídí pravidly i ve vztazích je třeba pravidla dodržovat- je potřeba nastavovat hranice: *„OK, vysvětlím ti to, proč to tak nechci a to ty buď budeš respektovat a nebo půjdeš proti a budeš mít problém.“* Demonstruje svůj přímý a otevřený přístup v komunikaci se žáky.

Pedagog zachází se všemi žáky stejně, bez upřednostňování nebo diskriminace. Každý žák má stejnou příležitost k úspěchu: *„Štvou mě, ale všechny mám na stejno. Vždycky máte blíž k někomu, je vám víc sympatický, někdo míň. Ale já беру všechny stejným dílem. Všichni mají stejné hranice. Aspoň doufám, že se mi to daří.“* Učitelka popisuje svůj přístup k žákům jako spravedlivý a rovný. I když ji někteří žáci mohou rozčilovat, snaží se zacházet se všemi stejně. Přiznává, že má k některým žákům blíž, protože jsou jí více sympatický, ale zdůrazňuje, že všem nastavuje stejné hranice. Tento přístup ukazuje na její snahu být objektivní a spravedlivá, což je důležité pro udržení rovnosti a férovosti ve třídě. Doufá, že se jí tento přístup daří udržet.

Vytyčování hranic považuje pedagožka za významné. *„Aby věděli, kde je takový ten střed a kde už je to za hranou. Aby věděli, že to už přestřelili a tohle třeba ještě zkousnu, já jako*

učitel. “ Popisuje, že se snaží žákům ukazovat, kde jsou prostory pro jejich vzájemnou interakci a její vymezení se a jasnou odezvu, jakmile má pocit, že tyto mantinely byly překročeny: „*Ale pak když to přesáhne tu hranici, tak dokážu dupnout a říct, že takhle ne.*“ Pedagog respektuje názory a pocity žáků a očekává, že žáci budou respektovat jeho/její autoritu a pravidla třídy: “*Mně je to jedno, nejsi moje dítě, ale není mně jedno, jak se tady k sobě chováme a jaké máme vztahy.*“

Ve vytyčování hranic hraje důležitou roli komunikace, která je pro učitelku nástroj číslo jedna. „*Dětem to vysvětlíte, děti se přizpůsobí. Někdy jim to trvá dýl, někdy se chytanou hned, ale většinou ty děti s tím problémem nemají.*“

Učitelka zde zdůrazňuje klíčovou roli komunikace ve vzdělávacím procesu, věří, že efektivní komunikace je základem úspěšného vzdělávání. Bez ní nelze dosáhnout dobrých výsledků ani předávat znalosti: „*Všechno je to o komunikace. Přesvědčování, řešení, komunikace. Furt. Musí se ten učitel naučit komunikovat. Nemůže postě jim říct že je blbý a jiné. Je tam strašně důležité s těmi dětmi komunikovat a pak můžete předávat znalosti a předáte daleko víc.*“

„*Pokud je to někde za hranou, tak já se naštvu v tu chvíli, vyříkám si to a pak zase zavřu ten šuplík a jdu, jak kdyby se nic nestalo.*“ Vyjádřit své pocity a vyříkat si to hned, když se něco stane, může pomoci udržet vztahy čisté a bez dlouhodobých záští. Zavřít ten "šuplík" a jít dál, jakoby se nic nestalo, ukazuje na schopnost nechat minulost za sebou a soustředit se na přítomnost.

„*A neříkám ,že mě netrápí někdy něco, co vyvedli. Někdy mě to zamrzí.*“ Přiznává, i emoce smutné, lítostivé, které při zneužití vložené důvěry mohou nastat. Zároveň se snaží tyto pocity zvládnout a pokračovat dál. Tento přístup ukazuje na schopnost učitele být empatický a zároveň udržet profesionální odstup, což je důležité pro udržení pozitivního vztahu se žáky.

Proměny doby

„*Myslím si, že ten covid byl největší zlom, který nás- nechci říct, že jenom mě- myslím nás tady všechny ovlivnil. Ať jsou to děti nebo my. A třeba já to vidím spíše tím špatným směrem, než tím lepším.*“ Reflektuje proměny způsobené neobvyklou situací, kterou covidové období bylo.

Ve společnosti si dále všímá změn: „*Dneska všichni sedí doma, Já si třeba kolikrát, že každý den chodím ven, si říkám: Kde jsou ti lidi? Všichni jsou zalezlí doma a sedí u televize nebo počítače. ...Kde ti mladí jsou, co dělají? Ztrácí tu sounáležitost té společnosti.*“ Popisuje své

pocit ze stavu společnosti v návaznosti hlavně na covidová opatření a dobu zdravotně bezpečnostní izolace. „*Jenomže dneska tady tohle vymizí a to pak škodí i těm dětem.*“ Vyhodnocuje tento stav společnosti a jeho zodpovědnost za přístup dětí k sobě navzájem, a i k jejich komunikaci.

Velkou proměnu vnímá u žáků, kteří byli během proticovidových opatření místo běžného vyučování domu, kde byli bez dozoru: „*Myslím, že ta covidová doba to způsobila, že seděli u těch počítačů a byli nekontrolovatelní. Protože když neměli zapnuté kamery, tak se mně přiznali, že třeba spali.*“ Popisuje, jak probíhala distanční výuka a jaké dopady z ní vyvozuje. Popisuje postoj žáků ke škole, že ve vzdělávání ztratili smysl: „*Že i ty děti, aspoň já to tak vnímám, že dnes nemají ani zájem se dál vzdělávat, že jim stačí to, co mají a kolikrát to ani nevnímají. A mám pocit, že jsou demotivovaní...a ať se člověk snaží tak nebo tak, jim je to prostě jedno*“

Toto rozpoložení žáků se odráží i na ní samotné, cítí z toho pocit beznaděj a frustraci: „*A tím pádem i my jsem demotivovaní, že pořád všude slyšíte: „Musíte je motivovat!“ A já jsem na to už alergická. Jak? Řekněte mně, jak je mám motivovat?*“ Reaguje na tlak z okolí, který považuje motivaci žáků za klíčovou a hlavní.

Informant si všímá, jak se proměňují vztahy žáků navzájem s přítomností mobilních telefonů. Žáci mají tendenci se uzavírat do sebe, nekomunikovat mezi sebou ani nikým jiným, a to pak nevede k tvorbě vazeb (ať už špatných nebo dobrých- „*Jsou tam dobré vztahy, jsou tam špatné vztahy. To bude bylo a je, že.*“). Fungování žáků s mobilními telefony vyhodnocuje negativně z důvodu ovlivnění vztahů: „*Ted'ka je to opravu tím, jak tohle (ukazuje na mobilní telefon), ty čertovské skříňky, jak já jim říkám. Protože oni fakt jenom tohle*“

Uzavřenost žáků připisuje také vlivu technologie: „*Neexistuje, aby je měli pořád u sebe, protože to jsme zjistili, že to nebuduje vztahy.*“ V rámci pobytu ve škole mají žáci mobilní telefony zakázané: „*Tím eliminujeme tady to, že se uzavírají do těch svých schránek, A daleko víc spolu spolupracují.*“ Vysvětluje rozhodnutí vedení školy a zanesení tohoto pravidla do školního řádu. Komunikace v online prostoru a na sociálních sítích vede také k problémům v interakcích na živo: „*Je to jenom o tom, že neposlouchají a nevnímají se navzájem. To si myslím, že je taky překážka toho vybudovat dobré vztahy. Oni se navzájem neposlouchají, tím pádem se neznají.*“

Dalším negativním aspektem působení mobilního telefonu spatřuje pedagožka v krátkém obsahu, který zde žáci konzumují: „*Tím, že mají ta krátká videa, která jsou jenom minutová, je strašně omezují v tom, že nejsou schopní vnímat. Dlouhodobě nejsou schopní delší dobu vnímat.*“

Učitelka si myslí, že žáci mají přístup k obrovskému množství informací, což může být někdy zbytečné a zahlcující: „*Přijde mně, že mají zbytečně moc informací. Neřekla bych, že jsou pod tlakem. Tlak si vyvíjí oni sami na sebe, Ale to je dáno tou dobou, aspoň já to tak vnímá. Že velkou část času, kterého by mohli věnovat do té školy jim strašně berou telefony. Ty sítě.*“ Nevídí je jako přímo pod tlakem, ale spíše si svým přístupem k trávení času vytvářejí sami zátěž. Vnímá, že tato situace je ovlivněna současnou dobou, kdy velkou část času, který by mohli věnovat škole, tráví na telefonech a sociálních sítích. To podle ní odvádí jejich pozornost od učení a může negativně ovlivňovat jejich vztahy i školní výsledky.

Velice negativně i směrem ke vztahům se žáky, hodnotí participant inkluzi. Vyjadřuje frustraci z toho, jak jsou některá rozhodnutí ve školství přijímána bez dostatečné praxe a pochopení reálných podmínek ve školách: „*Největší překážky.. to že rozhoduje někdo, kdo nemá praxi a kdo nám vlastně něco diktuje a vlastně ani nepřijde se podívat do těch škol. Co považuju za velké zlo, nechci říct, že je to inkluze. Ale je. Protože je nedotažená. Je nedodělaná.*“

Popisuje své zkušenosti z praxe, které jí přinášeli těžkosti: „*Prostě hodí se sem děti, vůbec se nepřemýšlí nad tím, že máte ve třídě třeba osm dětí, které jsou jiné, které potřebují, mají každé svoje potřeby. A jak máte 28 dětí zkorigovat s 8, které tam jsou a mají svoje potřeby.*“ Popisuje situace, které nastaly po zavedení inkluzivní výuky.

Učitelka považuje inkluzi za důležitou, ale nedostatečně promyšlenou a realizovanou. Poukazuje na to, že ve třídách s vysokým počtem žáků je velmi obtížné věnovat se individuálním potřebám všech dětí, zejména těch s různými speciálními potřebami.: „*Že ta inkluze sice fajn, ale musíte přemýšlet jak, Aby se zvládla. Je to nezvládnuté, je to šité horkou jehlou a prošla nějaká inkluze. Nikdo nepřemýšlel nad tím, jestli jsou capacity. Jestli učitelé na to mají možnost. Ano, když máte ve třídě 10 dětí a z toho 6, tak se dobře učí. Když jich tam máte 30, tak to je prostě průser.*“ Rozhodnutí o fungování školství často vydávají lidé, kteří nemají praktické zkušenosti a neznají reálné podmínky ve školách. To vede k neefektivním a nereálným opatřením a negativně se to může odrážet na práci učitelů a jejich kapacitám k vytváření přátelského prostředí pro žáky.

Rodinné prostředí žáků

Učitelka zdůrazňuje, že rodinné prostředí má zásadní vliv na chování a postoje žáků ve škole. „*Všechno vychází z rodiny.*“ Podle ní, i když se učitelé snaží a vynakládají veškeré úsilí na vysvětlování a podporu žáků, pokud rodiče nespolupracují nebo jdou proti učitelům, je velmi obtížné dosáhnout pozitivních změn. Tento názor ukazuje na důležitost spolupráce mezi školou a rodinou pro úspěšné vzdělávání a výchovu dětí: „*A vnímám víc a víc, kor ted', kdy ty děti mají čím dál víc problémů v komunikaci, v učení, v soustředění- to prostě je se vším takhle spojené. A velmi často ani rodiče nespolupracují se školou, takže to je další takové...nechci říkat, že dřív, každá doba má svoje.*“

Vliv rodičů na vztahy je dle učitelky obrovský: „*Tohle je asi největší, co zasahuje do těch vztahů. Učitel, dítě i učitel a rodič. Tady tohle je takový trojúhelník, který vám na sebe navazuje.*“ Popisuje provázanost a spojitost těchto tří postav, které ovlivňují celý vzdělávací proces.

Co se týká komunikace a řešení problému, shledává složitější vztah s rodiči, kdy se zde projevuje nedostatek důvěry ve školu a učitele. Práce s rodiči ji stojí hodně úsilí a energie: „*Já myslím, že s dětmi problém není, většinou je to s rodiči. Rodiče jsou větší oříšek. A ted' musíte z toho umět i s rodiči komunikovat a přesvědčovat. Jednoho rodiče jsem přesvědčovala hodinu a půl, že mně jde o blaho jeho dítěte.*“

Popisuje obtíže spojené se snahou o spolupráci s rodiči a srovnává je se svými zkušenostmi z dřívějšíka: „*A třeba vím, že práce s rodiči je ted'ka velmi obtížná. Přesvědčit je, že potřebujete jejich pomoc a musí oni dohlédnout na to. Dřív přišel rodič, zeptal se co, vy jste řekli problémy, které chcete, aby pohlídali a oni je pohlídali. A dneska vám řeknou: „Já na to nemám čas.“* Proč dle participanta nemají rodiče dnes čas? „*Já myslím, že jsou taky pohlčení tím*“ (ukazuje na mobilní telefon). „*Ti rodiče jsou zahlcení spoustou informací zbytečných, strašně moc lákadel. I ti rodiče dnes chtějí mít čas pro sebe.*“ Sama na sobě vnímá, jak je někdy i pro ni obtížné na telefonu nebýt: „*I já třeba kolikrát si řeknu, kolik času na to strávím. Tak i mě to kolikrát omezuje. Je lepší ten telefon položit někde a nevímat si ho.*“

Zdá se, že učitelka vyjadřuje frustraci z toho, jak mobilní telefony mohou narušovat soustředění žáků při učení se doma: „*Jak to děcko může být soustředěné, když mu tam pořád něco cinká? Nemůže se učit a nemůže být soustředěn. Takže i tohle by si měli ti rodiče uvědomit. Já jim vždycky říkám: „Vemte jim telefony.*“ *Vy jste jim příkladem, vy ho tady toto*

musíte naučit. “ Učitelka věří, že rodiče by měli být příkladem pro své děti v tom, jak správně zacházet s technologiemi. Pokud rodiče sami omezí používání telefonů, děti budou mít lepší vzor. Dále se zamýšlí nad pracovní zátěží rodičů a časovou náročnost jejich prací a vlivem na působení na děti: *„Řekla bych, že je to i tím, že spousta rodičů má noční, odpolední ranní, že tady tyto směny taky nepřidávají“*

Vyhodnocuje problematiku vztahu rodiče a jejich dětí- žáků- a vidí zde další negativní jevy, jako je nedostatečná komunikace: *„V čem vidím problém- komunikace rodič dítě. Nechci říct, že úplný nezájem, to je asi špatné slovo, ale neví, co ty děti dělají. Málo se doptávají.“* Rodiče dle ní mají o dětech malý přehled, málo se zajímají o jejich aktivity ve volném čase a děti ani nejsou zvyklé se jim svěřovat.

Problematicky aktuálně vnímá řešení sporů mezi žáky, kdy vidí změnu v chování a reakcích dětí na konfliktní situace. Dává to do souvislosti právě s nadměrnou péčí rodičů a nepřenechání zodpovědnosti za chování jejich dětí- žáků. To vede k tomu, že jsou žáci málo odolní a neschopní pracovat s kritikou: *„Nejsou připravené zkousnout, že se jim něco nelíbí. Nejsou odolní třeba vůči nějakým třeba slovní atakům. Že někdo jim něco udělá a oni si hnedka jdou stěžovat. Oni berou všechno jako- já si můžu dovolit všechno říct, ale když mně někdo něco, tak já to neumím zpracovat.“*

Vyhodnocuje neadekvátní zásahy a ochranu rodičů, vnímá jejich chování jako hyperprotektivitu: *„Velmi často rodiče chodí....Rodiče do toho zasáhnou. Ty děcka se s tím neumí vypořádat. Rodiče do toho zasáhnou, místo aby řekli: „Já jsem u toho nebyl, to si vyřiďte mezi sebou.“* Popisuje, jak přístup rodičů neučí děti samostatně a zodpovědně se stavět k problémům a konfliktům a projevuje se pak na vztazích jak v kolektivu, tak s učitelem, který je zavalen množstvím stížností a problémů, které musí řešit.

Souvislost příliš protektivního přístupu dnešních rodičů si dává do spojitosti s psychickými problémy žáků: *„Je problém ten, že do toho vstupují rodič. Měli by ty děti nechat se trochu tím obouchat, ale kontrolovat to. Dát radu- první si s tím zkus poradit ty, a pak, když to neustane, vstoupím do toho já. Ale jak jim budou pořád umetat ty cestičky...To nikdy k ničemu dobrému nepovede. Právě že ty děti potom upadají do depresí, protože nejsou schopné se s tím vypořádat.“* Popisuje její představu vzniku psychický potíží u žáků, kteří jsou příliš navyklí na pomoc a péči rodičů.

Jak se přiblížit k žákům

Pedagožka si během let praxe osvojila řadu strategií a postupů, se kterými vědomě pracuj a buduje tak pozitivní vztahy, založené na dodržování vzájemných hranic a na oboustranné důvěře.

Pozitivní zpětná vazba od žáků je pro ni důležitá, protože jí ukazuje, že její snaha má pořád smysl: *„To že se vždycky na něco chytanou. Zatím se mně podařilo to nějakým způsobem vždycky zaonačit. Buď je to nějaká srandička, která je naláká zase. Nebo nějaká hra nebo něco takového. Je to čím dál složitější.“* Uvědomuje si, že je stále složitější udržet pozornost žáků, a proto neustále hledá nové způsoby, jak je zaujmout. Je flexibilní a rychle reaguje na potřeby a zájmy žáků. Pokud vidí, že něco nefunguje, je ochotná změnit svůj přístup a vyzkoušet něco nového.

Pedagožka se popisuje jako ne příliš striktní, důkladná. Preferuje uvolněné hodiny s příjemnou, přátelskou atmosférou. *„Já hodně žertuji v hodinách, nejsem úplně akurátní typ, to se přiznávám.“* Její kreativní a humoru využívající přístup hezky demonstrovuje příkladem, který uvádí: *„Kolikrát, když dělají borčus: „No tak se vyměníme, já jdu dělat žáka.“ Takže si to prohodíme. Takže já dělám bordel a oni musí. „Tak co, jak se ti učilo? „To bylo hrozné... „No vidíš. Já to mám taky tak.“*

Informant zdůrazňuje, že je důležité být pro žáky dostupná, i když to může být někdy obtěžující. Ukazuje tím, že je ochotná věnovat čas a pozornost jejich potřebám. *„Jako já neříkám, mě to taky někdy obtěžuje, ale nemůžete těm dětem říct: Ted' na tebe nemám čas. Můžete jim napsat: „Ted' v tuto chvíli nemůžu, přijď za hodinu, nebo zítra. Ale prostě když jim neotevřete a budete je strouhat, tak to prostě nejde, takový člověk nemá ve školství co dělat.“* Vyjadřuje názor, že učitel, který není ochoten být dostupný a podporovat žáky, by neměl ve školství působit. Tím zdůrazňuje význam profesionálního a vstřícného přístupu k výuce. *„Já hodně pozoruju, nebo hodně o těch dětech vím“* vysvětluje, že je pro důležité žákům neustále věnovat pozornost.

I když je tvrdá, umí být také flexibilní a ochotná poskytnout žákům druhou šanci. Pokud vidí, že se žáci snaží a pracují na zlepšení, je ochotná jim ulevit a podpořit je v jejich úsilí. *„I tím, že jsem tvrdá, tak na druhou stranu umím uhnout a dát jim tu šanci se zlepšit. Oni ví, co ode mě můžou očekávat. Já jim vždycky říkám: „Já jsem potvora!“ když s nimi mluvím. „To si zapamatujte, že já jsem ochotná ulevit, když vidím, že vy se snažíte.“ Že prostě musíte jim ukázat, že chcete aby něco dělali.“* Tento přístup ukazuje kombinaci pevné ruky s pochopením a podporou, což může být velmi efektivní pro rozvoj žáků.

Proces budování důvěry a pozitivního vztahu může být někdy zdoluhavý a dlouhodobý proces, jak tomu bylo i v případě žáka: „*Třeba teď mně jeden žák řekl: „Já jsem vás úplně nesnášel a teď jste moje nejoblíbenější učitelka.*“ Popisuje, kam dospěl vztah se žákem, který na ni ze začátku nahlížel velmi negativně. Snahou a postupnou pílí si k žákovi našla cestu, obnášelo to i spolupráci s rodiči: „*Hodinu a půl jsem tohoto žáka tatínka přesvědčovala, že chci jenom jeho dobro. On nám furt tvrdil, že jsme si na něho zasedli. Takže tam je to hrozně těžké v tom. Po malých krůčcích. I to, že vás třeba nesnáší a musíte si k nim tu cestu najít. Já klepu, zatím se mně nestalo, že bych nenašla cestu nějakým způsobem. Aspoň nějakou malinkou... a musíte taky umět poděkovat těm dětem. Tak já jsem mu poděkovala za důvěru, že to je pro mě to, čeho si cením strašně.*“ Pedagožka zde prokázala značnou trpělivost a vytrvalost, kdy hledala způsoby a zkoušela různé komunikace a postupy. Ukázala také pozitivní přístup v tom, že ocenila žákův vývoj. Tímto u žáků posiluje pozitivní vztahy a ukazuje, že si váží jejich důvěry.

„*Takže je potřeba se umět převtělit v tu chvíli do těch dětí.*“ Poukazuje na důležitost empatie a porozumění pro vybudování pozitivní vazby. Uvádí situaci, kdy žák něco zapomněl – omylem neudělal něco podle pravidel školního zapomněl – omylem si mobilní telefon v prostorách skříňky. Učitelka vyhodnotí situaci jako žákovo opomenutí – dle své schopnosti rozlišovat mezi neúmyslnými chybami a záměrným chováním. Uvádí: „*V tom nevidím problém. To se i mně stane. Já vždycky říkám: „Jasně, já taky zapomínám.*“ Že se může stát. *Nejsme roboti, kteří to mají naprogramované.*“ Tento postoj ukazuje přístup práce s chybou a ukázání lidské tváře učitele. Podporuje žáky tím, že jim dává najevo, že chyby jsou přijatelné a že se z nich můžeme poučit. Tím vytváří bezpečné prostředí, kde se žáci nemusí bát přiznat své chyby.

Přístup k životu

Významně vnímá schopnost práce nahlížet na sebe sama – kdy je potřeba si žádné reakce žáků nebrat osobně, uvědomovat si, že jako děti často nedomýšlí následky svých slov: „*Nedělat si z toho, že oni i někdy jsou zákešní na vás. Ukázat jim, že tohle není správná cesta, ale být pořád takový ten přívětivý, takový ten:*“ „*Děcka, já bych vám chtěl vysvětlit, že takhle ne.*“ I přes chování žáků, které jí třeba nevyhovuje, je důležité k žákům zachovat respektující postoj a slušně a přívětivě jim vysvětlovat, co je potřeba změnit, nebo co by dělat neměli.

Učitelka je optimistická a snaží se vidět věci z té lepší stránky. Tento přístup jí pomáhá zvládat stres a udržovat pozitivní atmosféru ve třídě: „*Já bych řekla, že je to můj optimismus. Já si z ničeho nic nedělám. Neřeším.*“ Když se objeví problém, učitelka ho řeší a pak se k

němu už nevrací. Tento přístup jí pomáhá udržovat klid a soustředit se na aktuální úkoly: *„To, co vyřeším je pro mě vyřešené. Nevytahuji nic, co bylo v minulosti. Vlastně se nezabývám tím, co už proběhlo – proběhlo. Já to mám vyřešené, a to hlavně žene a tohle mě vlastně drží asi v takovém tom klidu. V takovém tom, jako rádobý, jak mně říkají kolegyně: „Vždycky nad věcí.“*

Učitelka se snaží vyřešit konflikty a problémy hned, jakmile nastanou, ať už se jedná o žáky, kolegy nebo kohokoliv jiného. Tímto způsobem zajišťuje, že nedochází k hromadění nevyřešených záležitostí. V jednání s lidmi obecně se popisuje jako přímočará zaměřená na konstruktivní řešení aktuálních situací: *„Já jsem si to vyřešila a pro mě to, když jsem si to s někým vyříkala, ať jsou to žáci ať jsou to kolegové ať je to kdokoliv, tak já to mám udělané, tak, že pro mě je to uzavřená záležitost a já se k tomu nikdy nevracím. Co bylo, bylo a nevytahuju to. Ať to bylo špatné, ať to bylo dobré. Z toho dobrého si vezmu, to co je to. Ze špatného taky něco. Vždycky něco si z toho vezmou. Ale neřeším už nikdy nic já už teda jste se“* I když se k vyřešeným problémům nevrací, bere si z nich ponaučení. Z dobrých zkušeností si bere to pozitivní a ze špatných se snaží poučit, aby se podobné chyby neopakovaly.

Dobře si uvědomuje a vnímá náročnost své profese, přiznává, že práce může být vyčerpávající a stresující, zvláště, když je v pozici metodika prevence. Proto se snaží najít způsoby, jak se s tím vyrovnat: *„Já myslím, že dělat školního metodika dneska, není žádná sranda. Dneska, jsem říkala, že tady supluju psychologa, rodiče, sociálního pedagoga. Do toho mám svých starostí taky spoustu, mám svoji rodinu. Vlastně tohle všechno chcete skloubit. Přiznám se, že když toho je moc, tak jako padáte na hubu, jak se říká. Opravdu člověk je vyčerpaný, protože o tom přemýšlíte, zatěžuje vás to. Prostě vás to vyčerpává tak jako psychicky trošinku. A potřebujete si orazit. To znamená, proto jsem zavedla to, že si to netahám domů. Nechávám to tady. Doma čistá hlava a nezajímá mě, co bylo ve škole. Protože jinak bych se fakt zbláznila. Někdy vám to tam naskočí třeba. Něco, nad čím člověk přemýšlí, že se tam vloudí a přemýšlíte nad tím a třeba probíráte. Ale už se snažím to prostě nebrat si.“* Participant se snaží nebrat si práci domů. To jí umožňuje mít doma "čistou hlavu" a odpočinout si od školních záležitostí. Tento přístup jí pomáhá udržovat rovnováhu mezi pracovním a osobním životem.

Přemýšlení o žácích, i když je psychicky zatěžující vede k sebereflexi. Pedagožka popisuje velmi náročnou a citlivou situaci, ke které nedávno došlo: *„My jsme loni tady měli žáka, spáchal sebevraždu. Takže to byla taky taková... možná milník, kdy člověk začal*

přemýšlet, co se děje. “ Pedagožka sdílí svou osobní zkušenost s tragickou událostí, která ji hluboce zasáhla. Tato zkušenost ji přiměla přemýšlet o tom, co se děje v hlavách žáků, a jak je důležité být vnímavý a pozorný k tomu, co se děje kolem. „*A to jsem s ním měla blízký kontakt, že oni mně sem chodili ti kluci za mnou do kabinetu. Kolikrát jsme si povídali, a dokonce řešili problémy jiných jejich kamarádů. Ale je samotné ne. Takže zjistíte, že vlastně nevidíte do hlavy lidem a nevíte co se jim tam rojí. Takže i tady tohle je, jakože takové poučení, které vás někde posune dál, ač na tom nemáte žádný podíl.*“ Učitelka si díky této události mimo jiné uvědomila, že není vždy možné vidět, co se děje uvnitř každého z žáků. I když se snaží být vnímavá a podporující, některé problémy mohou zůstat skryté.

PŘÍLOHA P VI: ROZHOVOR S INFORMANTEM 2

Co pro vás znamenají vztahy s vašimi žáky?

Vztahy, ty jsou hrozně důležité, protože ty jsou základem úplně pro to, aby vlastně cokoliv mohlo v té škole fungovat. Protože když jsou špatné vztahy, tak vlastně nemůže ten proces výuky/výchovy fungovat. Nebo jako jo, může, ale je to hrozně náročné a trápí se obě strany. A ten výsledek není takový, jaký by mohl být. Hlavně vždycky, když jsou špatné vztahy, tak ten dotyčný se na tu hodinu netěší. Netěší se do té třídy. V momentě, kdy se netěšíš, tak už jako si tak přednastavená negativně, a to je špatně. A ta hodina už není třeba tak zábavná, jak by mohla být. Prostě ovlivní to úplně všechno.

A tento poznatek je něco, k čemu jste si přišla časem, nebo jste to věděla od začátku?

Ne, to postupně jsem na to přišla, časem. Jako je fakt, že tady tyto věci, když jsem já studovala na výšce, tak se moc neakcentovaly. Nikdo tady jakože o něčem takovém, jako klima ve třídě a tak, vůbec nemluvil. Já jsem to měla vlastně nastavené v hlavě tak, že já jsem chtěla učit. Mě to hrozně bavilo. Mě opravdu bavilo všechno. Mě bavilo učit, mě bavilo připravovat si ty hodiny, kreslit si pro ně obrázky, chystat hry a mě bavilo potom všechno opravovat, známkovat. Prostě mě to bavilo s těmi dětmi úplně všechno. A je fakt, že ta děcka byla dřív, jako nechci říct, že děcka byla jiná, ale měla jiné podmínky k životu. Takže se chovala jinak. Takže to pro mě bylo jednodušší v těch hodinách, protože jsme měli, si myslím s většinou žáků fakt docela dobré vztahy. Takže mě to ani nenapadlo řešit. Ale postupně, jak vlastně přicházely různé větší a větší problémy, tak člověk zjišťoval, jak je to opravdu důležité. Takže možná jsem to tehdy ani nějak nepotřebovala řešit nebo si to uvědomovat, protože ono to tak jakože fungovalo líp. Ne, že by bylo všechno ideální, to samozřejmě nemůžu říct. Jak se říká: „dřív to bývalo lepší“, protože člověk zapomene to špatné, to ne. Ale na té mezilidské úrovni to bylo lepší a fakt si to nenamlouvám, protože já si úplně přesně pamatuju, že jsem třeba některým rodičům říkala, ale říkala jsem to i těm děčkám, říkám: Vy máte tak perfektní děcka, to je tak super třída, já tam můžu přijít, dát si nohy na stůl a oni se učí sami.“ Jako když jsem to trochu přehnala, protože fakt tam prostě stačilo přijít, vykopnout první větu a děcka jely a bavily se. A bavilo je to. Měli hezké vztahy nejenom ke mně, ale mezi sebou navzájem, což je taky strašně důležité. Měli rádi sebe a tím pádem oni mohli krásně spolupracovat spolu. Takže oni mě jak kdyby v podstatě někdy ani nepotřebovali na hodinu. Já si pamatuju, že jednou se mi stalo, bylo mně nějak špatně ten den. Cítila jsem, že se potřebuju rychle najíst, jinak by se mně udělalo ještě víc zle. Takže jsem děcka poprosila, řekla jsem: „Děcka prosím, mně je špatně, potřebuju rychle jít něco

posvačit nebo tak, můžete tady vydržet potichu?“ ony říkaly: „Jo, paní učitelko běžte, v pohodě.“ Já jsem šla něco pojíst a já jsem potom tak jako mrkla potichu do třídy a tam jedna holčina stála před tabulí, anglicky řídila hodinu, hráli různé hry, co jsme měli třeba v těch hodinách jako předtím, co znali. Tak hráli různé hry, ona to řídila, děcka spolupracovaly, prostě bavily se u toho, nasmály se u toho, byly v pohodě. Tak jsem si říkala jo, tak jsem zašla do kabinetu, že si ještě odpočinu, protože jsem se necítila dobře. Tak to jsem tam párkrát mrkla a oni celou hodinu takto fungovaly, úplně bez problémů, protože měli dobrý vztah ke mně já k nim a oni ještě mezi sebou navzájem. To je hrozně důležité, taky, protože to se nám dneska stává, že ty děcka fungují prostě tak, že se nemají rádi. Nemají rádi své spolužáky, takže oni se nemůžou těšit do školy ani kvůli těm spolužákům, což dřív fungovalo. Oni mně to někteří i říkali: “Já se těším do školy, těším se na spolužáky, jak si spolu povykládáme.“ A tím pádem, když už se těší do školy, třeba jenom kvůli těm spolužákům, tak to je jakože obrovská pomoc, pro nás pro učitele. Takže jako ono všechno hraje roli. Úplně všechno. A dneska, nevím jestli mám vůbec nějakou třídu, kde bych si dovolila, když mně bude špatně říct: „Děcka prosím vás, vydržte tady chvíli samy.“ Já bych se bála, že tam prostě něco vyvedou nebo někomu něco vyvedou. Asi bych prostě běhala po škole a hledala asistentku, která by mně tam chvíli děcka pohlídala, abych to jako nějak zvládla. Samozřejmě to, co se tehdy udělalo, to se nesmělo dělat. Nechávat děti samotné, ale prostě, když mně bylo zle a nebyl nikdo po ruce, tak jsem to takto vyřešila. Ale já jsem tehdy věděla, že si to můžu dovolit, protože ta děcka prostě byla taková, že jako chtěla spolupracovat. Chtěli mít hezké vztahy i se mnou a mezi sebou, takže nedělali zbytečné problémy. Neměli důvod dělat problémy.

A dneska mají důvody dělat problémy?

No mají, protože oni.. mně přijde, že je strašně moc dětí dneska, které jsou prostě našťvané na celý svět, ale úplně hrozně. A mají prostě... jsou v takovém psychickém stavu, řekla bych až v depresích, některé jo a to vím. A to je mezi námi jenom. Víم prostě, a to je už pár let zpátky, že některá děcka opravdu jsou na antidepresivech, že řeší psychické problémy různé nebo některé nejsou na antidepresivech, protože s nimi nikdo k tomu doktorovi nejde, protože se o ně nezajímají. To děcko prostě ti řekne jako: „Paní učitelko, se mnou se doma nikdo nebaví.“ (říkal to teda kolegyni, toto konkrétně, co teďka říkám) „Se mnou se nikdo nebaví, já přijdu domů, maminka je na mobilu, ten dělá to ten, ten ono a já se zavřu sám v pokojíku a sednu si k počítači a jsem celý den na počítači.“

Co to s Vámi dělá, jak vás to ovlivňuje v práci, když toto o žácích víte?

Já cítím v tomto směru strašnou bezmoc, protože já s tímto nic neudělám. Nám už sem přijdou vlastně děti, já tomu říkám „úplně duševně zmrzačené“. Ale je strašné, protože těm děckám doma nikdo nepomůže a my se s nimi snažíme pracovat nebo snažíme se rodičům nějak poradit, nebo je třeba nasměrovat někam. K psychologické poradně, nějaké jako péče psychologa... ale to je další problém. I když ten rodič už chce, tak těch psychologů je málo. A i když má děcko velmi, velmi vážné problémy, že i když jsou tam třeba už nějaké pokusy, jako sebepoškozování a tady tyto věci, tak stejně prostě oni ho třeba rychle v nemocnici ošetří, ale tam s nimi nechtějí mít nic společného, s těmito dětmi. Okamžitě vám ho dají dom. A rodič se snaží někam k nějakému psychologovi/psychiatrovi a oni mu řeknou za 3 měsíce. Je to prostě zoufalé. A já se trošku bojím, že to bude čím dál horší, protože ty děcka jsou fakt závislé na sítích. Jsou nevyspalé, protože po nocích něco dělají. Buď hrají hry, nebo prostě s někým komunikují na těch sítích, nebo prostě nahrávají různá videa, posílají různě. A nebo se dívají na taková ta krátká videa, která prostě nejsou úplně jako někdy ani pro ně vhodná. Ale jsou hlavně úplně zbytečná, že. Jo a pak jako i ta strava, to je taky strašně důležité. Oni někteří jí hlavně potraviny, které spíš vedou k těm depresím, než že by jim pomáhaly. To je taky dokázané, které potraviny vlastně způsobují horší psychický stav a které ne. Takže toto všechno dohromady. A teď nejhorší jsou pondělky. Dřív bývaly nejhorší pátky, teď jsou nejhorší pondělky, protože po pondělku přijde prostě takový „zombíček“ nevyspaný, předávkovaný cukrem a teď má třeba doma špatné vztahy v podstatě od narození a všechny dospělé pokládá za nepřátele, to znamená že i nás. A už takto přijde prostě přednastavený a teď co s tím.

A napadá Vás, jak by se to třeba dalo řešit?

Tak to já jako nemůžu vědět jo, ale tak spoustu věcí třeba jakoby odtušíme. Ale když přijde... jako teď mně přijde, že hrozně moc dětí je nešťastných dneska. Dřív jsem přišla do hodiny a spousta děcek se usmívala a pozdravila mě. A teď přijdu a všichni tam sedí, zamračení, naštvaní. Že to je vidět, že oni nejsou šťastní. Děcka by měla být šťastná, nebo aspoň většinu svého dětství jo. Já neříkám, že se musí pořád jako chichotat, mají být ale prostě...pozitivně naladěná. Oni prostě by měli řešit ty svoje dětské problémy, ale jako přijde mi, že opravdu strašně moc je jich strašně nešťastných. Oni si neumí užít život, oni si nedokážou tu hodinu užít i když já třeba přijdu s nějakou hrou, která mně dřív fungovala nebo s nějakou aktivitou, kterou děcka dřív milovali, tak jako pohoří dneska.

Jak se Vám o tomto se žáky mluví? Máte prostor pro komunikaci se žáky?

Já málo. Já tím, jak učím jenom angličtinu, tak toho prostoru je hrozně málo. Vím, že hodně dobře děcka komunikují třeba v tělocviku, a to není protože třeba teďka tady máme tělocvikářku, která je zároveň i metodičkou prevence. Ale je tam ten prostor, protože i dřív, co jako tady byla třeba paní učitelka K., tak oni říkali, že jdou třeba... oni mají ty holky kluky zvlášť, to znamená menší skupinka. Nemají tam prostě to opačné pohlaví. Takže spíš se jim děcka svěřují. A oni víc mívají ty holky třeba, protože učitelé zase učí kluky tělocvik. Takže oni jdou s těma pár holčičkami a než přejdou na to hřiště v létě a než se tam připraví, tak mají vlastně třeba, já nevím 15 minut na to, aby si povykládali. A ty děcka se ti svěřují, když je tam ten prostor.

A vnímáte to nějak jinak v pozici třídního učitele?

To určitě taky. A my máme už teďka pár let i třídnické hodiny, což dřív nebývalo. Takže já, když jsem bývala třídní, já jsem si je někdy tak jakože uměle dělala sama. Ale to zase děcka neměly rády, protože to musely být o hodinu dýl někdy v té škole. Tak nemohla jsem to moc přehánět, ale tam jo. Tam jsem si s nimi povykládala. Ale zase jak se kterou třídou. Ze začátku to bývalo lepší, ale teďka, jak ta děcka, jak prostě mají svoje problémy, oni ani nechtějí ti říct. A hlavně ne před celou třídou, tam je dobré zase vytáhnout si některé ty děti.

Přijdou se žáci za Vámi svěřit sami?

Málo, málo. To se spíš dozvídáme tak, že oni jak si píšou různě na sociální síť, že nám nějaký spolužák přijde říct: „Paní učitelko, tady tento tam dal tu a tu fotku nebo napsal mně to a to.“ Pak to teda řešíme. Sice je to věc, kterou oni dělají odpoledne ve svém volném čase, ale týká se to vztahů ve třídě. Takže se to snažíme řešit. Hlavně třeba, když je potřeba informovat rodiče, protože tam děcka někdy fakt dělají věci, které jsou dost už závažné. A že je to i může ohrožovat. Takže potom kontaktujeme rodiče, aby věděli, co ty děti dělají na těch sítích. A tak jako stává se to málo. Spíš, když přijdou, spíš holky se takto svěřují. Kluci míň. Nebo u těch, u té věkové skupiny, co učím já, v té pubertě. Tam teda spíš ty holky, ale je to možná tím, že jsme ženy, tak ty holky jako spíš k nám mají důvěru, že by asi zase ty holky nešly za učitelem. Možná je to i tím. A že tím pádem kluci, jak je chlapů málo v tom školství, že tak oni moc nemají za kým chodit. Ale myslím si, že je to i tím, že jsou to kluci v pubertě, tak oni se moc takto jakože s osobními věcmi nesvěřují.

Vnímáte tedy nějaký rozdíl holky/ kluci, co se týče obecně ve vztahu k Vám?

Já bych řekla že jo, když se nad tím zamyslím. Myslím si, že jo. Samozřejmě kluci nám někdy povykládají, jako určitě, ale tam už to musí být fakt, že si je člověk musí vzít zvlášť a mít na

to ten čas, klid. Jinak oni nepřijdou sami. Určitě já jsem taky měla kdysi ve třídě jednoho klučinu, který prostě měl jako dost velké problémy, ale musela jsem si s ním vždycky povykládat, samozřejmě zvlášť. Ale ony to byly i věci, co jsem nechtěla, aby vykládal před třídou samozřejmě. To člověk musí vědět, co třeba jako ještě jde před tou třídou a co už ne. Jako to nikdy člověk neví, co z děcek vypadne, ale tak jakože když už je to něco, co si myslí, že už by mělo zůstat v soukromí, tak už je lepší si potom na to udělat čas jindy.

Ještě se vrátím k tomu začátku Vaší kariéry. Jaké to pro vás bylo na začátku?

Já nevím, ale mě to bavilo. Bavilo mě učit nebo já vím, že třeba hodně jsem si to uvědomovala na gymplu, když jsem třeba byla na něco zkoušená u tabule, tak mě to tak jako bavilo vykládat. Protože mě potom aj děcka některé říkaly: „Nechceš učit? Já jsem to konečně od tebe pochopil nebo pochopila.“ Jakože některé věci, co já sama jsem chápala, ale byla to třeba i fyzika a tady to. Pokud jsem to chápala, tak já jsem to prostě u té tabule při tom zkoušení vykládala tak, že asi já jsem to nějak přežvýkala, že ty děcka to potom pochopily, některé. Takže jako vždycky mě to takto bavilo. I práce s dětmi. Ale zase musím říct, musím sebekriticky přiznat, že v podstatě, když to přeženu, tak to samozřejmě nebylo, ale že já jsem ty děcka tam měla proto, v té třídě, abych já mohla učit. To bylo pro mě důležité. Že mě bavilo to učení, ten proces toho učení jo a vůbec. A ono to tehdy asi nebylo potřeba, protože ty děcka opravdu neměli nebo nemělo tolik dětí tak závažné problémy, takže jako nějaké řešení jejich problémů tam prostě, asi to nebylo potřeba. Mě to ani moc nenapadlo, jenom vždycky, když byl nějaký problém, tak jsem ho řešila. Ale nějak jakože se aktivně zajímat o to, jak se kdo ten den cítí a tak, tak to vůbec.

Takže jste měla ráda ty vědomosti, tu látku, co jste vyučovala?

To ne, já jsem nebyla ten typ, co bych ležela v té angličtině a studovala dál a dál a další věci, ale spíš jako ten proces předávání těch informací. Ty různé aktivity, i ta příprava těch věcí. Já jsem to prostě zbožňovala. Tady po vyučování jsem seděla a kreslila obrázky, protože nebyly ty možnosti, co dnes. Takže já jsem si vytvářela ty pomůcky, obrázky různé. Chystala jsem si písničky, prostě. Chystala jsem si různé doplňovačky. Mě to jako fakt bavilo všechno. Já jsem ráno vstala, já se probudila a první bylo: „Hurá, jdu do školy, jdu pracovat, jdu dělat to, co mě baví.“ Ne že by mě to s dětma nebavilo, já jsem si to s dětmi užívala, ale bylo to prostě, že to hlavní pro mě byla ta moje činnost.

Jak vnímáte zpětnou vazbu od žáků?

Já jsem si i možná první nebo druhý rok, kdy jsem to učila, jsem si třeba na konci roku rozdala papírky, aby mně napsali anonymně, jak se jim ty hodiny líbily nelíbily a tak.

Nedělala jsem to bohužel teda každý rok, dělala jsem to jenom občas. I teď to občas dělávám. Je to pro mě důležité a hlavně třeba důležité byly takové ty momenty, kdy (ted' už se mě to bohužel nestává zase,) ale dřív se mně občas stalo, že třeba na konci hodiny, jsem ukončila hodinu a tak a děcka: „Jé, to už je konec?“ Jim to tak rychle uteklo, a to bylo pro mě jako to nejlepší, jo. Že oni byli překvapení, že to tak rychle uteklo, že si ani nevšimli, že už prostě uteklo těch pětadvaceti minut. Nebo, když mně někdo potom přišel říct, že jsem ho inspirovala, že díky mně studuje angličtinu. Nebo že studuje třeba pedagogickou školu. Takže jako jo, to byly fakt takové chvíle, kdy to člověka potěší. A to je ta pozitivní zpětná vazba potom, ale samozřejmě to není pořád, že to není každý den.

Jak vnímáte tu věkovou skupinu, kterou teď vyučujete?

Původně úplně jsem chtěla učit na střední škole. Já jsem vlastně i studovala tak, abych mohla učit na střední škole, ale protože tady mně (z takových praktických důvodů) tady mě nabídli byt, jo. S tím že, když tady budu učit, tak jako že mně tady dají byt. Tak jsem zůstala už tady na základce. To bylo pro mě těžké, protože já jsem s dětmi moc komunikovat neuměla, takže jsem se to musela učit a pak vlastně postupně ta angličtina šla pořád níž a níž a když jsem začínala já učit tak to bylo v páté třídě, do pětiky nahoru, jo. To ještě šlo, ale jako teď už je to povinně od třetí že. Takže když jsem začala učit třetáky, no to bylo úplně zase ještě od té páté třídy úplně jinak, protože jinak. Mně se třeba žádné učebnice tehdy nelíbily, všechny mně přišly jako že to není úplně ideální.. (krátké přerušeni). Takže já jsem vlastně mluvila o tom, jak jsem potom musela učit úplně ty malinkaté děti. To jsem si vůbec na výšce nepředstavovala, že budu učit. Tak tam vím, že jsem měla problémy, protože já jsem přišla do třídy a teď jak jsem byla zvyklá na to „tatata“ a jedem, jo a už to valíme.. Tak oni prostě tak jako vůbec nebyli schopní...jo třeba to jsem začala vykládat, že se mně žádné učebnice nelíbily, tak jsem z každé vytáhla to dobré a z různých nějakých materiálů a písničky jsem si sehnala a tak. A děcka měly složky a do těch složek si dávaly papír, vždycky z každé hodiny jsem jim dala nové papíry. A já jsem zjistila, že oni mají problém s těma ručičkami takhle pracovat s těmi složkami. Zařazovat tam ty papíry nebo nové euro složky. Oddělat vlastně ty řapíčky. Ted' tam dát novou euro složku...takže my jsme toto dělali třeba 10 minut. Jenom jsme zařazovali novou euro složku. Do toho se mně jedno děťátko pořezala o ten plíšek, takže jsem musela letět ještě k panu zástupci na vyšetření jo. A takže to bylo pro mě takové, že jsem si musela zvyknout na tu práci s těma malýma děckama. Tady na ty praktické věci, že oni vlastně nejsou ještě tak úplně samoobslužní, jak třeba ti starší. A nebo, že jsem třeba měla problém, že oni mně třeba přišli ke stolečku vykládat, jak u nich byla o víkendu tetička, co

jim přivezla a tak.. a to bylo něco, co mě fakt jako upřímně řeknu, nezajímalo jo. Je to hrozné, to říkat, ale bylo to tak jo. A musela jsem se tvářit, jako že mě to zajímá a vykládat si s nimi o tom. Nebo prostě takové ty dětské vtipy. Naučit se smát dětským vtipům. Prostě někdo to tak má přirozeně, jo. Jsou ženské, co prostě odmalička jako letí na ta miminka a děcka ve školce a umí si s nimi hrát a umí s nimi mluvit. Já jsem to neuměla. Takže u těch nejmenších jsem se to fakt musela učit. A stejně si myslím, že jak už tam delší dobu zase neučím (ted'ka tam máme na nižším stupni už kolegyně, co učí jazyk), takže prostě ted'ka už tam delší dobu nechodím a musela bych se to asi znovu učit.

A žáci starší, druhý stupeň?

To už jsem si potom zvykla, no ale prostě měla jsem to nastavené úplně jinak, na tu střední školu. A toto bylo pro mě velice těžké, teda jo to jsi dala dobrou otázku. Takže jako ne všechny ženy to mají přirozené, že umí mluvit s malýma dětma, prostě a já k nim patřím. Já třeba znám i holky, které v pubertě, přestože nemají mladšího sourozence, tak se třepou na ty maličké děti. Já si myslím, že to je prostě nějaké nastavení. Samozřejmě to se mění věkem, zkušenostmi. Mění se to, ale prostě někdo to tak má víc dané, co já jsem tak vypožadovala. Někomu to tak víc jde. Jako když měla sestra malé děti, tak jako s nimi jsem mohla v pohodě komunikovat, ale s těma cizími mně to nešlo. Jako trošku to pomůže to určitě, ale pořád si myslím, že v tom nejsem tak dobrá. Zase, kdybych jako měla učit zas ty malé děti, zase bych musela se hodně snažit.

Jak se změnil Váš přístup k žákům od začátku Vašeho pedagogického působení?

A ten vztah můj k dětem se taky vyvíjel. Jak jsem říkala, že ze začátku jsem tam měla ty děcka proto, abych já mohla vlastně učit, když to takto přeženu. Tak se to postupně vyvíjelo a teď jako jsou pro mě důležitější ty děcka. Že řídím se vlastně podle nich. Jako já jsem se podle nich řídila vždycky, prostě podle toho, jak oni se učili, tak jsem se tomu přizpůsobovala. Ale pořád jsem si nějak neuvědomovala, jak bych to formulovala.. jako pořád jsem to měla tak, jakože abych co nejlíp učila. Tak jako ano, přizpůsobím to tomu, jak oni jedou, jak zrovna patří dál, jak pracují, tak přizpůsobím tomu tu práci. Ale zase jenom pro to, abych ji mohla dělat co nejlíp, předat to učivo co nejlíp. No a taky ano, aby je to bavilo.. ale prostě dneska se opravdu více soustředím na ty děcka a víc mně záleží na nich. Fakt můžu říct, že jako ty děcka mám ráda. Tehdy jsem se nad tím ani nezamýšlela, jestli je mám ráda nebo nemám ráda, jak moc je mám ráda.

Dokážete třeba popsat, čím se to změnilo?

To nebylo samozřejmě tak (ukazuje lusknutí prstů). Já si myslím, že tam je víc věcí. Jednak člověk prostě nějakým způsobem se vyvíjí sám zkušenostmi a tak dál. Člověk stárne, tak je to i věkem, že se zamýšlíš nad jinými věcmi. Je to i tím, že ty děcka dneska mají takové problémy, že se nad tím prostě zamyslet musíš. A je to takové, jako někdy si říkám, je to škoda, že ty děti se nechovají stejně jak dřív, protože s mými zkušenostmi teď, s tím mým vztahem k nim, který je fakt daleko lepší, než býval úplně na začátku, by se mně učilo úplně jako že takto (ukazuje pozitivní gesto). To by byla paráda prostě jo. ale ty děcka jsou dneska některé v tak těžkém stavu, že prostě to učení je velice náročné a neužívám si to tak, jak jsem si to třeba užívala, když jsem začínala učit.

Co to ve Vás vyvolává za pocity, když třeba víte o jejich situacích, problémech?

Je tam moc pocitů, je mně těch děcek líto. Jsem někdy našťvaná na to, v jakých podmínkách vyrůstají. Pochopení je tam určitě taky, to je hrozně důležité. Mně někdy třeba pomohlo, když třeba já jsem viděla, že třeba nějaký klučina začíná vyvádět. s protože jsem znala maminku a potkávala jsem ji občas, tak jsem se jí ptala, říkám: „Prosím tě, děje se něco? On je jako úplně jak vyměněný. do té doby byl úplně v pohodě, zlatý a teďka naráz prostě odsekává, snaží se být vyloženě nepříjemný.“ To bylo vidět, že to je programové, jakože to chce. A ona říká: „No víš, my se rozvádíme“ říkám: „Aha, jo.. no tak to je jasné.“ Ale už tím, že jsem to věděla, tak já jsem vlastně, já nevím... asi jsem k němu přistupovala jinak, aniž bych tomu dotyčnému cokoliv řekla, tak vlastně ten dotyčný se zklidnil. Tam prostě něco funguje, že prostě ten... asi jsem se chovala trochu jinak, protože jsem měla to pochopení tam, té situace. Ta informace, byla hrozně důležitá. A bylo to v pohodě. Jenomže to byl jeden kluk z celé třídy, která byla relativně bez problémů. Dneska takových dětí je strašně moc v jedné třídě. Přestože třeba o některých ani nevím, jaké mají problémy. Nemůžu vědět všechno, že. A ani nejsem třídní, takže k některým věcem vůbec nedopnu. Ale o spoustě z nich se ví, prostě, že mají ty problémy. A i když to nevím, jaké problémy mají, tak vím, že když se chovají prostě špatně, tak je to proto, že mají problémy. Ale už mě to nepomůže, protože když už jich je tolik moc, tak takto to už potom nefunguje. Já si pořád říkám: „Jo, on to má těžké, ten to má těžké, ten to má těžké...“ Ale když prostě jsi v té třídě a teď ti tam půlka děcek je nepříjemná, vyrušuje, nechce nic dělat a všechno je otrava a všechno je nuda... tak prostě jako jsem z toho našťvaná, vadí mně to. Přestože vím, že za to ty děcka nemůžou, tak už aj na ně zařvu... Prostě nevím, nedokážu si s tímto poradit.

Tak to teď aktuálně vnímáte?

Jako ne v každé třídě samozřejmě, ale když to pořád porovnávám s tím, jak to bylo, když jsem začínala, tak to tak prostě je. A nejvíc mně možná vadí to, že mají mezi sebou strašně škaredý vztah ty děcka. Že dřív to bývalo tak, že třeba skoro celá třída nějak fungovala, občas se někdo s někým pohádal, ale většinou to třeba ani neřešili se mnou. Já jsem ani třeba nevěděla, že se chvíli někdo s někým nebaví. Ale byli schopni třeba, když jsem je rozdělila jakkoliv do dvojice, i když se zrovna někdo s někým nebavil, tak spolu byli schopni v té hodině pracovat. Ted'ka, já když si rozdělím děcka do dvojic a když chci, aby opravdu dělaly, tak mám problém nějak to jakože strategicky naplánovat, aby byl každý s někým s kým se baví. Protože oni jinak třeba odmítnou dělat. A řeknou mi třeba: „Radši mně dejte pětku, mně to za to stojí, ale já s ním mluvit nebudu.“ Takže je to hrozně náročné. Nebo nechtějí... třeba já už ani vůbec nezkouším jako před tabulí, to jsem ani vlastně nikdy úplně tak nedělala. Vždycky když zkusím ústně, tak si ten žáček sedne ke mně. Sedneme si, nestojí, sedneme si a vykládáme si spolu. Nebo když jsou to rozhovory, tak dva si sednou ke mně a oni si spolu vykládají a já je poslouchám a ostatní děcka mají svoji práci, kterou dělají u toho. Takže to není tak, že by prostě před všemi dětmi vykládali nahlas a všichni to slyšeli. Takže když dělají chyby, tak se nemusí třeba stydět před třídou nebo tak. Ale co my je musíme učit, to prostě tak je, že jsou ty různé kompetence, co musí zvládat, tak vlastně v rámci toho bychom je měli učit prezentovat před třídou. Tam je taky problém, že oni prostě řeknou: „Ne, já mluvit nebudu, dejte mi pětku nebo můžu vám to povykládat jako třeba někde bokem?“ Říkám: „Ale ted' zrovna se učíme dovednost prezentace, vystupovat před třídou.“ A to vlastně potom když mně to povykládá bokem, tak to není ta prezentace. Ne, oni jako spoustu věcí vzdávají dopředu a nechtějí ani zkusit.

Myslíte že dokážete říct určitou zkušenost, která vás takto nasměrovala a změnila vaše přemýšlení o žácích?

To si nemyslím, já myslím, že to šlo tak postupně. Vůbec nedokážu říct, jako fakt to byl asi ten vývoj, pořád je to vývoj. Pořád se tam přidávají nové a nové věci.

Jak jste třeba vnímala přístup k pedagogice na začátku, po studiu?

Vlastně, když jsem začala učit, tak já jsem prostě chtěla, aby bylo všechno dokonalé, tak jak má být, jo. A já jsem třeba nechápala, protože když jsem byla já malá, tak já jsem byla ta úplně absolutně poslušná holčička, co se mně řeklo, to jsem udělala. Doma, ve škole, kdekoliv. Takže já jsem poslouchala, relativně dobře jsem se učila, takže já jsem neměla vůbec žádné problémy, takže mně přišlo divné, proč ty děcka, když jim něco řeknu, proč oni

to neudělají. Nebo když je něco naučím, proč to neumí. Nebo proč neposlechnou na první dobrou, proč to musím pořád opakovat. A proč někdo neposlechne vůbec? Já jsem to vůbec nechápala, jak je to možné, mě to rozčilovalo. Mě to prostě hrozně vadilo. A postupně jsem přicházela na to, že to je protože třeba oni mají nějaké jiné problémy, o kterých já vůbec nevím. Když jsem vlastně tady toto si začala uvědomovat.

Vzpomenete si třeba na konkrétní určitý moment, kdy jste to tak pocítila?

Ne, to asi ne. Tak toto tušíš samozřejmě vždycky. Jenom jsem si to tak jakože nepotřebovala ze začátku asi uvědomovat...jako řešila jsem i nějaké věci, ale, i když... jednak toho nebylo tolik, jako dnes těch problémů, ale i já jsem byla mladá a viděla jsem to víc...nedokázala jsem si to uvědomit možná ty problémy, nemáš ty zkušenosti, nebo ani dopředu se nebojíš některých věcí. Život je takový jednodušší nebo byl, si myslím. Po této stránce teda, byl takový jednodušší. Takže já jsem si to tak jako ani nepřipouštěla, některé věci, které si třeba připouštím teďka. Takže nedokážu si vybavit, že by to bylo nějaký moment jako: ted' aha! a ted' jsem na to přišla.

Cítila jste třeba někdy větší těžkosti z práce?

Ano. Bylo tam asi aj takové vyhoření. Protože já jsem fakt ty první roky jela, jak mě to hrozně bavilo, tak jsem dělala úplně všechno. Pak jsme začala dělat tady ten mezinárodní projekt, on trval čtyři roky. Takže to byly čtyři roky práce opravdu od nevidím do nevidím. Já jsem dělávala až do večera, po večerech doma, víkendy... Pořád jsem komunikovala se všemi těm zeměmi, co jsme měli. Pořád organizuješ výjezdy, letenky, všechno prostě bylo fakt na mě. A toto jsem dělala já. To jsem měla plný úvazek, občas ještě třeba hodina přesčas. Do toho, jenom ta samotná práce, když jsem si to zpětně uvědomila(tehdy ani ne, ale zpětně, když jsem si to uvědomila) tak jenom ta práce na tom projektu mně normálně zabrala poloviční úvazek. Do toho jsem tady ještě s manželem pár let vedla Dřinky. Dělávali jsme tady i benefiční koncerty vánoční, do toho jsem tancovala v Olšavě, byla jsem tam ve vedení pár let, tam jsme organizovali věci. Takže to nebylo jenom školou, ale já jsem toho dělala hrozně moc a samé stejně jako organizační věci pořád. A po pár letech jsem byla úplně vyřízená. Začala jsem mít hrozně velké problémy s hlasivkami. Takže i to jsem musela řešit. Takže první věc, co byla, tak samozřejmě řešila jsem si ten zdravotní stav- hlasivky. Nechala jsem si zkrátit úvazek, protože já už jsem třeba s těmi hlasivkami, když to bylo úplně to nejhorší období, tak ten nejhorší rok jsem z těch 10 měsíců 2 měsíce marodila s hlasivkami. Samozřejmě bylo to i stresem, nebylo to jenom tím, že jsem pořád mluvila. Takže toto jsem jakože osekala, přestala jsem vést Dřinky a v Olšavě jsem taky potom časem skončila. Nechala jsem si zkrátit

úvazek. Potom jsem ještě šla jsem na jednu psychoterapii, která mě hrozně pomohla. Takže potom se to dostalo jako někam, kde jsem byla zase v pohodě. Tehdy jsem si právě říkala, tehdy jsem si nějak začala uvědomovat, jak moc je to závažný problém, že ty děcka prostě nejsou v pohodě a proto nemůžou být šťastné a nemůžou fungovat v životě normálně. Takže jsem měla takovou jako tendenci, že bych prostě prošla takovým kurzem a že bych vlastně mohla dělat tu psychoterapii a pomáhat těm děčkám takto. Přihlásila jsem se na ten kurz a tam jsem zjistila, hned první den jsem zjistila, ne- ještě pomůžu sobě. Tam jsem zjistila, že když budu já v pohodě, tak budu moct v pohodě aspoň v té škole pracovat tak abych nějakým způsobem mohla s těma děčkama fungovat. Takže psychoterapeutka ze mě není, ale pomohlo mně to velice moc. Nicméně pořád si uvědomuju, že ty děcka potřebují opravdu něco jiného, než jako nalévat tady vědomosti, že ten základ by měl být úplně jiný. Nejde tam nalévat ty vědomosti. To je vlastně i vědecky dokázané, že v momentě, kdy prostě ti vyskočí emoce, tak logika je upozaděná a nemůžeš třeba jako v matematice počítat. Ale je to i naopak, jo. To jsme tady měli třeba děcka, jim třeba umřel dědeček a ta rodina, oni teda hodně tehdy truchlili, hodně to prožívali. Já vím, že prostě se tam hodně brečelo a byly tam takové úplně depresivní nálady, ale oni místo toho, aby ta malá děcka, to byly děcka z prvního stupně. A místo toho, aby je poslali do školy, aby se aspoň chvilku odreagovali, tak oni je nechali doma v té ponuré atmosféře, A ty děcka z toho byl úplně vyřízené. Jsem říkala: „Proč je nepošlete do školy? Oni tady, když prostě budou s těma děčkama, oni aspoň na chvilku zapomenou, dostanou se z toho.“ A byl to fakt. Když potom tady ty děcka byly, tak když počítaly, tak vlastně museli zapojit úplně jiné části mozku a na chvilku aspoň zapomněly na ty problémy na to špatné co měly doma.

A jde to přenést i na ty špatné situace dnešní, že by to právě pro žáky bylo takové v té škole?

Já si myslím že by to částečně mohlo jít, ale muselo by se úplně nějakým způsobem přenastavit to školním kurikulu. Muselo by se tam hodně věnovat času právě těm hodinám, kde vlastně tady toto můžeš probírat, kde můžeš dát nějaké ty hry na třeba otužování kolektivu. Nebo prostě cokoliv dalšího, víc tady těchto věcí. Možná víc třídnických hodin na úkor prostě ostatní, protože jo.. dneska třeba ta angličtina, co učím já. No tak některé ty děcka to už umí internetu, tak jako není problém se dneska naučit anglicky. Samozřejmě umí takovou tu hovorovou angličtinu a musí se naučit číst a psát jako pořádně, ale jako ten základ tam mají.

Takže vědomosti jsou na vyšší úrovni?

Jak které, v angličtině ano. Ale jsou děcka, které i když jsou na internetu od rána do večera, tak to stejně nepomůže, protože jako každý máme talent na něco jiného. Ale obecně ano, musím říct, že je to úplně někde jinde, než když jsem začínala. Jsou dva obory, které se neustále posunují a kde ti učitelé i na základce, když zaspí, tak mají smůlu. A to je angličtina a informatika. To, co učili ajťáci dřív, (tam je to možná ještě horší, než v té angličtině) tak dneska si nevystačí s tím samozřejmě. Ta technika šla tak dopředu, že oni musí neustále studovat nové věci. Takže v těchto oborech je to jiné, než v těch ostatních předmětech. Ta matematika, tam je to pořád dva plus dva je čtyři, tam prostě i když jsou nové objevy, tak jsou to věci, co se na základce neučí, kdežto prostě tyto dva obory... Takže jako já, když to vidím, tak jsem jenom pro, aby prostě bylo víc tady těch předmětů, které pracují s tou dětskou dušičkou. A tělocvik. Tam myslím si je velký problém, že ty děcka se málo hýbou. Není to tak, že bych měla nějaké iluze, že dřív, za mlada to bylo všechno lepší. Já, když si vzpomenu, když jsme měli třeba tělocvik a měli jsme tam paní učitelku, které bylo padesát, to už byla tehdy před důchodem. Tak ona jenom stála a říkala, co máme dělat, protože by to nezvládla s námi udělat. Kdežto dneska prostě ty paní učitelky, co mají padesát, tak zvládnou víc, než ty děcka v pubertě, které by měly být fit. To není jenom můj pocit jednak, já o tom čtu a i to vidím. Je to je to prostě velký problém. Jedná se taky o zdraví těch děcek, takže pohyb prostě a psychika. Tady tyto dvě věci bych fakt nějakým způsobem akcentovala, protože to bohužel nedělají rodiče. To je přesně to, kde by měl být základ v rodině, prostě malé děti by měly běhat po venku, měly by se naučit padat, měly by ložit na stromy aby měly takový ten přirozený pohyb. Měly by si s rodiči vykládat, smát se s nimi, hrát hry, obědvat společně, ani o víkendu.. jako jo to byste nevěřila, kolik lidí třeba neobědvá společně. Bylo by to fajn, kdyby někdo s těmi rodinami pracoval. Ale taky jako sociálka bere jenom ty nejtěžší případy a tam vám stejně potom řeknou: „No ale my s tím stejně nic neuděláme.“

Zrovna včera, shodou okolností mě přišel navštívit dom jeden bývalý žáček. Já jsem ho teda nejdřív nepoznala, protože byl bez vlasů, ale potom jak řekl, kdo to je, tak jsem věděla. Už je to pán, už to není dítě a on říkal: „Já vám jdu paní učitelku poděkovat“ Já jsem na něho tak ostala hledět, že jakože mě přišel poděkovat a tak jsem ho pozvala na káfičko a on právě říkal: „Jako já se bojím, až budu mít svoje děcka“, protože už má jakože přítelkyni nebo manželku teďka nevím, tak plánují, že by jednou měli děti. „já se bojím jak je mám vychovávat v dnešní době, když to vidím kolem sebe, jak ty děcka jsou prostě pořád na mobilu a jak se jim nikdo nevěnuje, já se bojím, že to taky nezvládnou.“ že prostě vidí, že je to špatně,

ale že si uvědomuje jak i třeba je pořád na mobilu, že si uvědomuje, že ještě to bude velice těžké tady toto zvládnout. A úplně zakazovat dětem mobily a tak, to člověk taky nemůže, protože oni musí na tom musí umět dělat. Dneska ta technika jako prostě je všude a oni s tím musí být trošičku seznámení, aby jako nebyli úplně mimo. Takže najít takovou tu zlatou střední cestu, aby nebyly v tomto směru negramotní, ale aby nebyly závislí. No a aby měly hezké vztahy s rodinami, to je důležité. No a rodičům dnešním to teda nezávidím, je to moc těžké. A jako znám i lidi, co jim fakt úplně přísně zakazují mobily. Děcka nemají mobil, nemají možnost vůbec jako cokoliv. Mají omezenou i televizi, počítač. Jakože něco málo jo, ale mají to hodně omezené. A ty děcka už jsou třeba v páté, v šesté třídě. Ale oni jsou na ty rodiče naštvaní. A ten tatínek říkal: „Ale já nechcu povolit, protože vím, že pro ně je to dobře a já to teď musím jako vydržet a musím prostě se smířit s tím, že mě prostě dcera nenávidí.“ Je to těžké.

Jak byste popsala obecně Váš vztah se žáky?

Nevím, jestli to můžu jako tak zobecňovat.. jako já mám fakt ty děcka ráda. Záleží mi na nich. Ale tak. jak jsem jenom člověk, tak i když prostě vím, že to má to dítě špatné, ale když mě prostě štve každou hodinu. A někteří prostě jak jsou fakt tak hrozně nešťastní, tak jako to dělají i programově. Chtějí tě naštvat. Tak jako fakt jsem na ně naštvaná. A ten vztah tam potom není dobrý. Je to špatné, ale je přesto to se v některých případech jako horko těžko.

Jak třeba cítíte práci s pravidly, aby to pro vás bylo příjemné?

Jako jo, hranice nastavuju, ale samozřejmě jako když mám nastavené hranice tak pořád i přesto když oni to nějakým způsobem porušují, pořád ještě s nimi můžu mít hezký vztah. Ale tam, kde už jako vidím, že už je to moc a už je to u těch třeba starších děcek a už vím, že si uvědomují, že prostě toto by neměli a stejně to dělají, tak tam už mi to vadí. Tam už prostě se přistihuju, že jako nemám nějaké vůči nim, jako že necítím kladné emoce. Je to špatné. Asi jako úplně značka ideál by byla kdybych, je měla ráda přesto, že prostě mě tady skáčou po hlavě ale prostě, bohužel, nemám to tak.

Měla jste někdy pocit, že Vám ten vztah překročil hranice tím směrem, že byl až moc kamarádský?

To si nemyslím, ne neměla. Mně třeba ani nevadilo, když mně nějaké děcka tady, třeba protože mě znají z jiného prostředí, než jsem je začala učit, že jsem byla třeba s rodiči kamarádka. Takže děti mých kamarádů mně předtím tykaly a říkaly ahoj této, tak mně nevadilo, když přešly sem a říkaly mi ahoj teto. Oni rodiče jim říkali: „Né, to musíš říkat paní učitelko“! Né, nemusíš, moje osobnost tím neutrpí, když mi bude pořád říkat této, mně

to fakt nevadí. Oni někteří sice potom pod vlivem té třídy přešli do vykání a paní učitelko, někteří třeba schválně, protože jim to bylo trapné před třídou říkat mně této. Někteří prostě automaticky nevědomky tak začali. Ale jako ne. Nemyslím si. Někdy vím, že mně bylo nepříjemné třeba jim dávat špatnou známku, protože jsem si říkala, je to dítě kamarádů, co když je potkám a budu se cítit blbě. Takže toto bylo třeba těžké někdy, ale nechtěla jsem nikdy sklouznout k tomu, abych třeba někoho nějakým způsobem protěžovala jenom proto, že znám maminku. Ale jako je pravda, že si musím někdy dávat pozor, buď z této strany nebo z té opačné, když prostě to dítě mě štve už roky a už je mně nesympatické, tak tam si musím dávat pozor, abych mu třeba nedávala při ústním zkoušení (při písemném to ani nejde, tam jsem ráda, že je to jednoznačně dané), ale při tom ústním se musím hlídat, abych zachovala objektivitu, abych mu neuškodila jenom proto, že mě štve. A už prostě třeba pět let.

Bylo Vám někdy nepříjemné, že ty vztahy byly třeba až moc blízké a intenzivní?

To už spíš až vyjdou, tak mně někteří začnou tykat. Když někdy přišli za mnou do kabinetu něco povykládat, taky mně to nevadilo. Ale je fakt, že mně se třeba nesvěřovali tolik, jak třeba jiným kolegyním. Víím, že některým se svěřují víc a chodí za nimi víc do kabinetu. Takže u mě to nikdy nebylo tolik, že by mě to muselo vadit. A asi by mě to vadilo, protože víím, že i těm kolegyním některým to vadí. Ony jsou rády, že za nimi chodí děcka se svěřovat. Je fakt, že já teďka už roky nemám třídnictví, takže jako by za mnou nemá kdo chodit. Víím, že ony jsou za to rády, ale zase ony když nemají ty přestávky, tam chybí ta psychohygiena a během toho dne a je to náročné. A někdy i víím, že musí řešit to, že ty děcka prostě přijdou za nimi a řeknou jim, že mají nějaký fakt vážný problém. „Ale paní učitelku, nikomu to neříkejte, ani našim, hlavně ne našim.“ A teďka, co ta učitelka má udělat, když je to závažný problém. Ví, že to musí řešit a teďka to děcko jí to svěří s tím, že ale nechce aby to někomu říkala. S tím se teďka začínáme jako hodně potýkat, takže to jsem ráda, že se mně, tím že nemám to třídnictví, tak se mně to teď nestává a nemusím to řešit. Vůbec to těm kolegyním nezávidím.

A stalo se Vám toto někdy?

Takto úplně se mi to jakože nestalo, že by za mnou děcko přišlo, že to nemám říkat někomu jinému. Ale stávalo se mi někdy, že třeba přišla paní asistentka, že: „To a to dítě jí dělá tu a tu věc, ale prosím tě to neřeš!“ Protože ona měla strach, že by se to zhoršilo. To mě až vadilo, že to na mě nalila ty problémy a já jsem to pak nesměla řešit. Takže já jsem kvůli tomu nespávala. Bylo to chování toho dítěte třeba vůči asistentce, to bylo o přestávce. Ta asistentka mně to přišla požalovat, ale nechtěla abych to řešila. Jenom mně to přišla prostě požalovat a já jsem fakt nesměla s tím nic dělat. Tak to máte potom jako svázané ruce. Ale

stalo se mně třeba, že mně přišly holky, to jsem tehdy měla třídnictví. Tak holky mně přišly říct, že : „Paní učitelko, ta holčina, ona chodí po obědě zvracet, protože prostě si myslí že je tlustá a chce hubnout.“ Tak jsem si ji zavolala, povykládala jsem si s ní o tom. Ona mně to přiznala, že to dělá. A já jsem říkala: „Ale víš o tom, že musím zavolat mamince, protože to je závažná věc.“ Řekla, že jo. Tak já jsem potom hnedka vlastně ještě ten den volala té mamince, ale té holce jsem to dopředu řekla. Ona mě ani nemohla postavit do role: něco vám svěřím, ale nesmíte to někomu říct. Protože já už jsem to věděla vlastně, já už jsem to s ní řešila, že to vím. Ale prostě bohužel v současnosti je to problém. Právě ta kolegyně říká: „Tak co mám dělat, abych neztratila jejich důvěru, ale přitom to musím řešit.“ Takže problém to je. A nebo třeba se mi stávalo, že já jak jsem měla třídnictví, tak v každé třídě vždycky jsem řešila nějakou šikanu. Pokaždé. Nestalo se, že by tam nebyla žádná šikana. A bylo to takto odstupňované. V té třídě, co jsem měla jako první úplně, tak tam právě děti některé šikanovaly právě učitelské dítě. Prostě bylo to učitelské dítě, tak si mysleli, že má nějaká privilegia nebo tak. Takže jsem využila první hodiny, kdy ten klučina chyběl, co byl šikanovaný. A já jsem si s nimi promluvila. Jenom jsem tak jakože nadhodila, já už ani nevím, jak jsem to řekla. Já jsem prostě nadhodila jednu větu a hned jedna holčina se chytla a říká: „Já vím paní učitelko, vy se chcete bavit o tom a o tom, že?“ A samy děcka začaly vykládat, jenom ten co nejvíc šikanoval, ten teda mlčel. Ale ostatní děcka mluvili a já jsem prostě k tomu dotyčnému pak říkala: „Myslíš si, že je to fakt taková výhoda, mít tady maminku každý den, abych já ji mohla každý den potkat a třeba ji pokaždé říct, co prostě ten dotyčný dělal, jako chtěl bys to tak? Chtěl bys, aby tvoje maminka tady pracovala a já se s ní každý den potkávala?“ A on zakroutil hlavou, že ne a tím ta šikana skončila. Já jsem se pak ptala jeho maminky a ona říká: „Ne, nikdo už nic nedělá.“

Takže jste to vyřešila?

To ne, to vyřešila ta děcka.

Ale vy jste je nasměrovala?

Já jsem si právě tehdy myslela, jak nejsem výborný psycholog fakt. Ale to bylo poprvé a naposled, co se mně to takto podařilo. Protože ty děcka, ti ostatní, byly na tom tak, že byly onys samy v pohodě. Takže oni mohli mít mezi sebou dobré vztahy, se mnou mohli mít dobré vztahy. Takže oni si to v podstatě spolu vyřešili. Já jsem opravdu jako tím zabila, „zabila“ prostě potřebovala pár minut v jedné hodině a bylo to.

Ale osvětlila jste to téma, otevřela jste to?

Jo to jo. Já samozřejmě bych to tak nenechala, to prostě by mohlo jít někam jako dál. A ani jsem nikomu za to nedávala žádné důtky, nic. Prostě ty děcka si to vyřešili, takže já jsem byla ráda.

A to byla Vaše třída tehdy?

To byla, já jsem to vždycky řešila ve své třídě. Pokud je to šikana v jiné třídě, tak to vlastně jdeme za třídním, ať to řeší on, protože k němu se sbíhají všechny ty nitky. Pak jsem měla další třídu. Tam taky probíhala šikana, taky to bylo shodou okolností učitelské dítě. Ale ten tatínek naučil tady. Ale taky to byl takový hodně šikovný kluk, který se dobře učil. Tak se na něm někteří tak jakože vybíjeli. Tam jsem to řešila už delší dobu. Tam to pořád ti kluci nechtěli pochopit, že by to neměli dělat. Tam jsem docílila aspoň toho, že s tím přestali. Neměli už pak spolu pěkné vztahy, nebyli to kamarádi nejlepší, ale přestali mu dělat to zlé. Pak jsem měla další třídu. Tam zase jednoho klučinu šikanovali. Tam jsem to řešila hrozně dlouho, ale tam byl trošičku problém ten, že on je trošku provokoval k tomu. On měl zase svůj nějaký blok v sobě, že on vždycky potřeboval někomu něco aspoň říct nebo tak. A potom si to odnesl. No a pak přišel, brečel s tím, že mu kluci něco vyvedli. Takže to bylo takové oboustranné. Ale tam už se mně to nepodařilo vyřešit tak, že by s tím úplně přestali. Ale bylo to aspoň tak, že mu nějak jakože moc fyzicky neublížovali. Nebo že nebyla to taková fakt nějaká moc drsná šikana, ale nebylo to úplně, že by s tím přestali. Já jsem tehdy i doporučovala mamince, aby právě šli k nějakému psychologovi, protože já jsem viděla, že ten kluk je provokuje. Takže on to měl prostě v sobě dané. Možná to dělal úplně nevědomky. Já jsem ji říkala: „Ale když to teďka nevyřešíte, on si to chování přenesení na střední a to není protože by ti kluci byli tady takoví, že by potřebovali šikanovat.“ Ale on si to svoje chování přenesení na střední školu a tam ho budou taky šikanovat.“ No a potom když mě po letech potkala, když byl na střední škole a říkala: „No mělas pravdu, on si to tam táhne s sebou.“ Takže on, přestože to bylo hodně daleko, tak nebyl na intru, protože na tom intru to nezvládl a on každý den dojížděl dom. Takže prostě dost často je to proto, že to dítě má v sobě nějaké problémy, které ty ostatní jako nějakým způsobem jako která dráždí nebo provokuje. Já tím nechci omlouvat ty ostatní něco. Takže to byla třetí moje třída, co jsem měla. No a poslední třída, kterou jsem měla, tak tam já jsem ji dostala až v 7. třídě a tam ty problémy se šikanou, ty šly už úplně od začátku od toho nižšího stupně. A tam teda to bylo poprvé, co jsem se setkala s tím, že by šikanovala holka. Ale ta šikanovala tak mazaně, ta měla tu třídu tak zmáklou, že měla kolem sebe svoje nohsledy, svoje kámošky, které držely basu. A pak ty ostatní, kteří si nedovolili

říct ani slovo. Já jsem to věděla, to vycítíš, to jako poznáš. Hlavně jako ženská, to poznáš. Chlapi to neviděli tady, co jsem se bavila s kolegy. Viděly to prostě učitelky. M na to máme asi větší cit přirozeně. Takže jsem viděla, jak ona s nima manipuluje, ale nemohla jsem jí to nějak dokázat. Tam nikdo z těch děcek, i když jsem se jich ptala, oni nechtěli mluvit. Oni to radši vydrželi, oni se tak báli to říct, protože oni se báli, že to bude ještě horší. Oni nevěřili tomu, že bysme jim mohli pomoci. Ale tam nešlo o žádné násilí fyzické, tam šlo prostě o tu manipulaci s tou třídou. Ale to stačí. Jenda holčina tam měla potom obrovské problémy kvůli tomu psychické. Takže jsme to řešili i s maminkami. Řešili jsme to i ve spolupráci s psychology. Nepomohlo nic. Ty děcka prostě nemluvíly, oni mně to všechno povykládali, až vyšli z devítky. Tak potom mě to všechno povykládali a hnedka: „Ale proč jste aspoň něco neřekli?“ Já jsem jim říkala: „Já neřeknu, kdo mně to říkal.“ Prostě fakt jsem se snažila s nimi mluvit. Myslím, že dřív by mě to ty děcka povykládali, ale oni byli prostě už tak za ty roky, tak zpracované, že prostě neřekli ani slovo. Až potom prostě to z nich všechno lezlo, až byli na té střední škole. Říkám: „Děcka, kdybyste mně aspoň něco řekli, tak bych s tím mohla něco dělat, ale tak prostě člověk má svázané ruce.“ Takže až tak to bylo potom. Takže takto se mně to stupňovalo, takže jsem si potom říkala: „Houby psycholog, to byly výborné děcka.“ Kdyby byla teď taková děcka, jak dřív nebo většina třídy, tak ten jeden nešťastník se tam dokáže nějakým způsobem... nebo může se tam cítit dobře. Když ostatní jsou v pohodě a chovají se kamarádsky, tak i ten jeden, co má problémy tam může být šťastný v té třídě. Ale prostě v dnešní době už to prostě nejde. A to je strašné. My si aj někdy říkáme, že už by se nám aj líbilo, kdyby to bylo jak někdy dřív v těch třídách, byla ta třída držela spolu a třeba klidně i proti tomu učiteli, když byl problém. Protože když drží ta třída spolu, to je to je důležité. Vždycky samozřejmě ten dospělý je někdo, kdo stojí trošičku mimo ten kolektiv. Tak už mi to by se nám líbilo víc, než jak je to teďka, že oni se nemají rádi mezi sebou.

Je nějaká vaše vize v pedagogice, něco, čím se řídíte, z čeho vycházíte, co vás inspiruje?

Já nevím. Tak to asi nic takového, že bych si uvědomovala. Ted'ka už právě se snažím spíš, abych v nich vzbudila ten zájem, aby chtěli něco dělat a nejenom kvůli angličtině. Já prostě už se to snažím udělat tak, aby prostě vůbec měli zájem o život, aby měly rádi život. A proto říkám, že by bylo potřeba víc posílit ty jiné předměty, které jsou v dnešní době důležitější pro ně. Takže toto je takové teď pro mě důležité. Když jdu do těch hodin, aby prostě jako ty děcka chtěli. Ale bohužel musím přiznat, že se mi to málo daří. Nevím jestli je to i tím věkem, že už člověk je víc unavený. Jako zase mám větší nadhled, zas už mě nevytočí to, co dřív. Takže dokážu být víc v klidu, dělám to s větším nadhledem. Ale asi mám už míň energie a proto

možná už ty děcka třeba někdy nedokážu tak nadchnout. Jako je to možné. Takže si nedokážu představit ,co třeba v těch 67 nebo kdy máme jít do důchodu.

Vidíte v tom pořád smysl, to dělat?

To jo to určitě ne a mě se třeba líbí taková definice Komenského, co je to vzdělaný člověk. Já to nedokážu říct přesně, budu parafrázovat, on vlastně to říkal v tom smyslu, že vzdělaný člověk je ten, kdo chce dobro, pozná to dobrou a koná ho. To se mi hrozně líbí, to je úplně úžasné. Takže to mě možná taky motivuje. Je to krásné jo, to jsem nevymyslela já, ale mně se to hrozně líbí to. Jenom nevím prostě, jestli vidím někde světýlko na konci tunelu. Možná to dneska vyznělo moc depresivně, protože já jsem se spíš zamýšlela nad těmi problémy, ale samozřejmě bych nechtěla, aby to tak vyznělo, jako že všechno je špatně a všechny děcka mají problémy a jsou nevzdělavatelné. To vůbec ne, naopak máme prostě pořád strašně moc šikovných talentovaných dětí. Spousta rodičů fakt jsou hrozně fajn, děcka k nim mají hezký vztah, to určitě tak je. Pořád mě to občas ještě nabíjí, když vidím, jak se to někdy daří v některých hodinách s některýma děckama, tak to je to je dobré. Protože kdyby to bylo jenom tady to, o čem jsme mluvily, to bych dávno už musela skončit. To ne, to by bylo strašně depresivní, a to bych nemohla dělat. To už by asi bylo po mně, to bych měla už nějakých milion nemocí. Takže pořád prostě je ještě proč to dělat a ty děcka jsou fakt úžasné. Oni v té své podstatě jsou stejné, jenom prostě ty podmínky jsou jiné. Když mně vždycky někdo říká: „To není pravda, děcka jsou pořád stejná.“ Tak říkám, no ale to máte jak dvě kytky: když jedné dáte přesně to, co potřebuje, ideální podmínky k životu a druhou zavřete do tmavého studeného sklepa, tak prostě budou vypadat úplně jinak. Takže tak to je aj s lidmi, ne jenom s dětmi ale s lidmi obecně. Takže musíme o ně pečovat. A tam je hrozně důležitá ta láska, samozřejmě od začátku těch rodičů ta bezpodmínečná láska.

Je ta bezpodmínečnost i u toho pedagoga?

Měla by být, ale ne vždycky se mi to daří, to upřímně říkám. Ale měla by tam být, nebo nemusí to být úplně láska, takové to přijetí těch dětí takových, jaké jsou.

Dokážete třeba popsat, proč se to nedaří?

Tak taky máš svoje problémy. Že nejdeš každý den do školy úplně ideálně odpočatá, v ideálním zdravotním stavu. S tím, že se třeba s někým pohádáš doma, nebo neřešíš nějaké třeba trable svých rodinných příslušníků. Prostě každý má svoje problémy a teďka prostě přijdeš do třídy a máš jednat. A když prostě to nadšení není v tobě, nemusí to být zrovna to vyhoření úplně, ale zrovna některý den tam není. Já to vidím, když já nejsem v pohodě, tak

ta hodina hrozně skřípe ta děcka hrozně zlobí, nebaví to ani je ani mě. Tak ale ta chyba vím, že je prostě ve mně.

A toto zjištění jste věděla od začátku, nebo uvědomovala jste si to?

Možná. Věděla jsem že, když nejsem v pořádku, že mě to tak třeba nebaví nebo ta hodina tak neplyne. Na některé věci zapomenu, neudělám to tak jak jsem chtěla. Ale možná jsem si to úplně nespojovala třeba s tím takovým zlobením těch dětí. To jsem si myslela, že je problém na jejich straně. Ale velice rychle jsem zjistila, že když já nejsem v nehodě, tak vlastně neudržím si tu jejich pozornost. A oni potom taky nejsou v pohodě. A je jedno, jaké jsou to děcka. Jestli je to ideální třída. I ta ideální třída, když prostě nejsem v pohodě já, tak třeba se tam najdou děcka, co začnou rušit, zlobit. To a je pak okřiknu a pak si říkám: „No jo, ale prostě tys to nezvládla.“

PŘÍLOHA P VII: UKÁZKA ANALÝZY S INFORMANTEM 2

A2

④ Evoluce
③ Problémy
⑤ Kolektiv

④ komunikace

⑤ řádek

+++

A2

Jak vnímáte vztahy se svými žáky?

Vztahy, ty jsou hrozně důležité, protože ty jsou základem úplně pro to, aby vlastně cokoliv mohlo v té škole fungovat. Protože když jsou špatné vztahy, tak vlastně nemůže ten proces výuky/výchovy fungovat. Nebo jako jo, může, ale je to hrozně náročné a trápí se obě strany. A ten výsledek není takový, jaký by mohl být. Hlavně vždycky, když jsou špatné vztahy, tak ten dotyčný se na tu hodinu netěší. Netěší se do té třídy. V momentě, kdy se netěšíš, tak už jako si tak přednastavená negativně a to je špatně. A ta hodina už není třeba tak zábavná, jak by mohla být. Prostě ovlivní to úplně všechno.

vztahy na 1. místě

A tento poznatek je něco, k čemu jste si přišla časem, nebo jste to věděla od začátku?

Ne, to postupně jsem na to přišla, časem. Jako je fakt, že tady tyto věci, když jsem já studovala na výšce, tak se moc neakcentovaly. Nikdo tady jakože o něčem takovém, jako klima ve třídě a tak, vůbec nemluvil. Já jsem to měla vlastně nastavené v hlavě tak, že já jsem chtěla učit. Mě to hrozně bavilo. Mě opravdu bavilo všechno. Mě bavilo učit, mě bavilo připravovat si ty hodiny, kreslit si pro ně obrázky, chystat hry a mě bavilo potom všechno opravovat, známkovat. Prostě mě to bavilo s těmi dětmi úplně všechno. A je fakt, že ta děcka byla dřív, jako nechci říct, že děcka byla jiná, ale měla jiné podmínky k životu. Takže se chovala jinak. Takže to pro mě bylo jednodušší v těch hodinách, protože jsme měli, si myslím s většinou žáků fakt docela dobré vztahy. Takže mě to ani nenapadlo řešit. Ale postupně, jak vlastně přicházely různé větší a větší problémy, tak člověk zjišťoval, jak je to opravdu důležité. Takže možná jsem to tehdy ani nějak nepotřebovala řešit nebo si to uvědomovat, protože ono to tak jakože fungovalo líp. Ne, že by bylo všechno ideální, to samozřejmě nemůžu říct. Jak se říká: „dřív to bývalo lepší“, protože člověk zapomene to špatné, to ne. Ale na té mezilidské úrovni to bylo lepší a fakt si to nenamlouvám, protože já si úplně přesně pamatuju, že jsem třeba některým rodičům říkala, ale říkala jsem to i těm děckám, říkám: Vy máte tak perfektní děcka, to je tak super třída, já tam můžu přijít, dát si nohy na stůl a oni se učí sami.“ Jako když jsem to trochu přehnala, protože fakt tam prostě stačilo přijít, vykopnout první větu a děcka jely a bavily se. A bavilo je to. Měli hezké vztahy nejenom ke mně, ale mezi sebou navzájem, což je taky strašně důležité. Měli rádi sebe a tím pádem oni mohli krásně spolupracovat spolu. Takže oni mě jak kdyby v podstatě někdy ani nepotřebovali na hodině. Já si pamatuju, že jednou se mi stalo, bylo mně nějak špatně ten den. Cítila jsem, že se potřebuju rychle najíst, jinak by se mně udělalo ještě víc zle. Takže jsem děcka poprosila, řekla jsem: „Děcka prosím, mně je špatně, potřebuju rychle jít něco posvačit nebo tak, můžete tady vydržet potichu?“ ony říkaly: „Jo, paní učitelko běžte, v pohodě.“ Já jsem šla něco pojist a já jsem potom tak jako mrkla potichu do třídy a tam jedna holčička stála před tabulí, anglicky řídila hodinu, hráli různé hry, co jsme měli třeba v těch hodinách jako předtím, co znali. Tak hráli různé hry, ona to řídila, děcka spolupracovaly, prostě bavily se u toho, nasměly se u toho, byly v pohodě. Tak jsem si říkala jo, tak jsem zašla do kabinetu, že si ještě odpočinu, protože jsem se necítila dobře. Tak to jsem tam párkrát mrkla a oni celou hodinu takto fungovaly, úplně bez problémů, protože měli dobrý vztah ke mně já k nim a oni ještě mezi sebou navzájem. To je hrozně důležité, taky, protože to se nám dneska stává, že ty děcka fungují prostě tak, že se nemají rádi. Nemají rádi své spolužáky, takže oni se nemůžou těšit do školy ani kvůli těm spolužákům, což dřív fungovalo. Oni mně to někteří i říkali: „Já se těším do školy, těším se na spolužáky, jak si spolu povykládáme.“ A tím pádem, když už se těší do školy, třeba jenom kvůli těm spolužákům, tak to je jakože obrovská pomoc, pro nás pro učitele. Takže jako ono všechno hraje roli. Úplně všechno. A dneska, nevím jestli mám vůbec nějakou třídu, kde bych si dovolila, když mně bude špatně říct: „Děcka prosím vás, vydržte tady chvilku samy.“ Já bych se bála, že tam prostě něco vyvedou

motivace pro pedagog. obsaz

jiné podmínky

kolektiv

vztahy mezi žáky

divníci u

rozličná fungování kolektivního díve

motivace chadit do školy

2. dobrý vztahy motivace

nebo někomu něco vyvedou. Asi bych prostě běhala po škole a hledala asistentku, která by mně tam chvilku děcka pohlídala, abych to jako nějak zvládla. Samozřejmě to, co se tehdy udělalo, to se nesmělo dělat. Nechávat děti samotné, ale prostě, když mně bylo zle a nebyl nikdo po ruce, tak jsem to takto vyřešila. Ale já jsem tehdy věděla, že si to můžu dovolit, protože ta děcka prostě byla taková, že jako chtěla spolupracovat. Chtěli mít hezké vztahy i se mnou a mezi sebou, takže nedělali zbytečné problémy. Neměli důvod dělat problémy.

A dneska mají důvody dělat problémy?

No mají protože oni.. mně přijde, že je strašně moc dětí dneska, které jsou prostě naštvané na celý svět, ale úplně hrozně. A mají prostě.. jsou v takovém psychickém stavu, řekla bych až v depresích, některé jo a to vím. A to je mezi námi jenom. Vím prostě, a to je už pár let zpátky, že některá děcka opravdu jsou na antidepresivech, že řeší psychické problémy různé nebo některé nejsou na antidepresivech, protože s nimi nikdo k tomu doktorovi nejde, protože se o ně nezajímají. To děcko prostě ti řekne jako: „Paní učitelko, se mnou se doma nikdo nebaví.“ (řikal to teda kolegyni, toto konkrétně, co teďka říkám) „Se mnou se nikdo nebaví, já přijdu domů, maminka je na mobilu, ten dělá to ten, ten ono a já se zavřu sám v pokojíku a sednu si k počítači a jsem celý den na počítači.“

Co to s Vámi dělá, jak vás to ovlivňuje v práci, když toto o žácích víte?

Já cítím v tomto směru strašnou bezmoc, protože já s tímto nic neudělám. Nám už sem přijdou vlastně děti, já tomu říkám „úplně duševně zmrzačené“. Ale je strašné, protože těm děckám doma nikdo nepomůže a my se s nimi snažíme pracovat nebo snažíme se rodičům nějak poradit, nebo je třeba nasměrovat někam. K psychologické poradně, nějaké jako péče psychologa... ale to je další problém. I když ten rodič už chce, tak těch psychologů je málo. A i když má děcko velmi, velmi vážné problémy, že i když jsou tam třeba už nějaké pokusy, jako sebepoškozování a tady tyto věci, tak stejně prostě oni ho třeba rychle v nemocnici ošetří, ale tam s nimi nechtějí mít nic společného, s těmito dětmi. Okamžitě vám ho dají dom. A rodič se snaží někam k nějakému psychologovi/psychiatrovi a oni mu řeknou za 3 měsíce. Je to prostě zoufalé. A já se trochu bojím, že to bude čím dál horší, protože ty děcka jsou fakt závislé na sítích. Jsou nevyspalé, protože po nocích něco dělají. Buď hrají hry, nebo prostě s někým komunikují na těch sítích, nebo prostě nahrávají různá videa, posílají různá. A nebo se dívají na taková ta krátká videa, která prostě nejsou úplně jako někdy ani pro ně vhodná. Ale jsou hlavně úplně zbytečná, že. Jo a pak jako i ta strava, to je taky strašně důležité. Oni někteří jí hlavně potraviny, které spíš vedou k těm depresím, než že by jim pomáhaly. To je taky dokázané, které potraviny vlastně způsobují horší psychický stav a které ne. Takže toto všechno dohromady. A teď nejhorší jsou pondělky. Dřív bývaly nejhorší pátky, teď jsou nejhorší pondělky, protože po pondělku přijde prostě takový zombíček nevyspaný, předávkovaný cukrem a teď má třeba doma špatné vztahy v podstatě od narození a všechny dospělé pokládá za nepřátele, to znamená že i nás. A už takto přijde prostě přednastavený a teď co s tím.

Myslíte si, že je problém v rodinném prostředí?

Tak to já jako nemůžu vědět jo, ale tak spoustu věcí třeba jakoby odušíme. Ale když přijde... jako teď mně přijde, že hrozně moc dětí je nešťastných dneska. Dřív jsem přišla do hodiny a spousta děcek se usmívala a pozdravila mě. A teď přijdu a všichni tam sedí, zamračení, naštvaní. Že to je vidět, že oni nejsou šťastní. Děcka by měla být šťastná, nebo aspoň většinu svého dětství jo. Já neříkám, že se musí pořádkem jako chichotat, mají být ale prostě... pozitivně naladěná. Oni prostě by měli řešit ty svoje dětské problémy, ale jako přijde

menší si život

mi, že opravdu strašně moc je jich strašně nešťastných. Oni si neumí užít život, oni si nedokážou tu hodinu užít i když já třeba přijdu s nějakou hrou, která mně dřív fungovala nebo s nějakou aktivitou, kterou děcka dřív milovali, tak jako pohoří dneska.

nešťastní děti

Jak se Vám o tomto se žáky mluví? Máte prostor pro komunikaci se žáky, třeba i mimo výuku, mimo Vámi vyučovaný předmět?

prostor pro komunikaci

Já málo. Já tím, jak učím jenom angličtinu, tak toho prostoru je hrozně málo. Vím, že hodně dobře děcka komunikují třeba v tělocviku, a to není protože třeba teďka tady máme tělocvikářku, která je zároveň i metodičkou prevence. Ale je tam ten prostor, protože i dřív, co jako tady byla třeba paní učitelka Haurelandová, tak oni říkali, že jdou třeba.. oni mají ty holky kluky zvlášť, to znamená menší skupinka. Nemají tam prostě to opačné pohlaví. Takže spíš se jim děcka svěřují. A oni víc mívají ty holky třeba, protože učitelé zase učí kluky tělocvik. Takže oni jdou s těma pár holčičkami a než přejdou na to hřiště v létě a než se tam připraví, tak mají vlastně třeba, já nevím 15 minut na to, aby si povykládali. A ty děcka se ti svěřují, když je tam ten prostor.

*komunikace
světově*

prostor pro komunikaci

A je to lepší třeba v roli třídního učitele?

role třídní

To určitě taky. A my máme už teďka pár let i třídnické hodiny, což dřív nebývalo. Takže já, když jsem bývala třídní, já jsem si je někdy tak jakože uměle dělala sama. Ale to zase děcka neměly rády, protože to musely být o hodinu dýl někdy v té škole. Tak nemohla jsem to moc přehánět, ale tam jo. Tam jsem si s nimi povykládala. Ale zase jak se kterou třídou. Ze začátku to bývalo lepší, ale teďka, jak ta děcka, jak prostě mají svoje problémy, oni ani nechtějí ti říct. A hlavně ne před celou třídou, tam je dobré zase vytáhnout si některé ty děti.

*nekomunikace
nevnímání
základ*

Stane se třeba, že by samy přišly?

individuálně

Málo, málo. To se spíš dozvídáme tak, že oni jak si píšou různě na sociální sítě, že nám nějaký spolužák přijde říct: „Paní učitelko, tady tento tam dal tu a tu fotku nebo napsal mně to a to.“ Pak to teda řešíme. Sice je to věc, kterou oni dělají odpoledne ve svém volném čase, ale týká se to vztahů ve třídě. Takže se to snažíme řešit. Hlavně třeba, když je potřeba informovat rodiče, protože tam děcka někdy fakt dělají věci, které jsou dost už závažné. A že je to i může ohrožovat. Takže potom kontaktujeme rodiče, aby věděli, co ty děti dělají na těch sítích. A tak jako stává se to málo. Spíš, když přijdou, spíš holky se takto svěřují. Kluci míň. Nebo u těch, u té věkové skupiny, co učím já, v té pubertě. Tam teda spíš ty holky, ale je to možná tím, že jsme ženy, tak ty holky jako spíš k nám mají důvěru, že by asi zase ty holky nešly za učitelem. Možná je to i tím. A že tím pádem kluci, jak je chlapů málo v tom školství, že tak oni moc nemají za kým chodit. Ale myslím si, že je to i tím, že jsou to kluci v pubertě, tak oni se moc takto jakože s osobními věcmi nesvěřují.

*rola školní
gry
spokojenost
s rodiči*

*role genderu
komunikaci*

Vnímáte tedy nějaký rozdíl holky/ kluci, co se týče obecně ve vztahu k Vám?

Já bych řekla že jo, když se nad tím zamyslím. Myslím si, že jo. Samozřejmě kluci nám někdy povykládají, jako určitě, ale tam už to musí být fakt, že si je člověk musí vzít zvlášť a mít na to ten čas, klid. Jinak oni nepřijdou sami. Určitě já jsem taky měla kdysi ve třídě jednoho klučinu, který prostě měl jako dost velké problémy, ale musela jsem si s ním vždycky povykládat, samozřejmě zvlášť. Ale ony to byly i věci, co jsem nechtěla, aby vykládal před třídou samozřejmě. To člověk musí vědět, co třeba jako ještě jde před tou třídou a co už ne. Jako to nikdy člověk neví, co z děcek vypadne, ale tak jakože když už je to něco, co si myslí, že už by mělo zůstat v soukromí, tak už je lepší si potom na to udělat čas jindy.

kluci x holky

*individuál.
přístup*

prostor pro komunikaci