

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Alžběta Kotková

**(Sebe)podpůrné mechanismy učitelů
v rámci problémového chování žáků**

Olomouc 2022

vedoucí práce: Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a uvedla v ní veškeré použité zdroje a literaturu.

V Olomouci dne _____

Děkuji svému vedoucímu Mgr. Martinu Dominikovi Polínkovi, Ph.D. za odborné konzultace. Děkuji Mgr. Magdaleně Svozilové za to, že mi byla průvodcem. Můj dík patří těm, kteří se na výzkumu jakkoli podíleli. A poslední z díků patří všem, kteří při mně stáli.

Obsah

Úvod	5
Teoretická část.....	6
1 Pedagogika	7
1.1 Základní vymezení.....	7
1.2 Pedagogický systém.....	8
2 Učitel a problémové chování žáků	10
2.1 Učitel.....	10
2.2 Vymezení problémového chování žáků.....	10
2.3 Zátěž a Stres	11
2.4 Odolnost.....	12
2.5 „Burnout“ (syndrom vyhoření).....	12
3 Podpora učitele	13
3.1 Well-being	13
3.2 Projekty podporující učitele.....	14
3.3 Copingové strategie	15
3.4 Psychohygiena	16
4 Motivace.....	19
4.1 Teoretická východiska	19
4.2 Teorie lidské motivace.....	19
Praktická část.....	22
5 Design výzkumného šetření	23
5.1 Cíl výzkumného šetření	23
5.2 Výzkumná otázka	23
5.3 Výzkumný soubor.....	24
5.4 Metoda sběru dat.....	24
5.5 Etické aspekty výzkumu	25

5.6	Metody analýzy získaných dat.....	25
6	Analýza a interpretace získaných dat.....	26
6.1	Záznam analýzy dat	26
6.2	Zodpovězení výzkumné otázky	35
7	Diskuze.....	Chyba! Záložka není definována.
7.1	Limity Práce.....	Chyba! Záložka není definována.
7.2	Podněty pro další zkoumání.....	Chyba! Záložka není definována.
7.3	Doporučení pro praxi	Chyba! Záložka není definována.
	Závěr.....	39
	Zdroje	40
	Anotace.....	42

Úvod

Tato práce se věnuje tématice (sebe)podpůrných mechanismů učitelů druhého stupně základních škol. Téma začalo vznikat na základě dojmu autorky, že tíživost pedagogického povolání je příliš velká a pro většinu mnohdy až neúnosná. Tento dojem se opíral o reálné rozhovory, domněnky a další faktory, které vyvstaly například během vysokoškolského studia. Tím vznikla otázka, zda to tak skutečně vnímají i učitelé v praxi. Následným uvažováním došlo k zacílení práce ohledně toho, jaké (sebe)podpůrné mechanismy k podpoře sebe a svého pracovního procesu učitelé používají. Jde tedy o skromný vhled do aktuální praxe učitelů.

Jak bylo v průběhu výzkumného šetření zjištěno, problémové chování žáků není sice jediné, které může tvořit jakousi zátěž učitelského povolání, ale je to jedno z témat podstatných. Problémy plynoucí ze vztahu, interakce učitel-žák nese velký vliv na výkon tohoto povolání. Je-li jejich školní soužití dobré, nebo naopak není, signifikantně ovlivňuje učitele (a to jak v pracovním, tak i osobním životě). Pokud se práce s žáky ve výuce nedaří, může problém pramenit jak ze strany učitele, tak ze strany žáka. V této dvojici je však učitel tím, kdo s problematikou může něco dělat. Tak jako tak nás tedy cesty vedou k učitelům.

Ať už povolání pedagoga přináší jakékoli úskalí, cílem práce bylo zjistit, jak s těmito zátěžemi jednotlivci pracují, jaké mají a znají techniky, metody či intuitivně vyplývající mechanismy podporující osobní i pracovní život pedagoga.

V nadcházejících stránkách je nejprve nastíněná teorie, která provází čtenáře stěžejními tématy pramenících z výzkumného šetření. Jedná se o vysvětlení základních teoretických východisek a vhled do základních mechanismů, které učitelé využívají, nebo aspekty mající v tomto procesu svou roli. Poté následuje praktická část, která popisuje výsledky a proces výzkumného šetření, které bylo prováděno v rozhovoru s učitelé.

Níže tedy naleznete stránky zkoumající tuto problematiku.

Teoretická část

Tato část práce uvádí teoretická východiska plynoucí z výzkumného šetření. Začátek je věnován obecnému popisu pedagogiky, jelikož se jedná o prostředí, ve kterém se výzkum odehrává. Dále se věnuje učiteli, problémovému žáku a dalším tématům souvisejících s touto problematikou. Následně teoretickou část uzavírají kapitoly zahrnující a rozebírající témata podpory.

1 Pedagogika

„Moudrý muž vyučuje své žáky tak, že je vede, ale nevtlačí; pobízí je vpřed, ale netlačí; otevírá jim cestu, ale nepřivádí je k cíli... Dobrým učitelem můžeme nazvat takového muže, který podněcuje své žáky k samostatnému myšlení.“

(Konfucius)

1.1 Základní vymezení

Pedagogika jakožto věda se skládá z teorie, výzkumné činnosti, metodologie, informačního základu a organizační infrastruktury. (Průcha, 2015)

Edukační realita: *„Tento termín označuje souhrnně jakýkoli úsek objektivní skutečnosti, v níž probíhají nějaké edukační procesy.“* (Průcha, 2015, s. 18)

Edukační procesy, edukace: *„jsou takové činnosti lidí, při nichž se nějaký subjekt učí a jiný subjekt mu toto učení zprostředkovává, tj. vyučuje.“* (Průcha, 2015, s. 18)

Učitelé se v rámci své pedagogické činnosti věnují dvěma aspektům edukačního procesu, výchově a vzdělávání. Výchova podle Průchy je *„záměrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách osobnosti. Pedagogové mluví o „utváření“ nebo „formování“ osobnosti a rozlišují výchovu rozumovou (formující intelekt člověka), mravní (utvářející systém hodnot a norem jedince), citovou, tělesnou aj.“* Z trošku jiné perspektivy uvádí, že se jedná o *„předávání „duchovního majetku“ z generace na generaci. Jde tu o zprostředkování vzorců a norem chování, komunikačních rituálů, hygienických návyků apod.“* (Průcha, 2015, s. 16)

Výchova je tedy předávání zkušeností nabitých v průběhu života. Tyto vnitřní hodnoty, znalosti, postoje nebo „duchovní majetky“ jsou řekněme „normativně zastřešeny“ hodnotami dané společnosti, ale jsou také formované jejími jedinci. První výchovné utváření je dáno rodinou, či jinou osobou starající se o život dítěte. Principy výchovy, které si dítě osvojí doma, pak přináší do školního kolektivu a nepopíratelně i do vztahu žák-učitel. V tomto sociálním okruhu se pak potkávají a konfrontují různé druhy výchov a jimi ovlivněné chování. Do zmíněného prostředí dále přicházejí pedagogičtí pracovníci, kteří působí na žáky a celý kolektiv vlastním výchovným způsobem. Od toho se následně odvíjí fakt, že výchovné tendence jednotlivých učitelů se mohou různě diferencovat. „Duchovní majetek“ se tedy dále formuje, ale míra ovlivnění se může lišit. Učitel s potencionálně nejvyzrálejším úsudkem a největším obnosem získaných znalostí a zkušeností se tuto skupinu (třidu, třídní kolektiv) snaží směřovat

a formovat. Děje se tomu tak podle jeho vlastních hodnot i hodnot určených obecnou pedagogikou. V tomto místě se propojuje působení „výchovných vůdců“ - učitel-rodíč.

Dalším aspektem pedagogické činnosti je vzdělávání: „*Proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj., typicky realizovaný prostřednictvím školního vyučování.*“ (Průcha, 2015, s. 17). Šafránková zase pojem vzdělávání definuje takto: „*Vzdělávání (vzdělání) se vztahuje především k socializaci jedince s důrazem na rozvíjení kognitivních (poznávacích) stránek a kvalit jedince. Je procesem obohacování osobnosti poznáváním a rozvíjením dovedností, které umožňují toto poznání používat. Pojem vzdělávání je chápán jako proces získávání vědomostí, dovedností, postojů, hodnot, norem a metod dalšího získávání poznatků na rozdíl od pojmu „vzdělání.“*“ (Šafránková, 2019, s. 108-115)

„*Zatímco pro účely teoretického výkladu lze „výchovu“ a „vzdělání“ oddělit, v praxi je to zcela nemyslitelné. Zřetelně se projevuje ve školním vyučování – každý učitel při výkonu své profese zároveň vzdělává i vychovává. Z toho se odvozuje termín „výchovně-vzdělávací proces“, jenž má vyjadřovat tuto propojenost.*“ (Průcha, 2015, s. 17)

Ve výchovném i vzdělávacím procesu se učitel snaží poznávat a dešifrovat komunikační kanály žáků (to, jakým způsobem komunikují a přemýšlí), které jsou mimo jiné ovlivněny různou měrou a způsobem výše zmíněných hledisek. Vše, co žák do výuky přináší, ovlivňuje její průběh a přijímání předávaného.

1.2 Pedagogický systém

Zmíněné aspekty pak budou různě ovlivněny a tvarovány systémem, ve kterém vyučovací proces probíhá. Ve zjednodušení si je nyní popíšeme.

Můžeme vymezit tři základní druhy edukace: **1. Formální vzdělávání** (probíhá ve školách a jiných vzdělávacích zařízeních, je organizovaně cílené na získávání certifikovaných a uznávaných kvalifikací.); **2. Neformální vzdělávání** (zahrnuje vzdělávací aktivity a probíhá mimo formální (školní) vzdělávání, např. kluby, kurzy, školení, podnikové instruktáže aj.); **3. Informální učení/vzdělávání** (založeno na každodenním rozvoji, ať už v kontaktu s lidmi nebo formou seberozvoje). Pedagogika se zaměřuje především na formální vzdělávání lidí z části, ale zasahuje i do neformální vzdělávání. (Průcha, 2015) Jednotlivé oblasti edukace, které člověk (žák, učitel) v životě navštěvuje, formují jeho vědění a vnímání, čili komplexně

formuje realitu každého jedince. Zde může hrát roli případná absence, nebo naopak přílišné působení, tzv. nadužívání, některé z oblastí vzdělání. Tudíž mohou být dalším vlivem na školní vyučování a rozpoložení žáka.

Rozvoj pedagogického oboru

Pedagogiku a její vývoj si dále můžeme přiblížit pomocí explorativní teorie (z latinského slova *exploratio*=zkoumání; která je založena na výzkumu a na poznacích z ní produkovaných), anebo podle explanační teorie (z lat. *explanatio*=vysvětlení; založena na identifikaci a objasňování jevů edukační reality). Jejich význam lze nejlépe pochopit při srovnání tradiční a moderní pedagogiky. První je založena na vytvořených teoriích odborníky, které jsou často konstruovány jako ideální, jelikož jejich opora je hlavně ve znalostech. Naproti tomu moderní pojetí pedagogiky je „*nejen současné, ale hlavně rozvíjející se v souladu s nejnovějšími vědeckými poznatky.*“ (Průcha, 2015, s. 20-21) Svě základy má tedy opřeny o poznatky získané v praxi. Vytváří tak teorie, metodiky apod., které jsou přímo aplikovatelné do aktuální edukační reality. „*Jinak řečeno: Pedagogika se neobejde ani bez teorie, ani bez výzkumu, má-li býti skutečnou vědou.*“ (Průcha, 2015, s. 21)

Pedagogika jako věda, je velmi různorodý a obsáhlý obor, který utváří a diferencuje se do mnoha disciplín či témat edukačního procesu. Zde je pro představu šest z dvaceti dvou kategorií, které Průcha ve své knize definuje jako „*konstituované disciplíny pedagogiky.*“ Jsou to například: Dějiny pedagogiky a dějiny školství, obecná pedagogika, teorie výchovy, pedagogická antropologie, andragogika, speciální pedagogika a další. Jedná se o jednotlivé strukturální části, které mohou vytvořit funkční a celistvý systém. Tvoří tak oporu pedagogickým pracovníkům. Pro účel této práce je podstatný termín *obecná pedagogika*, která spolu s termínem *formální vzdělávání* dává základní platformu výzkumnému zkoumání této práce. „*Obecná pedagogika je součástí pedagogické vědy, zabývající se explanací (objasňováním) základních jevů a procesů edukační reality, formulací teoretických modelů těchto jevů a procesů, vymežováním významů vědeckých termínů označujících tyto jevy a procesy.*“ (Průcha, a další, 2003, s. 141)

2 Učitel a problémové chování žáků

2.1 Učitel

Učitel je „osoba, která koná přímou vyučovací, přímou výchovnou činnost, přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání Didaktické zásady. Má také získanou kvalifikaci vysokoškolského vzdělání získané studiem v akreditovaném magisterském studijním programu.“ (Zákon č. 563/2004 Sb.)

Učitel přichází do třídy s takovou mírou vybaveností, která mu byla předána, a kterou si osvojil za léta studia. Získané vědomosti se následně snaží převádět do praxe. Podle délky trvání praxe, pak učitelé získávají zkušenosti a vlastní metody a techniky, jak pracovat s žáky. Tento proces může být krátkodobý nebo dlouhodobý. Může taktéž působit na učitele určitým způsobem. Pedagog může zažívat příjemnou i nepříjemnou zkušenost. Nyní se budeme věnovat negativům, které mohou přinést příjemné, pozitivní zkušenosti, kterých se dotýkáme v kapitole motivace.

2.2 Vymezení problémového chování žáků

Termíny: problémové chování žáka, těžko zvladatelné chování žáka, problémový žák, obtížně vzdělávatelný žák

Problémový žák: Pokud bychom měli rozlišit dva základní typy problémových žáků, jedná se o žáky, kteří ruší při hodině anebo žáky, kteří odmítají pracovat. První zmínění žáci, rušící při hodině, se dále dají dělit podle způsobu, jakým vyrušují: **neklidný žák** (žák je neposedný, neklidný, nedokáže se soustředit), **konfliktní žák** (odmítavý žák, vytváří rozpory), **provokující žák** (záměrně pobuřuje, dráždí), **agresivní žák** (odmítavé reakce na podnět učitele; útočné, nepřátelské jednání). Žáci, kteří odmítají pracovat, se mohou projevovat například nereagováním na podněty učitele, neplněním školních povinností, celkovou pasivitou při vyučovacím procesu apod. (Auger, a další, 2005)

Žák s poruchou chování „Poruchy chování jsou charakterizovány opakovaným a přetrvávajícím agresivním, asociálním nebo vzdorovitým chováním. Takové chování, by mělo výrazně překročit sociální chování odpovídající danému věku. Mělo by být proto mnohem závažnější, než běžné dětské zlobení nebo rebelantství dospívajících, a mělo by mít trvalejší ráz (šest měsíců nebo déle). Tento druh poruch chování však může být projevem i jiné psychiatrické

poruchy a v takovém případě má být preferována příslušná diagnóza. Chováním, na němž je diagnóza založena, je například nadměrné praní se nebo týrání, krutost k lidem nebo ke zvířatům, závažné destrukce majetku, zakládání požárů, krádeže, opakované lži, záškoláctví a útěky z domova, neobvykle časté a silné výbuchy vzteku a nekázeň. Pro diagnózu postačuje jeden z těchto typů chování, pokud je výrazný, nestačí však ojedinělý disociální čin.“ (MKN-10, 2022, F90-F98)

Rozdílem mezi problémovým žákem a žákem s poruchou chování, můžeme vidět v míře a intenzitě činů a následně jejich nápravnému procesu. Práce s problémovým žákem vykazujícího lehčí formu projevů nevhodného chování, bude pravděpodobně snazší. Přesto však na žáka s danými poruchami chování nemusí odbornost pedagoga s největší pravděpodobností stačit a spolupráce bude muset být rozšířena o osoby povolanejší.

Příčiny problémového chování. Tato škála je velice obsáhlá a různorodá. Proto budou v práci uvedeny pouze zjednodušené kategorie možných příčin. Tyto kategorie se navzájem mohou u jednotlivých žáků překrývat. Jedná se tedy o problémy v rodině, krize vlastních hodnot, období dospívání (tělesné změny, psychické změny apod.), vztah k učiteli, neuspokojivý školní život, poruchy chování, nemoc nebo zdravotní problém. (Auger, a další, 2005)

2.3 Zátěž a Stres

„Stres a jeho vztah k pojmu zátěž, není vymezován všemi badateli shodně, zpravidla se stres spojuje se situacemi obtížnými, ohrožujícími, významně narušujícími rovnováhu organismu a vyvolávajícími závažné změny v hormonálním, oběhovém i imunitním systému. Přitom je důležité, aby obecný výklad zátěže a stresu vycházel z celku všech nároků, které život klade na člověka jako bytost představující jednotu psychobiosocio-spirituálně-ekologických systémů, a aby úvahy o zátěžových podnětech i odpovědích zahrnovaly všechny komponenty chování a prožívání a respektovaly spojitost organismu a jeho vnějšího prostředí.“ (Paulík, 2010, s. 41) „V takovém pohledu je možno stres chápat jako specifický případ obecněji pojaté zátěže. Jde o stav, ve kterém míra zátěže přesahuje únosnou mez z hlediska adaptačních možností organismu za daných podmínek.“ (Paulík, 2010, s. 41) Podněty, které způsobují stres se nazývají stresory, neboli „Podněty odolnost výrazně přesahující, ať již momentálně, nebo dlouhodobě...“ (Paulík, 2010, s. 42)

Paulík (2010) ve své knize popisuje způsoby vyrovnání se se zátěží. Některé budou popsány v následujících kapitolách. Pokud jde o adaptaci na stresory, můžeme použít pojem zvládnání (coping), který je níže také charakterizovaný.

2.4 Odolnost

Jedná se o osobnostní předpoklady k adaptaci jedince a zvládnutí na něj kladených nároků a procesů spojenými se zvládnutím projevů chování za daných okolností a jejich určování, vymezením. Jedná se pouze o zjednodušený popis. Proces zvládnání je složitý komplex jevů a událostí s množstvím vzájemných vazeb a souvislostí, jež vychází z uspořádání podmínek a požadavků v daném časoprostorovém rámci interakcí lidské osobnosti s prostředím. (Paulík, 2010, s. 101-102)

Odolnosti se dá učit, každý však máme jiné předpoklady. Tomu se věnuje ve své knize například Paulík (2010).

2.5 „Burnout“ (syndrom vyhoření)

Stav vyčerpání pocházející z činností emocionálně náročných spojený s pocitem sociálního odcizení, nízké osobní úspěšnosti. (Paulík, 2010)

„V pojetí C. Maslachové (C. Maslach, W. B. Schaufeli, M. P. Leiter, 2001) je syndrom vyhoření tvořen třemi dimenzemi. Ty představuje emocionální exhausce, depersonalizace a pocit snížené osobní výkonnosti (personal accomplishment), který zřejmě souvisí s konstruktem (self-efficacy). Zmíněné symptomy jsou považovány zejména za důsledek každodenního emocionálně náročného kontaktu s lidmi, kteří prožívají závažné obtíže. K podstatným faktorům zvyšujícím riziko ohrožení tímto syndromem se řadí přítomnost nerealistických představ, očekávání a ideálů vztahujících se k určité profesi, silné emocionální angažování, ochota přijímat úkoly nad rámec pracovních povinností či nedostatek sociální opory.“ (Paulík, 2010, s. 71)

3 Podpora učitele

Pokud učitelé pociťují stres, zátěž nebo chtějí preventivně předejít jejich výskytu, psychologie i pedagogická obec rozvíjí několik přístupů, technik či projektů, které mohou pedagoga podpořit. Jedná se o podpory obecně užívané v rámci jakéhokoli povolání či osobního života, ale i upravené pro učitelské profese.

3.1 Well-being

„Při vymezení pojmu well-being se zpravidla užívá opisné formy. Například v antické filozofii se mu obsahově přibližuje pojem blaženost (eudaimonia), v angličtině je vztahován např. k termínům spokojenost (satisfaction), radost (pleasure), štěstí (happiness), blaho (welfare), v němčině je zaveden pojem Wohlbefinden apod. V češtině se v této souvislosti používá např. výraz osobní pohoda a v daných souvislostech se uplatňují i pojmy označující pozitivní a příjemné emocionální prožitky, podobně jako např. v angličtině.“ (Paulík, 2010, s. 127)

„V psychologii se etabloval termín životní spokojenosti či kvality života (well-being), který zohledňuje dříve opomíjené aspekty skutečností zdravého životního stylu.“ (Hytych, a další, 2007, s. 6)

Paulík dále uvádí, že v teoretické i fenomenální rovině se často předpokládá existence vzájemných vztahů odolnosti vůči zátěži a subjektivních pocitů, které představují aktuální psychosomatický stav i dlouhodobé a ustálené tendence prožívání. Má se za to, že pozitivní emoční ladění má na odolnost podpůrný vliv, a to jak v individuální rovině (duševní i tělesné blaho) tak i sociální (socioekonomický status, mezilidské vztahy, kulturní podmínky, úroveň vzdělání a možnosti jejího rozvíjení apod.). Jako souhrnný termín zavedený v této oblasti, považujeme právě pojem subjektivní pohody (well-being). Můžeme rozlišovat na aktuální (situační, tady a teď) a habituální (dlouhodobou, přetrvávající jako generalizovaná, individuálně příznačná dispozice). *„Ve svém strukturálním modelu aktuální a habituální subjektivní pohody rozlišuje čtyři komponenty celkové subjektivní pohody (aktuální a habituální psychickou pohodu a aktuální a habituální fyzickou pohodu).“ (Paulík, 2010, s. 127-128)*

3.2 Projekty podporující učitele

Univerzita Palackého, Olomouci (Pedagogická fakulta) V rámci svého působení reaguje na aktuální dění a potřeby pedagogické obce. Výsledkem je participace studentů a zaměstnanců univerzity, například na těchto třech níže uvedených projektech.

Učitel21: Do tohoto projektu se zapojila řada pedagogů a studentů z různých kateder *„spolupracovala řada pedagogů i studentů z různých kateder a ústavů pedagogické fakulty v čele s Kamilem Kopeckým. „Projekt Učitel21 byl podle něj prvním výkopem také do diskuse o novém pojetí PR pedagogické fakulty, ale především příspěvkem do diskuse o změně přístupu ke kvalitě procesu učitelské přípravy.“* (z webu ucitel21)

Kurzy „Pečuji o sebe... a své žáky“: *„Kurzy připravené Pedagogickou fakultou UP pro své zaměstnance, studenty i absolventy. „Jejich účastníci se v nich můžou věnovat například základním principům seberegulace, zvládání stresu, zaměří se na jednoduché postupy vedoucí k větší emoční stabilitě, jichž lze pak využít v náročných situacích v osobním i v profesním životě.“* (...), *„Někdy ale stačí docela málo, aby se člověk cítil lépe. Důležitá je možnost zastavit se, vnímat sám sebe, své tělo, potřeby nebo životní ukotvení. Je velmi důležité, aby člověk měl možnost vyjádřit a bezpečně odžít své emoce, aby mohl hovořit o problémech, případně je sdílet s ostatními,“* uvedla Petra Šobáňová. (článek z webu, Hronová, 2022)

„Kdopak by se praxe bál?“: Cyklus připravených workshopů, které UP pořádá jako jednu z cest za inovací našich učitelských programů, které vždy reagují na aktuální akcenty školství. *„Přála bych si, abychom mohli nabízet techniky a metody využitelné pro rozvoj wellbeingu, a to nejen jako další vzdělávání, ale i přímo v rámci pregraduální přípravy učitelů,“* Takto se k projektu vyjádřila proděkanka. (článek z webu, Hronová, 2022)

Hnutí, Otevřeno: *„Věříme, že cestou k proměně vzdělávání je dobrá příprava pedagogů. Od roku 2015 usilujeme o její zlepšování přímo zevnitř pedagogických fakult. Jsme studenti a učitelé z celého Česka. Pořádáme vzdělávací akce, pomáháme pedagogům růst a spolupracujeme na šíření dobré praxe a systémových změn. Chceme, aby se všechny děti učily naplno, s radostí a rovnými šancemi a odcházely ze školy připravené na výzvy a příležitosti světa 21. století. Usilujeme o to, aby do českých škol přicházeli začínající učitelé, kteří tuto vizi promění ve skutečnost.“* (z webu otevreno)

Nezisková organizace, učitel na živo: *„Nezisková organizace, která usiluje o modernizaci českého vzdělávání. S týmem expertů jsme vytvořili a zavedli do praxe programy pro učitele a ředitele škol, které výrazně zlepšují vzdělávání dětí. Věříme, že kvalitní vzdělání je hlavním předpokladem budoucího ekonomického a společenského rozvoje. Se změnou je ale třeba začít teď.“* (z webu ucitelnazivo)

Podobných „reakcí“ na aktuální dění v pedagogice je mnoho. Zde jsou další příklady, které nějakým způsobem vedou k rozvoji a podpoře učitelské profese.: učitel21 (metodický portál Rámcového Vzdělávacího Programu); rozvojový program ředitel na živo; Erasmus +; European educational research association (EERA); Databáze pedagogických výzkumů Rady Evropy (NPMK) a další.

3.3 Copingové strategie

„Pro aktivní a vědomý způsob zvládnání stresu.“ (Paulík, 2010, s. 79)

Na začátek je třeba vymezit rozdíl mezi copingem a adaptací, obě totiž korespondují s rozlišením zátěže a stresu. *„Adaptace se vztahuje ke zvládnání zátěže jako takové.“* *„Coping představuje zvládnání náročných či stresových situací.“* (J. Křivohlavý, 1994; In: Paulík, 2010, s. 79)

„Později (viz např. 1993, 1994) Lazarus určil dva základní obecné typy copingu podle toho, jak působí: 1. coping zaměřený na problém (problem-focused coping) a 2. coping zaměřený na emoce (emotion-focused coping). Jednotlivé typy se prosazují podle výsledků hodnocení situace. Pokud subjekt soudí, že je možno něco dělat, volí coping zaměřený na problém. Ten spočívá v přímé akci, v úsilí získat a využít potřebné informace a uplatnit je při změnách vlastního chování nebo při aktivních zásazích do prostředí i ve vyhledávání pomoci od druhých lidí. Pokud hodnocení vyústí do závěru, že se nic dělat nedá, převládne coping zaměřený na emoce. Zakládá se na snaze o regulaci emočního doprovodu stresových situací přinášejících škody nebo jejich riziko. Jedinec se zpravidla pokouší vyhnout myšlenkám na ohrožení, mění názor na to, co se děje nebo co se bude dít, dává událostem a jevům jiný význam atd.“ (Paulík, 2010, s. 80)

Zjednodušeně řečeno, jde o způsob učení se, jak zacházet s náročnými a stresovými situacemi, ale i se sebou samotným a svými emocemi. Učitelé, kteří tyto situace pocítují, mohou využít Copingové strategie jako svou podporu a prevenci při své praxi.

3.4 Psychohygienu

Psychohygienu je strategie, která rozšiřuje uplatňování schopností šťastného prožívání a zároveň napomáhá ke zpracování námi nevyřešených situací z běžného života tzv. „nestrávených zbytků.“ Duševní zdraví zcela závisí na lidské mysli. Podobně jako svaly, můžeme lidskou mysl podrobit pečlivému tréninku a rozvíjet ji předjímaným směrem. Lidskou mysl můžeme chápat jako soubor aktivit, které rozvíjejí naše duševní a mentální zdraví a díky tréninku lidské vůle, podporujícímu šťastné prožívání, můžeme předejít vzniku psychických poruch či jiných nemocí (Hytych, a další, 2007). Díky těmto zpracovávacím očištným procesům vznikají předpoklady k dobře odvedenému výkonu pedagoga po profesní stránce, zlepšení efektivitu v rámci výuky a dlouhodobé pozitivní zlepšení ve fungování vyučujícího. Hytych přirovnává umění psychohygieny k umění zahradníka. Zahradník s trpělivostí a láskyplným zájmem dokáže vytvořit vhodné podmínky pro růst a dozrávání plodin v rámci jeho opečovávané zahrady. Stejně tak bychom měli nakládat a pečovat o svou mysl. Rovněž jako zahradník bychom si měli osvojit umění rozvíjet to, co prospívá růstu našeho ovoce a zároveň mít přehled o možných nebezpečích, které je třeba se naučit dopředu rozpoznat a umět jim předcházet. Následně se s nimi umět kvůli našim opečovávaným plodinám vyrovnat. Prospěšné vlastnosti, které bychom měli dle Hytycha v rámci duševní hygieny pěstovat, jsou např. všímavost, soustředění, dobrotivost, soucit, radost, vyrovnanost. Naproti tomu bychom se měli vyvarovat existenci nenávisti, zášti, roztěkanosti, chtivosti či žárlivosti. (Hytych, a další, 2007)

Metoda „čtvero kotvení“

V následující části je popsána jedna z metod psychohygieny od Hytycha a Mazulianka, která má své kořeny v buddhistické tradici. Jejich podstatou je svět vnější i vnitřní. Tyto světy jsou propojeny našimi smysly a díky nim vnímáme realitu. U psychohygieny jde vlastně o práci na našem vnitřním světě, a to i pomocí zásahu do světa vnějšího. Jde o dosažení pozitivní reality. (Hytych, a další, 2007, s. 14-15)

Následující praktická metoda může být jednou z odpovědí na otázky: „Jak být schopen si i v emočně nabitých situacích udržet prožitkový odstup či uvolnit se po dlouhé a vyčerpávající práci? Jak se vyznat v hierarchii svých cílů, být schopen se orientovat ve spletnosti institucionálních a mezilidských vztahů? Jak učit tyto důležité dovednosti své žáky a studenty?“ (Hytych, a další, 2007, s. 14-15).

Metoda Čtvero kotvení by měla být součástí psychohygieny všech pedagogických pracovníků. Taktéž by se dala využít při systematickém nastavování podmínek při vyučovací hodině. Metoda prokládá realitu člověka pomyslnými čtyřmi osami, které nám mají z praktického hlediska poskytovat výhodu. Jedním z těchto důvodů je například schopnost člověka udržet tempo s dynamicky se měnícím světem okolo. Znat směr, kterým bychom se v naší realitě chtěli ubírat. Čtvero kotvení slouží jako pomůcka k orientaci v nepřehledné změti sociálních vztahů a ukazuje nám možnosti, jak efektivně využít síť sociálních vztahů pro dosažení vlastní harmonie a okolní společnosti (Hytych, a další, 2007, s. 14-15).

První osa – tělesné kotvení. Jde o to, jak přesunout svou pozornost do oblasti tělesného prožívání a tím se navrátit k realitě tady a teď. Cílem je oprostít se od hrůzyplných představ toho, co nás čeká. Oprostít se od pronásledujících vzpomínek nebo neskutečných snových světů. Tělo vnímat pouze jako prostředek „*jak poodstoupit od negativních emocí (odstup od neblahodárného prožívání, které nám problematizuje výchozí situaci při hledání řešení životních situací)*.“ (Hytych, a další, 2007, s. 14-15) V obtížných životních situacích, můžeme zaměřit svoji pozornost na tělo a pozorovat tělesný svět místo toho, abychom reagovali pod vlivem negativních emocí. V těle můžeme pozorovat mnoho tělesných jevů jako je tělesná pozice (stání, sezení, ležení, chůze atd.), pohyby těla i pohyby v těle, doteky těla s oblečením nebo se zemí, procesy nádechu a výdechu, vnímání vznikající na bázi smyslového kontaktu. Na úrovni těla je možné všímavostí zaznamenat i různá tělesná ohniska jako sevření žaludku, chvění v podbřišku, vjemy tepla a chladu, které odpovídají konkrétním stavům mysli. Vztažení se k tělesnému prožívání je návrat k té nejskutečnější skutečnosti, jakou v našem světě můžeme najít. V praxi pedagoga je kotvení se v tělesném prožívání důležitou psychohygienickou technikou zejména tehdy, kdy by mohlo dojít k narušení důvěry žáka ke svému učiteli v případech nezvládnutých emocí a zkratkovitého jednání. Učitel vždy může získat prožitkový odstup ve vypjatých situacích přesunutím pozornosti na své tělo. (Hytych, a další, 2007, s. 14-15)

Druhá osa – zakotvení v cíli. „*Cílem tu rozumíme předmět, na který je mysl, přání jedince zaměřeno. Kotvení se v hierarchii cílů je praktický způsob, jak zjistit, co v daném*

okamžiku chceme. Člověk zakotvený v hierarchii svých cílů ví, co chce a podle toho může žít a na realizaci svých cílů pracovat. Kotvit se můžeme v parciálních cílech stejně jako v cílech formujících naše dlouhodobější životní perspektivy. V okamžicích, kdy se nám nedaří uskutečňovat krátkodobé cíle, je možné se upínat k cílům dlouhodobým a naopak.“ (Hytych, a další, 2007, s. 14-15)

Třetí – mezilidské vztahy. *„Vztah mezi učitelem a jeho žákem je odrazový můstek na cestě k dosažení pedagogických cílů.“ „Důvěra na straně žáka a dovednosti na straně učitele jsou předpoklady vzájemné spolupráce.“ „Není také snadné pochopit, že v emočně nabitých interakcích není tak důležité, kdo z jaké pozice vystupuje, jako především to, k jaké interakci dochází a čím je motivována.“ Prakticky v tomto kotvení jde o to: „Mít přehled o úrovni svých sociálních vztahů, schopnostech je dovedně kultivovat, je nezbytnou podmínkou šťastného života v lidské společnosti. Při reflektování úrovně vztahů začínáme v první řadě osobami ze svého nejbližšího okolí, což většinou bývají rodinní příslušníci. Dále si reflektujeme své vztahy s přáteli, známými, ale také osobami, k nimž jsou naše vztahy problematické. Nelze opomenout ty vztahy, jež chápeme jako ohrožující. Teprve tehdy co jsme zakotveni i v problematických vztazích se svým okolím, můžeme zaujmout taková opatření, která vedou k jejich nápravě případně zamezení prohlubování mezilidských krizí.“ „Učitelé by měli mít jasno jaké vztahy mají se svými žáky a kolegy na pracovišti. Učitel je spolutvůrce školního světa a je spoluzodpovědný, zda půjde o svět šťastný nebo svět plný frustrace a utrpení.“ (Hytych, a další, 2007, s. 14-15)*

Čtvrtý směr kotvení - rovina institucí. *„Tato oblast vymezuje vztahy, postoje, práva a povinnosti jedince k jednotlivým institucím jimiž je lidské společenství provázáno. Spadají sem vztahy občanů vůči svému zaměstnavateli, státním institucím, ke škole, zájmovým organizacím apod.“ (Hytych, a další, 2007, s. 14-15)*

„Abychom mohli hovořit o úspěšném pedagogickém procesu je nutné, aby učitel byl zakotven ve všech čtyřech výše zmíněných oblastech, a aby byl schopen k podobnému zakotvení vést i své žáky. Čtvero kotvení je jednou z účinných metod prevence poruch emocí, chování a pozornosti, stejně jako pomůcka k spokojenému soužití žáků a jejich pedagogů. Vede jak k nácvikům smysluplného prožívání každodenního života, tak společenské integraci studentů i dospělých.“ (Hytych, a další, 2007, s. 14-15)

4 Motivace

Následující kapitola má v teorii této práce své místo. Motivace je totiž jednou z pěti výsledných kategorií, které vyšly z analýzy výzkumného šetření (blíže popsáno v praktické části této práce). Tato kapitola rozebírá a popisuje základní, ale důležité aspekty motivace. Díky definicím níže sepsaným můžeme lépe pochopit motivaci učitelů. Je ale možné, že její smysl bude viditelnější po přečtení výsledků analýzy výzkumu.

4.1 Teoretická východiska

Pro definici motivace je třeba nejprve vymezit tyto pojmy:

Hodnota: Je něco, co pro nás má velkou cenu, význam, důležitost. (Lingea, 2011)

Potřeba: Stav, ve kterém je něco žádoucí, nezbytné. (Lingea, 2011) Nebo také, stav nějakého nedostatku, u kterého cítíme touhu jej naplnit, odstranit. (Nakonečný, 2014) (Nakonečný, 2014, s. 16)

Motiv: Něco, co přináší uspokojení. (Nakonečný, 2014) „*Pohmutka vědomého jednání, podnět.*“ (Lingea, 2011)

Motivace: Jedná se o vnitřně probíhající proces, vychází ze souboru pohnutek, potřeb, které podněcují k určité činnosti, k určitému cíli. (Lingea, 2011), Motivace je proces, v němž se utváří vnitřní cíle, síly a trvání chování. (Nakonečný, 2014)

4.2 Teorie lidské motivace

Prostředky a cíle „*Pokud důkladně zkoumáme průměrná přání, která v běžném životě máme, zjistíme, že mají alespoň jednu důležitou charakteristiku, tj. že jde obvykle spíš o prostředky než samotný cíl.*“ (Maslow, 2021) „*Studium motivace musí být z části studiem konečných lidských cílů, přání či potřeb.*“ (Maslow, 2021, s. 46-54)

Přání a kultura „*Dvě různé kultury mohou poskytovat dva zcela odlišné způsoby uspokojení určitého přání, řekněme sebeúcty. V jedné společnosti dosáhne člověk sebeúcty tím, že je dobrým lovcem; v jiné společnosti tím, že je skvělým šamanem, statečným bojovníkem nebo člověkem bez emocí a tak dále.*“ (Maslow, 2021, s. 46-54)

„*Chování je určováno několika třídami determinant, z nichž jednou je motivace a druhou síly prostředí.*“ „*Obojí má své místo ve větší struktuře.*“ (Maslow, 2021, s. 46-54)

Integrace „*Organismus je zjevně nejjednodušší ve své integraci, když s úspěchem čelí velké radosti či tvůrčímu okamžiku, anebo zásadnímu problému, ohrožení nebo naléhavé situaci. Je-li však hrozba nezvladatelná nebo organismus příliš slabí či bezmocný, aby ji zvládl, má tendenci k dezintegraci. Když je život snadný a úspěšný, může organismus současně dělat mnoho věcí a obracet se mnoha směry.*“ (Maslow, 2021, s. 46-54)

Pravděpodobnost dosažení cíle „*Většinou vědomě toužíme po tom, čeho jsme podle svého přesvědčení schopni dosáhnout.*“ (Maslow, 2021, s. 46-54)

Mnohočetné motivace „*...může sloužit jako jakýsi kanál, přes který mohou najít vyjádření jiné účely.*“ (Maslow, 2021, s. 46-54)

Stavy motivace Maslow (2021) také poukazuje na to, že motivace, přání nejsou pouze psychické ale i tělesné, vše spolu souvisí. „*Současné koncepce motivace podle všeho zpravidla pracují pouze s předpokladem, že stav motivace je zvláštní stav ostře odlišný od ostatního dění v organismu. Solidní teorie motivace by naproti tomu měla předpokládat, že je to téměř univerzální charakteristika.*“ (Maslow, 2021, s. 46-54)

Vztah mezi motivy „*Pro lidskou bytost napříč celým životem je typické, že prakticky neustále po něčem touží. Čelíme proto nutnosti studovat vzájemné vztahy mezi těmito motivy a spolu s tím čelíme nutnosti vzdát se izolovaných motivačních jednotek, máme-li se dobrat širšího porozumění tomu, co hledáme.*“ (Maslow, 2021, s. 46-54)

Popud, (potřeba) Maslow přirovnává popudy metaforou o krabici, ve které je krabice a v té zase další. „*Můžeme tak mluvit o potřebě uspokojení či rovnováhy; či konkrétněji o potřebě jíst; nebo ještě konkrétněji o potřebě zaplnit žaludek; či ještě konkrétněji o potřebě proteinu; a tak dále.*“ (...) Vysvětluje, že se mnoho lidí snažilo vytvořit seznamy popudů. Těmto pokusům oponuje názorem, že výsledná podoba takových soupisů nahodile kombinuje potřeby na různé úrovni zvětšení. Jelikož se popudy natolik překrývají, je téměř nemožné je od sebe jasně oddělit. Také dodává, že samotný koncept popudu nejspíše vyvěrá z fyziologické potřeby. Pokud jde o tento typ potřeby můžeme jasně oddělit popud, motivované chování a cílový objekt. Pokud však toužíme po lásce je náročné rozeznat popud od cílového objektu. (Maslow, 2021, s. 46-54)

Prostředí Zatím jsme se věnovali subjektu samotnému, osobnosti jedince. Maslow ale nezbytně zahrnuje i situace a prostředí, ve kterých se člověk nachází a sám je spoluutváří. „*Rozhodně musíme bezodkladně uznat, že lidská motivace se zřídka aktualizuje v chování jinak než ve vztahu k situaci a ostatním lidem.*“ „*Musíme mít na paměti, že jednotlivec zčásti vytváří*

své překážky a hodnotu objektů, takže je třeba je definovat částečně z hlediska nastavení daného organismu v dané situaci.“ (...) Podle autora by tedy každá dobrá teorie motivace měla situaci zahrnovat, ale neměla by se stát pouze teorií situační. (Maslow, 2021, s. 53)

Implicitní a explicitní motivy Pohnutí, kterou získáváme pomocí emoční zkušenosti v ranném dětství a je těžko se verbalizuje (pokud vůbec) se nazývá implicitním motivem. Explicitní jsou ty, které „jsou vázány na mentální reprezentaci sebe sama a vznikají později, na základě reflexe vlastních preferencí.“ „Zatímco implicitní motivy jsou spojovány spíše s energetizací, explicitní motivy spíše k zaměřování chování na adekvátní cíle.“ (Šmahal, a další, 2015, s. 29)

Vnitřní a vnější motivace „V 80. letech se Deci věnoval výzkumu, jehož výsledky ukázali, že „hmatatelné a předvídatelné vnější odměny snižují vnitřní motivaci k provádění subjektivně přitažlivých aktivit.“ Výsledek experimentu byl opakovaně ověřen a potvrzen. Poznatky byly navíc rozšířeny o další negativní činitele ovlivňující vnitřní motivaci. Mezi ně patří časový limit, konkurence (přítomnost druhých), nebo vědomí toho, že výsledky práce budou posuzovány a srovnávány s výsledky jiných lidí. „Celá řada realizovaných studií prokázala, že obě komponenty motivace se vzájemně nepotencují, ale spíše inhibují.“ (Šmahal, a další, 2015) (Šmahal, a další, 2015, s. 29-30)

Pracovní motivace „Nelze přehlédnout i témata spojená s pracovním stresem, jeho zvládnutím a pracovní spokojeností, které úzce souvisí s tématem motivace.“ (Šmahal, a další, 2015, s. 29)

„Pracovní motivace je popisována jako psychologický proces, který dodává energii a udržuje směr spojený s prací, úkolem, určitou rolí nebo projektem.“ (Šmahal, a další, 2015, s. 31)

Existuje několik teorií, které zkoumají pracovní motivaci. Například Teorie Expektační. Podle této teorie si „zaměstnanci vybírají, do čeho budou investovat své úsilí. Během tohoto procesu zároveň zvažují užitečnost tohoto zaměřeného úsilí.“ (...) Toto úsilí je kategorizováno do třech složek: očekávání (úsilí vede k výkonu), instrumentální (výkon vede k výsledkům) a valence (tyto výstupy jsou důležité nebo hodnotné). Tato teorie i přes své limity (kritiku) svou jednoduchostí přispívá v praxi. Další je teorie spravedlnosti, která se zaměřuje na výdělek. Tedy ohodnocení vloženého pracovního nasazení je saturováno finančním ohodnocením. (Šmahal, a další, 2015, s. 30-34)

Praktická část

Druhá část této práce je popisem vývoje celého výzkumného bádání. V následujících kapitolách autorka uvádí zvolený cíl práce, postup k jeho dosažení a metody, které byly zvoleny pro vyřešení výzkumného problému. Získaná data jsou níže prezentována a dále interpretována. Na konci se nachází zodpovězení výzkumné otázky. Vše je pak shrnuto v závěrečné diskuzi, která uvádí i limity práce a výsledky porovnání s jinými studii.

5 Design výzkumného šetření

V následující kapitole jsou postupně pojmenovány a popsány jednotlivé kroky, které směřovaly k uskutečnění výzkumu. Na začátku je popsán základ celé práce a tím je definice výzkumné otázky a výzkumného problému. Poté navazuje popis a volba výzkumného souboru, metody zvolené ke sběru dat a metoda pomocí které byla provedena analýza získaných dat.

Hendl ve své knize definuje design výzkumného šetření takto:

„Návrh plánu výzkumu je významnou částí výzkumné akce. Zásadou má být, že výzkumná strategie a použité metody musí být vhodné pro zodpovězení výzkumné otázky. Při navrhování plánu výzkumu si všímáme několika věcí. Jednotliví autoři navrhly různé přístupy, jak postupovat. Robson (1993) a Maxwell (1996) doporučují uvažovat za základní prvky plánu výzkumu: účel výzkumu, teoretický a konceptuální rámec, výzkumnou otázku, metodu, validitu a výběr. Tyto prvky podle nich nejpodstatněji vymezují plán výzkumu.“ (Hendl, 2008, s. 143)

Jedná se o výzkum kvalitativní a je založen na fenomenologickém přístupu.

Po fenomenologickém přístupu sáhneme nejspíše tehdy, pokud budeme usilovat o porozumění jedinci s určitým prožitkem, jehož význam chceme zkoumat. Jedná se o přístup, kdy se snažíme vstoupit do vnitřního světa druhého člověka pro to, abychom porozuměli významům, které připisuje fenoménu. Snahou výzkumníka je zachycení esence prožité zkušenosti skrze vytvoření popisu a interpretace prožitků, které nám člověk sdělil. Provádí se obvykle za pomoci několika kvalitativních nestrukturovaných rozhovorů. (Hendl, 2016)

5.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem této práce a celého šetření je zmapovat a popsat zkušenosti pedagogů druhého stupně základních škol ohledně mechanismů a principů, které využívají, nebo jim jsou poskytovány jako podpora při zvládání problémového chování žáků a náročnosti profese.

Práce se tedy zaměřuje na každodenní práci pedagogů, její vliv na osobní život a z toho vyplívající strategie, kterými se chrání vůči negativním dopadům tohoto povolání.

5.2 Výzkumná otázka

Jaké (sebe)podpůrné mechanismy využívají učitelé druhého stupně základních škol v rámci problémového chování žáků?

5.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl vystavěn na základě kombinace dvou metod: Metody příležitostného výběru výzkumného souboru a Stratifikovaným záměrným výběrem. Na základě těchto podkladů byla určena měřítka pro cílovou skupinu. (Miovský, 2006)

Kritéria pro cílový výzkumný soubor byla určena následovně:

1. Patnáct pedagogů vyučujících na druhém stupni základní školy.
2. Participantů budou vybráni ze třech škol na území jednoho okresu.
3. Kompletní soubor osob bude dosahovat vyvážené diverzity, a to v těchto kategoriích:
 - a. Věk
 - b. Pohlaví
 - c. Délky praxe
 - d. Bezdětnost/rodičovství

Realizace výběru respondentů postupovala oslovením jedné osoby z dané základní školy s její kooperací byli vyhledáváni a oslovováni další potenciální účastníci. Při výběru na každé škole byl kladen důraz na již zmíněnou různorodost subjektů.

Požadovaná měřítka výzkumného souboru byla naplněna. Skupinu tvořilo patnáct pedagogů ze třech škol na území jednoho kraje. Splnění parametrů bylo následovné:

1. Osob do 30 let věku bylo pět, osoby do čtyřiceti let věku byly čtyři, do padesáti let se podílelo pět osob a do padesáti pěti byla účastna jedna osoba.
2. Skupina se skládala ze sedmi žen a osmi mužů.
3. Délky praxe se pohybovali v rozpětí od osmi měsíců až po třicet let.
4. Pět participantů bylo bezdětných a deset mělo vlastní děti.

5.4 Metoda sběru dat

Pro tento kvalitativní výzkum byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru. Jedná se o interview mezi tazatelem a respondentem. Tazatel má předem připravené pevné jádro otázek, které v průběhu rozhovoru mají zaznít. Pořadí otázek se může měnit. Tento typ rozhovoru tazateli umožňuje ověřovat a upřesňovat odpovědi respondenta, tím výpověď upřesnit nebo se ujistit, že byla odpověď správně pochopena. (Miovský, 2006) Metoda byla zvolena, jelikož z pohledu autorky poskytovala nejlepší podmínky pro získání potřebných informací.

Rozhovor byl uskutečněn osobně za přítomnosti dvou osob (respondent, tazatel). Každý rozhovor byl realizován v areálu základní školy daného respondenta. Dotazovaný mohl rozhodnout na jakém místě bude rozhovor uskutečněn. Celé interview a následné zpracování byly uskutečněny za dodržení etických zásad, které jsou popsány v (pod)kapitole XY. Výzkumná konverzace byla nahrávána jako zvuková stopa. Následné zpracování nahrávky byl zpracován metodou doslovné transkripce. (Hendl, 2008) Jména respondentů byla nahrazena písmenem R spolu s pořadovým číslem od jedné do patnácti. Tazatel je uváděn pod písmenem T. Bylo tak učiněno pro zachování anonymity účastníků. Šetření takto proběhlo z potřeby zachytit co nejpřesnější vzorek pro následné zpracování.

5.5 Etické aspekty výzkumu

Součástí výzkumu byla dodržována následná etická pravidla. Každý člen byl předem informován o obsahu a procesu výzkumného rozhovoru a jeho následného zpracování. Takto poučené osoby se poté dobrovolně rozhodly, zda se stanou participanty tohoto kvalitativního výzkumu či nikoli. Na začátku každého rozhovoru byly respondenti informováni o hlasovém nahrávání celého rozhovoru a o dobrovolnosti jejich odpovědí. Po dobu celého procesu zůstává zachována anonymita všech zúčastněných.

5.6 Metody analýzy získaných dat

K analýze transkripce byla využita metoda vytváření trsů. (Miovský, 2006) V průběhu důkladného a opakovaného pročítání materiálů byly pasáže textu, obsahující relevantní informace vůči stanovenému cíli, třizeny a zařazovány do konkrétních kategorií. K těmto oblastem pak byly přiřazovány kódy, které nesou podrobnější sdělení dané kategorie. V průběhu opětovného analyzování materiálu byly kódy znovu třizeny a redukovány. Konečným výsledkem je XY kategorií s kódy. Ke každé oblasti jsou přiděleny ilustrační výpovědi některých respondentů.

6 Analýza a interpretace získaných dat

V této kapitole jsou v XY tabulkách uvedeny odpovědi respondentů doplněné o interpretaci autorky. Každé kategorii jsou přiřazeny kódy, které společně tvoří jeden tematický celek a odpovídá tak na výzkumnou otázku této práce. V každé kategorii jsou uvedeny ilustrační přímé odpovědi některých z respondentů, které mají zachytit povahu kategorie.

6.1 Záznam analýzy dat

Pro uvedení do kontextu jsou níže uvedeny dvě otázky, které byly součástí rozhovoru. Následně jsou uvedena interpretovaná data, která vyplývají z odpovědí dotazovaných.

1. Kolik procent žáků, ze všech, které vyučujete, byste označil/a za problémové?

U odpovědi na tuto otázku, nebo otázky s tímto související opakovaně zaznělo, že pojmenování problémového žáka, či problému samotného je subjektivní. Dle respondentů u nich hraje roli hned několik faktorů: aktuální rozpoložení pedagoga, rozpoložení žáka/žáků, jestli je problémový výchovně nebo edukativně (a který faktor je pro pedagoga obtížněji naplnitelný), obecné podmínky (počasí, tlak apod.), jaký je kolektiv žáků, o jaký předmět se jedná. Několik respondentů také uvedlo, že vzhledem k událostem posledních let (covid-19, válka na Ukrajině a následné přijetí Ukrajinských dětí do českého školského systému) vidí jejich dopady jako jeden z dalších faktorů (dopad jak na žáky, tak zvýšením náročnosti povolání).

Ať už vezmeme v potaz výše uvedené faktory, nebo ne, učitelé problémové žáky vnímají. Shrnutí odpovědí čtrnácti z patnácti respondentů na výše uvedenou otázku: Ze sta procent je problémových: 0-5% (dle pěti pedagogů), 6-10%: (dle tří pedagogů), 11-15% (dle jednoho pedagoga), 15-20% (dle tří pedagogů). Mimo tyto kategorie: 5-10% (dle jednoho pedagoga), 10-20% (dle jednoho pedagoga), 30-40% (dle jednoho pedagoga).

2. Daří se vám nenosit si práci (a problémy s ní spojené) v hlavě domů?

Tři respondenti odpověděli ano. Devět odpovědělo, ne. Tři odpovědi nebyly obdrženy. Výsledky by však neměli být brány jako jasné kvantitativní vymezení. Dva respondenti například k odpovědi ne a dodali:

R2: „*Já bych řekla, že tou školou, asi bohužel, ale žiju pořád. Zároveň jak učím první rok, tak si prostě i ty přípravy nedělám všechny tady a dělám je i doma. Teď už je to lepší, ale v prvních měsících jsem přišla ze školy a do noci jsme dělala přípravy. Ale tím, že já*

prostě ten prostor na to mám, tak i mimo práci jako řeším a třeba i odpovídám na zprávy, připravuju se, a tak všechno okolo. Takže určitě to nekončí, když zavřu tady dveře kabinetu.“

U zbylých dotazovaných však nehraje takovou roli ochota a prostor myslet na práci i ve svém volném čase. Právě toto je jeden z důvodů uskutečnění výzkumu a zjištění následujících dat.

Tabulka č. 1A

Kategorie	Kód	Konkrétní faktory
Motivace	Seberealizace v zaměstnání (13)	Předávat získané znalosti (4) Vylepšování výukového systému (3) Exhibicionismus (2) Vytyčovat si vlastní malé cíle v průběhu vyučování (2) Profesní zvědavost (1) Motivovat a inspirovat žáky (1)
	Výhody plynoucí ze zaměstnání (9)	Platové ohodnocení (3) Různorodost práce (2) Živost povolání (2) Pracovní doba (1) Práce s lidmi (1)
	Pozitivní zpětná vazba (6)	Vyslovená (5) Vidět u žáků zlepšení: vyzorovaná (1)
	Kolegové, kolektiv (6)	
	Věková kategorie žáků (5)	Inspirace (s mladými, mladým duchem) (2) Jejich humor (1) Obecně (2)
	Smysluplnost zaměstnání (1)	

	Nevnímá potřebu se motivovat (1)	
--	-------------------------------------	--

(Čísla v závorkách jsou počty osob, kteří daný kód či konkrétní faktor v rozhovoru uvedli.)

Tabulka č. 1B

Motivace, Přímé výpovědi účastníků:
<p>Seberealizace v zaměstnání</p> <p>R1: „<i>Tahle práce je částečně exhibicionismus. To určitě. Vystupujete před nějakým publikem a víte, že vás to publikum vnímá. A mým dalším koníčkem je politika, takže ono to do jisté míry lze brát jako přípravu na to. Hodně ta... Ono to bude znít, ale tak řekl jsem... hodně ta sebezprezentace. Jako je to tak, vnímám to tak a většinou, abych si tu hodinu udělal nějak zábavnou, tak si dám nějaký vnitřní malý cíl. Bez pauz, bez oslíků můstků. Snažím se na to soustředit. Ať se neustále někam posouvám, ať člověk nezakrní. A to je asi taková zároveň zábava i motivace.</i>“</p>
<p>Pozitivní zpětná vazba:</p> <p>R8: „<i>Mě baví ty drobné úspěchy. Ono je jich jako zdánlivě málo a možná ne... Oni se totiž projeví až jako později. Někdo něco pochopí, a řekne: „Aha, ajoo.“. Nebo potom přijde zpětně a „Joo, mě ta matika teďka jde.“. Ale myslí, že mnohem víc lidí tady přijde po letech a podají tu zpětnou vazbu tady na tu střední školu třeba. Protože jsou už dospělí a dokážou to vyhodnotit.</i>“</p>
<p>Pozitivní zpětná vazba:</p> <p>R15: „<i>Mě asi nejvíc baví a motivuje to, když vidím, že ty děcka to baví.</i>“</p>
<p>Výhody plynoucí ze zaměstnání:</p> <p>R5: „<i>Tak jako určitě tam vždycky v práci je to, že musíš jít vydělat peníze. Jako ne každý ten den se ti chce. Takže tě musí motivovat i tahle stránka toho. Bez toho to asi ani nejde.</i>“</p>
<p>Výhody plynoucí ze zaměstnání:</p> <p>R14: „<i>Různorodost práce. A že zvoní. Ne, že to strašně uteče, fakt. Si pamatuju, jak jsem kdysi chodil, ještě na výšce na různé brigády. A některý ty brigády se vlekly. Osm hodin a já jsem přišel domů, jsem byl úplně zbitej. A při tom jsem nic nedělal, to bylo šílený. Tady přijdu, jedna hodina, druhá, o přestávce se řeší další věci, ne jenom ta výuka, něco, děcka a tak. Člověk se otočí a prostě jde domů, že.</i>“</p>

R15: „Ještě je docela zábavný, že i když máme stanovený nějaký ten rozvrh a furt se to opakuje, pondělí je pořád stejný, tak je to vlastně tak, že každý den je jinej.“

Prvním mechanismus by se dal pojmenovat jako motivace. Z výsledků je vidět, že nejčastěji udávaný podnět, je ten, který vychází z pedagoga samotného. Mohlo by se jednat o motivaci vnitřní. Můžeme z toho interpretovat první z faktů: při podpoře pedagoga v jeho povolání může hrát roli, zda postaví na první místo sebe samého (cíl své zvědavosti, svůj rozvoj apod.). Základní podporou je však motivace (soubor pohnutek podněcující k určité činnosti, k určitému cíli) samotná.

Tabulka č. 2A

Kategorie	Kód	Konkrétní faktory
Psychohygienu ve škole	Kolega/kolegyně (5)	Sdílet (3) Dostat radu (2) Jiné myšlenky (1) Pochopení (1)
	Káva, horká čokoláda, něco dobrého (3)	
	Změna (2)	Jiný kolektiv, předá jinou energii (1)
	Přímá práce se žáky (2)	
	Pohyb (2)	
	Chvilka klidu (2)	
	Humor (1)	
	Myslet pozitivně (1)	

(Čísla v závorkách jsou počty osob, kteří daný kód či konkrétní faktor v rozhovoru uvedli. Počet osob u konkrétních faktorů nemusí být vždy shodný s počtem osob, který je uveden u jednotlivých kódů. Někteří respondenti uvedli více faktorů.)

Tabulka č. 2B

Psychohygienu ve škole, Přímé výpovědi účastníků:
Ve škole:

R14: „ <i>Já se odreaguju ve škole. Tak třeba v hodině, když řešíme nějaký zajímavý téma, to je jako fajn. Nebo se mi líbí, když třeba o něčem diskutujeme.</i> “
Kolegové: R3: „ <i>Pokecat s dobrou kolegyní, která na to má stejný názor, aby si člověk časem nepřipadal, jako blázen. Tak by měl pocit, že to někdo vidí stejně. Aby člověk neměl pocit, že je to jako jenom jeho problém.</i> “
Kolegové: R4: „ <i>Když se svěřím třeba kolegyni, nebo asistentce, které jsou taky fajn. Nebo nejvíc mě teda pomáhala v prvním roce paní ředitelka, fakt byla úplně úžasná. Takže když jsem ji to řekla, tak to člověk ze sebe dostal a ona pak v podstatě buď pomohla, nebo jenom vyslechla, ale člověk ví, že to je ta osoba z té praxe, která tady je a dokáže soudně říct, jo, máš pravdu nebo hele on to myslel tak, nebo je to takhle. Hlavně i co, tak jádro problému pak vzniká někdy zbytečně, když mezi sebou ty lidi nemluví, nekomunikují.</i> “

Mít v práci něco, co pomůže přemoci, odstranit duševní napětí, které vzniká, nebo by vzniknout mohlo. Druhý faktor. Pokud problém nastává v práci „první pomoc“ je třeba hledat právě tam. Většina respondentů má vytvořený alespoň jeden mechanismus, který může prvotní stav zlehčit. Výše jsou jimi známe možnosti uvedeny.

Tabulka č. 3A

Kategorie	Kód	Konkrétní faktory
Psychohygienu ve volném čase	Pohyb (10)	Jiné myšlenky (4) Fyzické vybití, endorfíny (2) Jiné prostředí (2) Čas přemýšlet (1) Získat nadhled (1)
	Čas strávený s nejbližšími osobami (8)	Sdílet (3) Jiné myšlenky (1) Pochopení (1) Zpětná vazba (1) Dostat radu (1)
	Čtení (4)	Jiné myšlenky (1) Být bez elektroniky (1)

	Manuální činnosti (4)	
	Pes (2)	Soustředit se jen na psa, jiné myšlenky (2)
	Ticho (1)	
	Sprcha (1)	
	Dodržovat zásadu oddělení domov/práce (1)	

(Čísla v závorkách jsou počty osob, kteří daný kód či konkrétní faktor v rozhovoru uvedli. Počet osob u konkrétních faktorů nemusí být vždy shodný s počtem osob, který je uveden u jednotlivých kódů. Někteří respondenti uvedli více faktorů.)

Tabulka č. 3B

Psychohygienu ve volném čase, Přímé výpovědi účastníků:
<p>R10: „<i>Tam jde o to, aby se člověk udržel, tak musí dodržovat nějakou psychohygienu. A měl by trávit dost kvalitního času i mimo školu. Mít své přátele, mít něco, aby ta duše si odpočinula. Nerad třeba učím už externě, nebo doučuju děti co potřebují na přijímačky. To jsem dělal třeba jako student. Prostě, netahám si práci domů. Ale to jsou takové obecné zásady, kdy mám práci a teď mám sebe a teď jsem učitel, a teď jsem člověk. A to celkem přísně odděluju.</i>“</p>
<p>Čas s nejbližšími:</p> <p>R8: „<i>Když je to nějaký problém, který se táhne a musím ho dál řešit třeba, tak spíš domů že přijdu a v té první chvíli si někomu postěžuju, manželovi, dceři... Nebo oni si postěžují zase mě, ze svých problémů. Jako neřešíme to nějak dlouhodobě. Tak lidově řečeno přijdem, dáme si to kafe, postěžujeme si a je to.</i>“</p>
<p>Sport:</p> <p>R15: „<i>No jako chvílku to trvá. Ono aji záleží, jakou aktivitu si vybereš, když jdu běhat, tak to je chvílka, protože pak už se člověk soustředí, aby dýchal a pak, že ho bolí nohy.</i>“</p>

Na začátku kapitoly bylo podotknuto na fakt, že pro většinu pedagogů z výzkumné skupiny práce nekončí „odchodem domů“. Další vysledovaná část podpory jsou možnosti využití osobního volna tak, aby došlo k přerušení mentálního spojení se zdrojem problému, nebo aby napomohlo ke tvorbě úspěšného řešení problému. Výše jsou zkratkovitě uvedeny respondenty známe mechanismy.

Tabulka č. 4A

Kategorie	Kód
Odborná sociální podpora a konzultace	Kolegové (10)
	Vedení školy, nadřízení (4)
	Další vzdělání (3)
	Vedoucí, provázející učitel (2)
	Speciální pedagog (1)
	Školní psycholožka (1)
	Jiná instituce (1)
	Metodička prevence (1)
	Psycholog, psycholožka (1)

(Čísla v závorkách jsou počty osob, kteří daný kód či konkrétní faktor v rozhovoru uvedli.)

Tabulka č. 4B

Odborná sociální podpora a konzultace, Přímé výpovědi účastníků:
R1: „Jsou vazby s lidma, který natolik věřím, nebo zajímá mě jejich názor, jejich doporučení, jejich stanovisko. Třeba ta paní ředitelka, že bych určitě neměl problém a neváhal bych za ní jít, jako jsem neváhal v této situaci.“
R3: „Aby to probral s někým, kdo má víc zkušeností. aby si udělal revizi jako sám sebe. Toho svého chování vůči té třídě a vůči tomu kolektivu, nebo vůči tomu děcku, aby jako přemýšlel nejdřív sám nad sebou, co by měl udělat jinak, nebo líp. A připustil si případně chybu a aby si stanovil vlastně co potřebuje od toho kolektivu těch dětí.“
R7: „To je výborná věc, když učitelé sdílí. Když si řeknou, jak žák reaguje na ostatní učitele. A takové to, že si to povykládáme. myslím to sdílení těch zkušeností i toho jednání s těmi žáky, je určitě dobré. A sdílení, ať už jsou to učitelé tady ze sborovny, jako že už ví přesně. Anebo sdílení nějakých metod a výukových nějakých nástrojů, tak určitě i tohle je dobré. Když třeba máš kamarády, kteří s tebou studovali, tak že si občas něco takhle řekneme.“
R8: „To je jasné, že tohle konzultujeme. I na tom druhém stupni musíme být trošku v kontaktu, aby ty děcka nebyli izolováni v jednotlivých předmětech, a aby my jsme o tom nevěděli vzájemně potom. To nejde. Takže mi komunikujeme.“

R8: „Ale možná, možná ta možnost, když pak člověk začíná, mít toho vedoucího učitele, tam si myslím, že je to fakt dobrý. Ale ne jenom formálně, člověka zkušeného, který vás přijme, poradí, udělá si čas. Ze začátku si myslím by měl mít tu konkrétní oporu, když nastoupí. Že bych to možná ocenila tenkrát.“

R10: „Ale určitě jsem velmi hájený a podporovaný školou. Maximálně. Škola stojí vždy za svým zaměstnancem a společně se snaží řešit problém.“

R15: „Tak určitě možnost absolvovat různé ty kurzy a semináře, jo takové to DVPP další vzdělávání pedagogických pracovníků. Pak aji ty hospitace, náslechy. Nebo prostě chodilo vedení na hospitace, takže to pak dávali třeba zpětnou vazbu. Tak to je další věc. A teď na té poslední škole, co jsem byla, si nás ředitel zval na rozhovory. Nebyli to jako rozhovory, že by nám něco spílal, ale vždycky začal tím, jak se máme, jak se nám daří a jestli něco nepotřebujeme. A hlavně jsme věděli, že když budu mít jakýkoli problém, tak můžu přijít. Fakt jako vstřícná atmosféra. Jak ředitel, tak zástupce, zástupkyně.“

Čtvrtou oblastí, kterou analýza odkrývá je podpora (pomoc, posila, opora) a konzultace (rada odborníka v nějaké otázce). Účinným faktorem, který byl vyzorován je rozšíření vědomostí, zkušeností pomocí druhé osob/y. K rozvoji může docházet i jinými cestami, například četbou, tu však uvedli pouze dva respondenti. Většinou se výsledky shodovaly na spolupráci s osobou z praxe. Z odpovědí by se dalo pochopit, že tento odborník, ať už se jedná o kolegu, nadřízeného či specialistu spojuje vícero funkčních faktorů (a tím je přínosnější): sdílení, rada, vlastní zkušenost, znalosti získané z literatury, odlehčení humorem, pochopení a další. Dalo by se říct, že se v této kategorii propojuje psychohygienu a odbornost.

Tabulka č. 5A

Kategorie	Kód
Faktory tvorby funkční výuky	Stanovit si hranice (11)
	Znát žáky (8)
	Stanovit pravidla výuky (5)
	Nastavení mysli (5)
	Humor (3)
	Konfrontovat žáka (3)
	Sdílení své zkušenosti (3)
	Sebereflexe (3)

	Zvýšení hlasu (3)
	Proložit výuku aktivitou (3)
	Nechat si poradit (2)
	Pěstovat pochopení (2)
	Umět improvizovat (2)
	Učitel má vždycky větší dosah (2)
	Před učitelstvím být asistentkou (2)
	Pozitivní motivace žáků (2)

(Čísla v závorkách jsou počty osob, kteří daný kód či konkrétní faktor v rozhovoru uvedli.)

Tabulka č. 5B

Faktory tvorby funkční výuky, Přímé výpovědi účastníků:
<p>Stanovit si hranice:</p> <p>R11: <i>"Z osobní zkušenosti učitele. Že lepší je, když se seznamuje s kolektivem a přijde do té třídy, ukázat svoji tvář takovou, jakože má rád své normy, vymezí si je hned na samém začátku a pak trošku slevuje. Než když je to ten kamarádskej přístup, a ty normy potom musí přitahovat a někdy už je pozdě, už se to nedá."</i></p>
<p>Stanovit si hranice, Pěstovat pochopení:</p> <p>R2: <i>„Já se snažím i aby oni rozuměli, třeba na druhém stupni, aby pochopili, proč to děláme. Proč budeme teď psát test na toto, že je to nějaké učivo, co jsme dobrali. Nedávám jim přepadovky. Snažím se, aby mohli předvídat ty situace a nestalo se, že se se mnou půjdou dohadovat... Nastavím si prostě ty pravidla nějak, tak si myslím, že to může fungovat. Zároveň si myslím, že je dobrá ta předvídatelnost. Vyvarovat se těm problémům předem. Nebo nedávat důvod, aby vznikly, třeba nedávat ty přepadovky. Nebo prostě dát těm žákům pocit, že budou vědět, co přijde. Určitě, pokud si člověk nějaká pravidla nastaví, tak musí být důsledný a musí je dodržovat.“</i></p>
<p>Znát žáky, Učitel má vždycky větší dosah:</p> <p>R1: <i>„Musíte poznat co na to děcko platí. Já, jak jsem vám říkal, že jsem zlobil... tak na základce jsem měl v šesté třídě učitelku, kterou jsem si v šesté třídě přerostl, a přitom měla můj největší respekt na celé základní škole. A to právě tím, že poznala to, že mi záleží na známkách. Že já jsem vždycky zlobil, ale vždycky dobrýma známkami. Takže mě vždycky držela v tenzi těma známkami.“</i></p>
<p>Proložit výuku aktivitou:</p>

R14: „*Třeba když dělali čurbes, tak jsem řekl „takže děcka...čurbes, čurbes, tak teď si dáme stopy na mobil a dáme si minutu ticha.“ A když to někdo porušil, tak říkám „a další minuta“.* A pak oni na sebe „*ehh, blbečku, buď ticho.*“ a třeba to trvalo 5 minut. Pak oni se tak uklidnili, a to jsem vždycky dával ke konci hodiny a pak kdyby třeba dělali v té hodině čurbec, tak ta hodina skončila úplně v klidu. A ten klid šel i do té přestávky, tak říkám „a tak děcka, teď začíná přestávka“ a oni „*jo,jo*“. To bylo fakt super.“

Proložit výuku aktivitou:

R5: „*Oni mají hodně energie, tak trochu tu energii dostat třeba nějakou pohybovou aktivitou. Jako třeba, tyjo, vypadáš, že máš hodně energie, chápu že to chápeš a už to co jsem ti dal na víc máš hotové, tak si dej třeba 30 angličáků, třeba ti bude líp. A fakt to funguje. A nikdo není naštvanej. On si dá těch 30 angličáků a je na tom líp. Ta fyzická námaha, ta platí.*“

Poslední vyzorovanou a definovanou kategorií je předcházení a práce s problémy, s problémovými žáky či skupinou žáků. Jedná se o odbornou podporu, díky které se mohou redukovat jejich příčiny. Výše jsou uvedeny v podobě funkčních faktorů, které mají učitelé ověřené praxí a jsou podporující vůči eliminaci problémům ve výuce. Informace v tabulkách 5A, 5B mohou být podporou z dvou ohledů: sdílením zkušeností a funkčností metod.

6.2 Zodpovězení výzkumné otázky

Jaké (sebe)podpurné mechanismy využívají učitelé druhého stupně základních škol v rámci problémového chování žáků?

Z analýzy získaných dat by se dalo definovat pět oblastí ve kterých učitelé druhého stupně hledají a nachází (sebe)podporu. Oblasti: 1. Motivace: Nejčastější motivací byla seberealizace v zaměstnání (předávání získaných znalostí, vylepšování výukového systému apod.). Jako druhá nejčastější z analýzy plynuly výhody z povolání (platové ohodnocení, různorodost práce). 2. Psychohygienu ve škole: Nejvíce využívanou je kontakt s kolegy (sdílení, rady, jiné myšlenky a jiné). Druhý v pořadí byl čas nad kávou, kakaem či něčím chutným, ale i věc samotná. 3. Psychohygienu ve volném čase: Zde je nejčastějším faktorem pohyb (procházka, běh, posilování apod.). Podporou při odpočinku pro pedagogy je i čas trávený s blízkými (partneři, rodina, kamarádi apod.). 4. Odborná sociální podpora a konzultace: Pomocnou metoda, která je pro pedagogy nejbližší v podání kolegů. Využívají ale i podpory a konzultace s nadřízenými či jinými odborníky, ale i další vzdělávání. 5. Faktory tvorby funkční výuky: Podle výpovědí podporou v práci může být to, jak si učitel nastaví svou výuku. Může

vypomoct například nastavit si ve třídě hranice, nebo snaha znát žáky, vysvětlovat situace a uvádět je do kontextu. Kolik učitelů, tolik druhů a kombinací podpůrných systémů.

7 Diskuze

V následující kapitole bude autorka zhodnocovat a kriticky posuzovat získané výsledky výzkumného šetření, a také se zaměří na celkové zhodnocení práce a vyhodnotí možnosti pro další pokračování této práce.

Autorka vnímá z průběhů a výsledků práce, že učitelé se při výběru mechanismů chovají spíše instinktivně. Nové, teoreticky vypracované postupy k podpoře, jako je například psychohygienu, copingové strategie a jim podobné, ze strany dotazovaných ani jednou nezazněly. Může nám z toho tedy vyplývat, že techniky vypracované pro tyto účely se k pedagogům buď nedostávají nebo jimi z nějakého důvodu nejsou nakloněni. Instinktivní volbu můžeme například vidět z potřeby myslet na něco jiného (viz. tabulka č. 3A), nebo potřeby nastavení mysli (viz. tabulka č. 5A). V tomto jsou znatelné například principy tvořící prvky psychohygieny (Hytych, a další, 2007).

Většina zmíněných mechanismů se opírá o základní popud lidské potřeby. Například potřeba socializovat se, potřeba sebehodnoty fyziologické potřeby a další. Motivace k výkonu povolání je jak vnitřní (např. seberealizace v povolání), tak vnější (např. finanční ohodnocení). (Maslow, 2021)

Pozitivní zjištění plynoucí z výzkumu je, že pedagogové cítí oporu a důvěru ve svém pracovním kolektivu, vzájemně si vyměňují zkušenosti a vědí, na koho se mohou obrátit. Z výsledků, které jsou uvedeny v tabulce č. 4A je zřejmé, že zdroje odborné pomoci jsou jak fyzicky, tak mentálně nejbliž kolegům (tedy osobám, které jsou na stejné či podobné hierarchické i odborné úrovni). Z této tabulky je také pozitivním zjištěním, že učitelé jsou otevření konzultaci, svému rozvoji a mají na koho/kam se obrátit.

Každý z učitelů uvedl alespoň jeden podpůrný mechanismus, který mu pomáhá vůči problémovému chování žáků.

7.1 Limity Práce

V práci není zaznamenán rozdíl mužského a ženského aspektu. Při rozhovorech byl však znatelný rozdíl. Dalším limitem této práce je objem dat, díky kterému se někdy práce pohybuje mezi kvantitou a kvalitou. V této práci také zanikly rozdíly mezi osobami mající děti a těmi, kteří jsou bezdětní.

7.2 Podněty pro další zkoumání

Výzkum by bylo zajímavé rozšířit o pohled žáků na vedení učitelů, což může zavánět mírným tematickým odklonem, ale také by se dalo zjistit, zda je souvislost mezi (sebe) podpůrnými mechanismy učitele a jeho pedagogickou činností.

Také by mohlo být zajímavé a přínosné výzkumem ověřit, zda učitelé znají vypracované systémy podpory (např. psychohygiena, copingové strategie a další) a jestli jsou nakloněni či mají kapacitu je implikovat.

7.3 Doporučení pro praxi

Autorka by na základě výsledků výzkumu chtěla podpořit projekty (debaty, přednášky atd.) konající se přímo na školách učitelů. Je možné, že kvůli pracovnímu vytížení nemají učitelé kapacity na další (mimo pracovní) vzdělávání.

Mohla by proběhnout tvorba konference sdílením ve městě/kraji. Učitelé by se sešli a prezentovali, s čím mají ve výuce s žáky problém. Společně by tak sdíleli typy a rady mezi jednotlivými školami. Zároveň by na tento popud mohli tvořit podklady pro odborné/speciální pracovníky, kteří by mohli zpracovávat aktuální témata učitelů a dávat rady a typy na míru.

Jistě by byla na místě osvěta ohledně možností (sebe)podpory. Jít naproti učitelů a předat jim praktické i teoretické postupy, jak a kde mohou podporu nacházet.

Závěr

Cílem této práce bylo zjistit jaké (sebe)podpůrné mechanismy učitelé využívají v rámci problémového chování žáků a provést výzkumné šetření, vedoucí k zodpovězení výzkumné otázky.

V teoretické práci se podařilo podložit problematiku i nastínit možnosti, které vedou k podpoře učitelů. V této části byly popsány teorie psychohygieny, copingové strategie, well-being. Také byly zjištěny reálné probíhající projekty, které se o podporu učitelů snaží.

Díky výzkumnému šetření byly získány výpovědi 15 participantů, které díky analýze vedly k odpovědi na výzkumnou otázku: „*Jaké (sebe)podpůrné mechanismy využívají učitelé druhého stupně základních škol v rámci problémového chování žáků?*“

Zdroje

Auger, Marie Thérèse a Boucharlat, Christiane. 2005. *Učitel a problémový žák Strategie pro řešení problémů s kázní a učením.* Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0.

Hendl, Jan. 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace.* Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

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

Hytych, Roman a Mezulianek, Lukáš. 2007. *Zodpovědné tvoření: Psychohygienu pro pedagogy.* [autor knihy] Dora Assenza. *Praktické rady budoucím učitelům, řešení problémů.* Olomouc : A & M Publishing., 2007.

Lingea, kolektiv pracovníků. 2011. *Slovník současné češtiny, 1. vydání.* Brno : Lingea s.r.o., 2011. ISBN 978-080-087571-27-2.

Maslow, Abraham H. 2021. *Motivace a osobnost.* Praha : Portál, s. r. o., 2021. ISBN: 978-80-262-1728-2.

Miovský, Michal. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.* Praha : Grada Publishing, a.s., 2006. ISBN 80-247-1362-4.

Nakonečný, Milan. 2014. *Motivace chování, 3., přepracované vydání.* Praha : Stanislav Juhaňák - TRITON, 2014. ISBN 978-80-7387-830-6.

Paulík, Karel. 2010. *Psychologie lidské odolnosti.* Praha : Vydala Grada Publishing, a.s., 2010. ISBN 978-80-247-2959-6.

Průcha, Jan. 2015. *Přehled pedagogiky - Vydání čtvrté, aktualizované.* Praha : Portál, s. r. o., 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.

Průcha, Walterová a Mareš. 2003. *Pedagogický slovník, 4. vydání.* Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

Šafránková, Dagmar. 2019. *Pedagogika, 2., druhé aktualizované a rozšířené vydání.* Praha : Grada Publishing, a.s., 2019. ISBN 978-80-271-1190-9.

Šmahal, Jan a Cakirpaloglu, Panajotis. 2015. *Význam motivace v pojetí osobnosti.* Olomouc : Universita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4790-2.

Vránová, Šárka a Kubík, Josef. 2014. *Motivace učitelů-vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců v neřídících pozicích.* Žilina : GEORG, 2014. ISBN: 978-80-8154-099-8.

Webové stránky

ČESKO. § 8 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů - znění od 12. 1. 2016. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2022 [cit. 2. 12. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563#p8-1>

Ucitelnazivo.cz [online]. Učitel naživo, Praha 10, Dostupné z: <https://www.ucitelnazivo.cz/o-nas>

Ucitel21.cz [online]. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, ©2022-2021 [cit. 2022]. Dostupné z: <https://www.ucitel21.cz/>

Uzis.cz [online]. Mkn-10: 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, F90-F98, ©2022 [cit. 2022]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F90-F98>

Otevreno.org [online]. Otevřeno, z. s., Brno, [cit. 2022], Dostupné z: <https://otevreno.org/o-nas/>

Články z Webu

Milada Křížková Hronová. Bezpečné sociální klima ve školách? Jednu z cest nabízí pedagogická fakulta. In: *zurnal.upol.cz* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého, ©2022, 2.12.2022 [4.12.2022]. Dostupné z: <https://www.zurnal.upol.cz/nc/zprava/clanek/bezpecne-socialni-klima-ve-skolach-jednu-z-cest-nabizi-pedagogicka-fakulta/>

Milada Křížková Hronová. Kdopak by se praxe bál? Pedagogická fakulta nabízí zajímavé workshopy. In: *zurnal.upol.cz* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého, ©2022, 22.11.2022 [4.12.2022]. Dostupné z: <https://www.zurnal.upol.cz/nc/zprava/clanek/kdopak-by-se-praxe-bal-pedagogicka-fakulta-nabizi-zajimave-workshopy/>

Anotace

Jméno a příjmení:	Alžběta Kotková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph. D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	(Sebe)podpůrné mechanismy učitele v rámci problémového chování žáků
Název práce v angličtině:	Teacher (self) support mechanisms within problematic behavior of pupils
Anotace práce:	Tato práce je zaměřena na učitele druhého stupně základních škol a jejich zkušeností ohledně podpůrných mechanismů, které využívají jako oporu ve své práci. Jedná se o náhled do metod podporující učitele v jejich reálné praxi.
Anotace práce v angličtině:	This work is focused on second-grade elementary school teachers and their experiences regarding the support mechanisms which they use as an aid for problematic students. This is an insight into methods applied by teachers in their real practice.
Klíčová slova:	učitel, pedagog, motivace, praxe, podpora, školství, druhý stupeň, základní škola
Klíčová slova v angličtině:	teacher, pedagogue, motivation, practice, support, education, second grade, elementary school
Rozsah práce:	43 stran
Jazyk práce:	čeština