



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky a psychologie

Mgr. Luboš Krninský

Osobnost učitele v souvislosti se strategiemi zvládání zátěžových situací a její vliv na edukaci

The teacher's personality in relation to the stress situations coping strategies and its
influence on education

Disertační práce

Vedoucí práce: PhDr. Yvona Mazešová, Ph.D.

Studijní obor: pedagogická psychologie

ČESKÉ BUDĚJOVICE 2017

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji disertační práci jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své disertační práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích

.....
Podpis studenta

Poděkování

Rád bych poděkoval své školitelce PhDr. Yvoně Mazehóové, Ph.D., za cenné rady a odborné vedení v průběhu psaní disertační práce. Dále bych chtěl poděkovat kolegům za odbornou a konzultační pomoc i osobní podporu, zejména Mgr. Zdeňce Bajgarové, PhDr. Ivě Žlábkové, Ph.D., prof. PaedDr. Ivě Stuchlíkové, CSc., a prof. PhDr. Františku Manovi, CSc., ale i dalším. Můj velký dík patří také mé rodině a dalším blízkým. Velmi děkuji rovněž všem pedagogům, kteří se uvolili zúčastnit se mého výzkumného šetření. V tomto ohledu jsem za jejich ochotu, vstřícnost a otevřenost vděčný zejména šesti vyučujícím, kteří se stali participanty kvalitativní části výzkumu.

Abstrakt

Disertace se věnuje tématu zvládání a prožívání zátěžových (mimořádných) situací ve výuce v souvislosti s vybranými osobnostními rysy učitelů. Práce má teoreticko-empirický charakter. Její teoretická část představuje základní poznatky související s tématy významnými pro zpracovávanou problematiku (profese učitele; osobnost, motivace, emoce, pracovní zátěž a stres v kontextu učitelského povolání; vybrané vyučovací metody a organizační formy výuky, doporučení pro efektivní vyučování a řešení výukových potíží; základy symbolické interpretace artefaktů). Cílem výzkumu popsaného v empirické části práce je získání podrobných informací o prožívání náročných situací ve výuce a možnostech jejich zvládání v souvislosti s osobnostní strukturou vybraných učitelů. Výzkum byl realizován v podobě smíšeného designu. Jeho kvalitativní část obsahuje vícepřípadovou studii (se 6 učiteli 2. st. ZŠ byly vedeny polostrukturované rozhovory, byla pozorována jejich výuka, uskutečněn rozhovor nad jejich tematickou koláží *Já jako učitel ve všech jeho pozicích a rolích* a vyhodnoceny dotazníky uplatněné rovněž pro kvantitativní část šetření) a zpracování rozhovoru nad tematickou koláží prostřednictvím otevřeného kódování. V kvantitativní výzkumné části byly vyhodnoceny údaje ze čtyř dotazníků – orientačního dotazníku pro zjištění zasažení stresem u učitelů dle Henninga a Kellera (1996), dotazníku *Strategie zvládání stresu – SVF 78* (Janke & Erdmannová, 2003), *Freiburského osobnostního dotazníku* (Kollárik, Poliaková, & Ritomský, 1984) a dotazníku vlastní konstrukce s otevřenými otázkami. Většina participantů výzkumného šetření zažívá ve své výuce mimořádné situace, které v nich obvykle vyvolávají nepříjemné emoce a negativně ovlivňují jejich výuku. Podařilo se nalézt konkrétní souvislosti mezi osobnostními charakteristikami a vyučováním participantů. Respondenti nevykázali vyšší míru psychosomatického narušení, emocionální lability, depresivity ani neuroticity ve srovnání s běžnou populací. Ani mezi mírou pociťovaného zasažení stresem a věkem, resp. délkou praxe nebyla nalezena statisticky významná souvislost. Naopak spíše mužský sebepopis a adaptivní zvládání zátěže vykázaly vzájemnou signifikantní souvislost. Rovněž vyšší míra zasažení stresem ve fyzické oblasti u respondentek ve srovnání s respondenty (muži) se ukázala být statisticky významnou.

Klíčová slova

pracovní zátěž učitele, učitelský stres, náročné situace ve vyučování, zvládací strategie, osobnost učitele, emoce učitele, reflexe profese učitele, vícepřípadová studie, Freiburský osobnostní dotazník, SVF 78, tematická koláž

Abstract

The dissertation deals with the topic of managing and experiencing stressful (extraordinary) situations in teaching in connection with selected teachers' personality traits. The thesis has a theoretical-empirical character. Its theoretical part presents some basic knowledge related to the topics relevant to the processed issues (teacher's profession, personality, motivation, emotion, workload and stress in the teaching profession context, selected teaching methods and organizational forms, recommendations for effective teaching and learning difficulties solutions, basics of artefacts symbolic interpretation). The aim of the research described in the empirical part of the thesis is to obtain the detailed information about the experience of difficult situations in teaching and the possibilities of their management in connection with the personality structure of the selected teachers. The research was carried out in the mixed methods design. His qualitative part contains a multiple-case study (semi-structured interviews were conducted with six lower secondary school teachers, their teaching was observed, an interview about their thematic collage on the theme *Me as a teacher in all its positions and roles* was conducted, and the same questionnaires were applied as for the quantitative part of the survey) and some open coded interviews about the thematic collages. In the quantitative research section, the data from four questionnaires were evaluated – the orientation questionnaire for detecting stress in teachers by Henning and Keller (1996), the Stress Management Strategies – SVF 78 (Janke & Erdmann, 2003), the Freiburg Personality Inventory (Kollárik, Poliaková, & Ritomsky, 1984) and a questionnaire of our own design contains open questions. Most of the participants in the research study experience extraordinary situations in their teaching, which usually cause unpleasant emotions and affect their teaching negatively. Particular relationships between personality characteristics and the teaching of the participants have been found. Respondents did not show a higher level of psychosomatic disturbance, emotional lability, depressivity or neuroticity compared to the common population. Neither between the level of stress feelings and the age or length of practice, no statistically significant relationship has been found. On the contrary, the male self-description and the adaptive burden management showed a mutually significant connection. Also, a higher level of stress impact in physical aspect of women compared to men proved to be statistically significant.

Keywords

teacher's workload, teacher's stress, challenging situations in education, coping strategies, teacher's personality, teacher's emotions, reflection of teaching profession, multiple-case study, Freiburg Personality Inventory, SVF 78, thematic collage

Obsah

Úvod	9
I Teoretická část	12
1 Profese učitele.....	12
2 Osobnost v souvislosti s profesí učitele	15
2.1 Osobnost učitele	20
2.2 Vlastnosti, dovednosti a kompetence učitele	22
3 Motivace.....	26
3.1 Teorie motivace.....	27
3.2 Motivace v učitelství.....	30
3.2.1 Motivace ke studiu učitelství	31
3.2.2 Motivace k výkonu profese	34
4 Emoce.....	37
4.1 Teorie emocí.....	38
4.2 Emoce v profesi učitele	42
4.2.1 Pracovní zátěž učitelů a její zvládnání	43
4.2.1.1 Stres.....	43
4.2.1.2 Pracovní zátěž	45
4.2.1.3 Pracovní zátěž v povolání učitele	46
4.2.1.4 Zátěž a stres u učitelů – výzkumná zjištění	50
4.2.1.5 Zvládnání a důsledky	55
5 Vybrané vyučovací metody a organizační formy výuky	60
6 Vybraná doporučení pro efektivní vyučování a řešení výukových potíží.....	66
7 K teorii symbolické interpretace	73
II Empirická část.....	76
1 Cíle práce.....	76
2 Cíl výzkumu a výzkumný problém	76
3 Metodologie kvalitativní části výzkumu	78
4 Vícepřípadová studie.....	85
4.1 Učitelka A	85
4.1.1 Informace získané na základě rozhovoru.....	85
4.1.2 Informace získané na základě pozorování výuky	91
4.1.3 Učitelčina reflexe profese na základě rozhovoru nad její tematickou koláží.....	94

4.1.4	Informace získané na základě dotazníků.....	96
4.1.5	Vnitřní vztahy případu učitelka A.....	100
4.2	Učitelka B.....	101
4.2.1	Informace získané na základě rozhovoru.....	101
4.2.2	Informace získané na základě pozorování výuky.....	105
4.2.3	Učitelčina reflexe profese na základě rozhovoru nad její tematickou koláží.....	109
4.2.4	Informace získané na základě dotazníků.....	111
4.2.5	Vnitřní vztahy případu učitelka B.....	115
4.3	Učitel C.....	116
4.3.1	Informace získané na základě rozhovoru.....	116
4.3.2	Informace získané na základě pozorování výuky.....	119
4.3.3	Učitelova reflexe profese na základě rozhovoru nad jeho tematickou koláží.....	122
4.3.4	Informace získané na základě dotazníků.....	123
4.3.5	Vnitřní vztahy případu učitel C.....	127
4.4	Učitelka D.....	128
4.4.1	Informace získané na základě rozhovoru.....	128
4.4.2	Informace získané na základě pozorování výuky.....	133
4.4.3	Učitelčiny tematické koláže.....	136
4.4.4	Informace získané na základě dotazníků.....	142
4.4.5	Vnitřní vztahy případu učitelka D.....	147
4.5	Učitelka E.....	148
4.5.1	Informace získané na základě rozhovoru.....	148
4.5.2	Informace získané na základě pozorování výuky.....	151
4.5.3	Učitelčiny tematické koláže.....	155
4.5.4	Informace získané na základě dotazníků.....	161
4.5.5	Vnitřní vztahy případu učitelka E.....	166
4.6	Učitelka F.....	167
4.6.1	Informace získané na základě rozhovoru.....	167
4.6.2	Informace získané na základě pozorování výuky.....	170
4.6.3	Učitelčiny tematické koláže.....	174
4.6.4	Informace získané na základě dotazníků.....	180
4.6.5	Vnitřní vztahy případu učitelka F.....	184
5	Reflexe profese učitele prostřednictvím tematických koláží.....	185
5.1	Kostra analytického příběhu.....	185
5.2	Analytický příběh.....	186

5.2.1 Kolegové.....	186
5.2.2 Rodiče.....	188
5.2.3 Výuka.....	189
5.2.4 Žáci	191
5.2.5 Zátěž.....	196
5.2.6 Sebehodnocení.....	199
5.2.7 Prožívání profese.....	203
6 Metodologie kvantitativní části výzkumu	211
6.1 Použité metody	211
6.2 Výzkumný soubor	212
7 Vyhodnocení výzkumných dat kvantitativní části výzkumu.....	212
7.1 Vyhodnocení dotazníků s uzavřenými otázkami	212
7.2 Vyhodnocení dotazníku s otevřenými otázkami	221
7.2.1 Otázka č. 1	221
7.2.2 Otázka č. 2	223
7.2.3 Otázka č. 3	229
7.2.4 Otázka č. 4	230
7.2.5 Otázka č. 5	231
7.2.6 Otázka č. 6	233
8 Ověření hypotéz	235
9 Zodpovězení výzkumných otázek a diskuze výsledků šetření.....	236
Závěr.....	248
Použitá literatura.....	253
Seznam obrázků	262
Seznam tabulek	263

Úvod

Při rozhovorech s učiteli jsem se často setkával s tím, že při probírání nepříjemných situací, které vyučující ve třídě zažili, bylo většinou zmiňováno jen chování žáků, ale nikoli pedagogů. Mohlo by se zdát, že postupy vyučujících jsou v takovýchto případech tak samozřejmé, že není potřeba se k nim vyjadřovat. Vždy mě však zajímalo, jak konkrétně jednotliví pedagogové náročné situace přímo ve výuce řeší, a to zejména z toho důvodu, že když se např. začínající učitel snažil uplatňovat postupy, jež v hodinách jeho zkušených kolegů bez potíží uklidňovaly třídu, zjednávaly pořádek apod., častokrát ukončil své snažení stejně neúspěšně jako při využívání svých vlastních často stereotypně opakovaných strategií, se kterými byl obvykle nespokojen již od počátku (a často v nich poznával své vlastní učitele, jejichž příklad se zapřísáhl nenásledovat).

Protože je učitel vystaven velkému množství rozhodovacích situací i v rámci výuky, která probíhá „bez komplikací“, přináší mimořádná situace, ať je jakéhokoli charakteru, další (někdy velmi významnou) zátěž. Z toho důvodu si mnozí pedagogové (ať už cíleně, či nikoli) vytváří určitý systém postupů, které v takovémto případě uplatňují. Tyto konkrétní postupy jsem se rozhodl prozkoumat, a to v souvislosti s osobnostní strukturou vyučujících, kteří je uplatňují, i v kontextu jejich dopadů na probíhající výuku.

Disertace si tedy v rovině intelektuální klade za cíl prozkoumat různé typy osobnosti učitelů podle toho, jak zvládají náročné situace v průběhu vyučování, současně přinést poznatky o tom, jaké jsou takovéto způsoby zvládání a jak je učitelem jejich uplatňování prožíváno. V rovině praktické by mohlo být výsledků práce využito při vzdělávání budoucích či již v praxi působících učitelů ve smyslu zefektivnění jejich edukační činnosti.

Cílem výzkumu je proto získání podrobných informací o prožívání náročných situací ve výuce a možnostech jejich zvládání v souvislosti s osobnostní strukturou vybraných učitelů. Za využití vlastních výzkumných zjištění bude zodpovídána základní výzkumná otázka: *Jaký je vztah mezi osobností učitele a zvládáním náročných situací v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu?*

Práce má teoreticko-empirický charakter. V její první části jsou postupně představeny základní teoretické poznatky a některá výzkumná zjištění o tématech významných pro zpracovávanou problematiku. Nejprve je definována profese učitele, přičemž jsou zmíněny problémy spojované s „profesností“ učitelství.

Následující tři kapitoly přináší vybrané poznatky ze základních oblastí psychologického zkoumání souvisejících se zpracovávaným tématem. Jedná se o osobnost, motivaci a emoce. Všechny tři okruhy se po obecném úvodu zaměřují na kontext s učitelstvím. Významná část textu v rámci kapitoly zabývající se emocemi je věnována pracovní zátěži a stresu, a to zejména v profesi učitele.

Následující dvě kapitoly se zaměřují na praktickou didaktickou činnost vyučujících na základní škole, a to jednak v podobě přehledu vybraných vyučovacích metod a organizačních forem výuky, jednak v představení doporučení pro efektivní vyučování a řešení výukových potíží vycházející ze současných poznatků pedagogické psychologie.

V poslední kapitole teoretické části jsou ve stručnosti představeny základy symbolické interpretace artefaktů, jež je využita v podobě interpretace tematických koláží jako jedna z výzkumných metod.

Empirická část práce přináší zprávu o výzkumu uskutečněném za účelem zodpovězení výše zmíněné základní výzkumné otázky. V jejím úvodu jsou uvedeny cíle práce a výzkumu a výzkumný problém. Následují informace o výzkumu, jenž byl realizován v podobě smíšeného designu. Kvalitativní i kvantitativní část šetření jsou nejprve uvedeny metodologickým přehledem, který je následován popisem získaných výzkumných dat.

V případě kvalitativní části se jedná o vícepřípadovou studii, jíž se účastnilo 6 vyučujících působících na 2. stupni ZŠ. V jejím rámci byl využit polostrukturovaný rozhovor s pedagogy, zúčastněné pozorování jejich výuky, rozhovor nad tematickou koláží *Já jako učitel ve všech jeho pozicích a rolích* a dotazníky uplatněné rovněž pro kvantitativní část šetření. Rozhovor nad kolážemi byl navíc samostatně zpracován prostřednictvím otevřeného kódování.

Text věnující se kvantitativní části výzkumného šetření informuje o vyhodnocení údajů získaných prostřednictvím čtyř dotazníků – orientační (nestandardizovaný) dotazník pro zjištění zasažení stresem u učitelů z publikace *Antistresový program pro učitele* od autorů C. Henninga a G. Kellera (1996), standardizovaný dotazník *Strategie zvládání stresu – SVF 78* autorů W. Jankeho a G. Erdmannové (2003), *Freiburský osobnostní dotazník* (Kollárik, Poliaková & Ritomský, 1984) a dotazník vlastní konstrukce, který obsahoval šest otevřených otázek a zjišťoval, které situace učitele zatěžují přímo ve výuce, z jakých důvodů tomu tak je a které emoce v jejich průběhu zažívají, dále jakými způsoby učitelé takovéto

situace ve výuce zvládají, jak při vyučování nakládají s emocemi, které v nich tyto situace vyvolávají, zda toto prožívání podle jejich názoru nějak ovlivňuje jejich působení ve výuce a jak pracují se svými emocemi po skončení vyučování.

Po vyhodnocení výzkumných dat následuje ověření formulovaných hypotéz, zodpovězení výzkumných otázek a diskuze výsledků šetření. Přílohy práce nabízejí další doplňující texty či obrazové materiály (např. ukázkou otevřeného kódování nebo větší reprodukce tematických koláží).

I Teoretická část

1 Profese učitele¹

Na úplném začátku je nezbytné definovat pojem učitel. Dle Pedagogického slovníku (2013, s. 326) je to „obecně osoba podněcující a řídící učení jiných osob, vzdělavatel. Jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání.“ Ve vztahu k této definici je možné společně s Urbánkem (2005) upozornit, že učitelé spadají do nadřazené kategorie pedagogických pracovníků, kterou spolu s nimi tvoří vykonavatelé dalších povolání s blízkou náplní práce (např. ředitel školy, mistr odborné přípravy, trenér, vychovatel ad.). Vzhledem k zaměření našeho výzkumného šetření je pro nás zásadní učitel, i když rovněž další pedagogičtí pracovníci jsou bezesporu vystaveni stejným nebo alespoň podobným náročným situacím v rámci výkonu svého povolání jako učitelé.

Pokud se pustíme do definování pojmu profese učitele (popř. učitelská profese), narazíme na neočekávané problémy. Přestože je toto slovní spojení běžně používáno, a to jak laickou, tak odbornou veřejností, je skutečnost, zda je učitelství profesí, mnohem problematičtější, než je na první pohled zřejmé. Urbánek (2005) např. uvádí, že mnozí autoři učitelství jako profesi vnímají a k tomuto pojetí se otevřeně hlásí², ovšem na druhé straně upozorňuje na přístupy, které mluví o tzv. „semiprofesi“, popř. o „vyvíjející se profesi“.

Podrobně se různým pojetím profese učitele věnuje např. Štech (1994), který uvádí, že ze sociologického hlediska je tento termín skutečně problematický. Zmiňuje, že profesi charakterizuje nejméně šest základních kritérií:

- 1) je to skutečnost, že expertní dovednost v daném oboru vlastní pouze členové profese,

¹ Text kapitoly bude publikován v článku Vanečková, O., Váchová, M., & L. Krninský. (v tisku). Ideální učitel – ideální žák pohledem budoucích učitelů. *Škola a její křižovatky*. Sborník textů z konference pořádané Pedagogickou fakultou JU v ČB a Českou pedagogickou společností ve dnech 26. a 27. 3. 2015.

² Blíže viz Urbánek, 2005, str. 46.

- 2) vstup do profese probíhá prostřednictvím uzavřeného procesu, který je kontrolován pravidly stanovenými samotnými jejími příslušníky,
- 3) je členům profese vlastní vědění (formalizované poznatky), jež je možné předat jen speciálním vzděláváním,
- 4) náleží k profesi vlastní etika a systém kontroly jejího dodržování, který zajišťují kolegové,
- 5) je uvnitř profesní komunity zažíván silný pocit vnitřní soudržnosti a
- 6) značná autonomie spojená s výkonem profese je dána prostřednictvím formálního delegování pravomocí některou z veřejných institucí, která zastupuje společnost (např. parlament, zákon).

Etzioni (1969, in Štech, 1994, s. 311–312), který považuje učitelství za semiprofesi, zmiňuje tři hlediska, podle nichž ji lze rozlišit v porovnání se skutečnou profesí: „je vykonávána ve velkých byrokratických organizacích, které jsou hierarchicky uspořádány a vládne v nich princip administrativní autority odlišný od autority profesních asociací a korporací založený spíše na kreativitě a autonomii jedinců; příliš velký počet členů profese; příliš velký počet žen“. Tento přístup je však kritizován autory, kteří prosazují názor, že učitelství zatím sice pravou profesí není, ale může se jí stát.

Kořa (1998, s. 22) shrnuje dle deseti základních charakteristik profese, že k profesionalizaci může docházet za určitých podmínek. Těmi jsou beze sporu: „vysoká úroveň odborných znalostí, nezávislost expertního posouzení potřeb klienta, obrana proti diletantům, či šarlatánům, vytváření odborných asociací a etického kodexu, který umožňuje autonomní posouzení výkonu“.

Na jiném místě Štech (2007) upozorňuje, že učitelství (stejně jako klasické pojetí profese vůbec) je problematizováno rovněž neoliberálním přístupem, jehož vliv se z ekonomického myšlení rozšířil prostřednictvím politické moci, která ho začala vyznávat v 80. letech 20. st., i do oblasti vzdělávání. Tématem se v tomto smyslu stává neoliberální zpochybňování základních kritérií, jež byla tradičně „považována za rozhodující o vážnosti (profesnosti) pracovní činnosti“ (tamtéž, s. 334–335). Těmito kritérii jsou:

- a) speciální vztah k poznání („hluboké vědění v doteku s jeho produkcí“), jenž předpokládá důkladnou a dlouhou vysokoškolskou přípravu,
- b) velká osobní odpovědnost (vykonavatel takového povolání je charakterizován maximální autonomií, minimální vnější kontrolou a schopností účinné improvizace) a
- c) vysoká společenská prospěšnost („jde o službu ve smyslu uspokojování významné potřeby společnosti“).

Učitelství navíc k těmto parametrům uznávaných profesí zatím pouze směřuje (jeho postavení je vnímáno jako profesionalizace).

Nejnovější vydání Pedagogického slovníku (2013, s. 328) u pojmu učitelská profese odkazuje k učitelskému povolání, což je „sociální pracovní role spojená s výkonem souboru činností, jejichž smyslem je působit na chování, přesvědčení a cítění žáků a předávat jim znalosti, dovednosti a návyky vytvořené kulturou předchozích generací“. Slovníkové heslo dále uvádí pět charakteristik učitelského povolání, jsou to:

- 1) „existence systematické pedagogické teorie“, která slouží jako opora pro učitelskou činnost,
- 2) „nutnost osvojení této teorie pro zvládnutí profese“,
- 3) „existence specifické společenské potřeby vychovávat a vzdělávat mladou generaci a z ní plynoucí profesní autorita učitelů“,
- 4) „existence profesních asociací učitelů“, které si kladou za cíl udržovat „stavovskou“ čest, stejně jako rozvíjet pravidla profesního chování učitelů,
- 5) „existence profesní etiky“, čímž je myšlena etika vztahů učitelů k žákům, rodičům a celé společnosti.

Zásadní význam učitelů ve společnosti zdůrazňuje např. Kořa (1994, s. 5): „Je jim svěřena moc ovlivňovat ideje, postoje a vzorce chování mladých lidí. Slouží jako zprostředkovatelé idejí, hodnot, kulturních vzorů chování, návyků i tradic a každá societa si jejich působením zajišťuje, že její kultura je transformována a předávána z jedné generace na druhou.“

Autor dále podrobně vysvětluje, že lze ve vývoji učitelství pozorovat posun od „iniciace“ (od počátků lidské civilizace po Platónův odkaz), přes „ukázňování“ (od vzniku církevního systému školství po herbartismus), až po „respekt k dítěti“ (předznamenáný J. A. Komenským a představovaný zejména dílem J. J. Rousseaua, ale i umírněnějšími přístupy, např. pedocentrismem J. Deweye). Učitelství však lze pojímat i jako „socializační působení“ (tento přístup se začal prosazovat zejména od druhé poloviny 19. st.), ale může sklouznout i k diletantství a neodpovědnému experimentování, kterého se dopouštějí ti, již se zabývají výchovou, ač k tomu nemají dostatečnou odbornou přípravu.

Předpoklady pro výkon činnosti učitelů preprimárního, primárního a sekundárního vzdělávání (včetně vyučujících na základních uměleckých a jazykových školách, stejně jako všech ostatních pedagogických pracovníků) jsou u nás stanoveny Zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, který byl naposledy novelizován Zákonem č. 197/2014 (vešel v platnost 1. ledna 2015): „Pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo splňuje tyto předpoklady:

- a) je plně způsobilý k právním úkonům,
- b) má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,

- c) je bezúhonný,
- d) je zdravotně způsobilý a
- e) prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.“ (Zákon č. 563/2004 Sb., § 3, odst. 1).

S respektem ke všem výše popsaným výhradám k užívání pojmu profese v souvislosti s učitelstvím i k důležitým terminologickým nuancím označování učitelů, budeme v našem textu používat termíny profese, povolání či zaměstnání učitele jako synonyma, stejně jako pojmy učitel, vyučující a pedagog.

2 Osobnost v souvislosti s profesí učitele

Definovat osobnost z psychologického pohledu je velmi komplikované. Na úvod nabízíme shrnující „učebnicovou“ definici Atkinsonové et al. (2003, s. 436), kteří osobnost popisují jako „příznačné a charakteristické vzorce myšlení, emocí a chování, které definují individuální osobní styl interakce s fyzickým a sociálním prostředím“. Cakirpaloglu (2012, s. 16) v definici zmiňuje jednotlivé struktury osobnosti, když uvádí, že „osobnost představuje souhrn, souvislost či propojení charakteru, temperamentu, schopností a také konstitučních vlastností člověka.“

Smékal (2002) vysvětluje komplikovanost vnímání osobnosti z pohledu různých vědních oborů i z pohledu odlišných psychologických směrů. Jako jednotici nabízí v současnosti převažující pojetí, v jehož rámci termín osobnost „označuje *jednotu* psychických procesů, stavů a vlastností, *souhrn* vnitřních determinant prožívání a chování“ (Smékal, 2002, s. 17).

Představa o osobnosti je úzce spjata s celkovým pojetím psychiky v rámci odlišných psychologických přístupů. Atkinsonová et al. (2003) nabízí základní čtyři možnosti pohledu na osobnost: psychoanalytický, behaviorální, humanistický a kognitivní. Drapela (1997) nabízí členění přístupů k osobnosti v podobném duchu a předkládá její pojetí z pohledu psychoanalytické teorie (S. Freud), analytické teorie (C. G. Jung), individuální psychologie (A. Adler), interpersonální psychologie (K. Horneyová, H. S. Sullivan), psychosociální teorie (E. Fromm, E. Erikson), teorie učení dle Dollarda a Millera, rysově a faktorové teorie (R. B. Cattell), teorie pole (K. Lewin), systematického eklekticismu (G. W. Allport), fenomenologie a existencialismu, teorie já (C. R. Rogers), holistické teorie (K. Goldstein, A. Maslow) a logoterapie (V. E. Frankl).

Smékal (2002) dále předkládá přehled univerzálních znaků (dimenzí) osobnosti, kterými jsou *celistvost, potenciály, struktura a funkce, individuálnost a specifičnost, stálost a změna, proaktivnost a reaktivnost, organizace, integrovanost, subjektivost, vědomí, poznání, svoboda a determinismus*.

Na osobnost se můžeme zaměřit z mnoha úhlů pohledu a popisovat různé její struktury, složky či projevy. Např. Smékal (2002) se osobnosti věnuje v souvislosti s vědomím, jednáním, s jejími biologickými základy, popisuje temperament, zaměřenost (motivaci), adaptační dynamismy, inteligenci, schopnosti a tvořivost, jáství a charakter, vývoj osobnosti, životní dráhu, změnu osobnosti a její utváření. Na osobnost je možné nazírat i jako na celek a na základě různých kritérií lze rovněž vytvářet typologie osobností.

Atkinsonová et al. (2003) rovněž vysvětlují, že základním úkolem psychologického pohledu na osobnost je popis individuálních rozdílů neboli toho, čím se jedinci vzájemně odlišují. K tomuto účelu je nejčastěji využíván tzv. rysový přístup. Ten ovšem nepostihuje dynamické procesy, jež se v osobnosti odehrávají, zatímco výše uvedené teorie nám určitý pohled na ně nabízejí. V jejich případě se jedná o určitou syntézu mnoha procesů ovlivňujících interakce jedince s fyzikálním a sociálním prostředím (biologie, vývoj, učení, myšlení, emoce, motivace a sociální interakce) do integrovaného obrazu jedince.

Pro naše výzkumné šetření (zejména jeho kvalitativní část) jsou důležité oba tyto přístupy. Využití dotazníku Strategie zvládnání stresu a Freiburského osobnostního dotazníku (FPI) se opírá o rysový přístup, další výzkumné metody (rozhovory, pozorování, a hlavně interpretace tematických koláží) pak využívají komplexní pohled na osobnost různých hlubinněpsychologických i dalších přístupů (z toho důvodu následně uvedeme stručný nástin vnímání osobnosti vybranými psychologickými směry).

Z přístupů používajících různými způsoby získané faktory osobnosti se krátce zmíníme o pohledu H. Eysencka, protože autoři FPI se mimo jiné odvolávají právě na tohoto autora. Pro Eysencka (1947, s. 25, in Cakirpaloglu, 2012, s. 17) osobnost představuje „souhrn skutečných a potenciálních vzorů chování organismu, které determinují dědičnost a prostředí; osobnost vyvěrá a vyvíjí se skrze funkční součinnost čtyř hlavních odvětví: kognitivní (inteligence), konativní (charakter), afektivní (temperament) a tělesná oblast (konstituce).“

Eysenckův pohled na osobnost se zakládá na třech primárních faktorech, které autor shrnul v teorii PEN (psychoticismus, extraverte, neuroticismus). Faktory neuroticismu a extraverte (dvojpólové dimenze emocionální stabilita – emocionální labilita a extraverte–introverte) v tomto pojetí určují vrozenou povahu osobnosti nebo temperamentu, který je určován typem orientace a emocionální rovnováhou jedince (viz obrázek 1) (Cakirpaloglu, 2012).

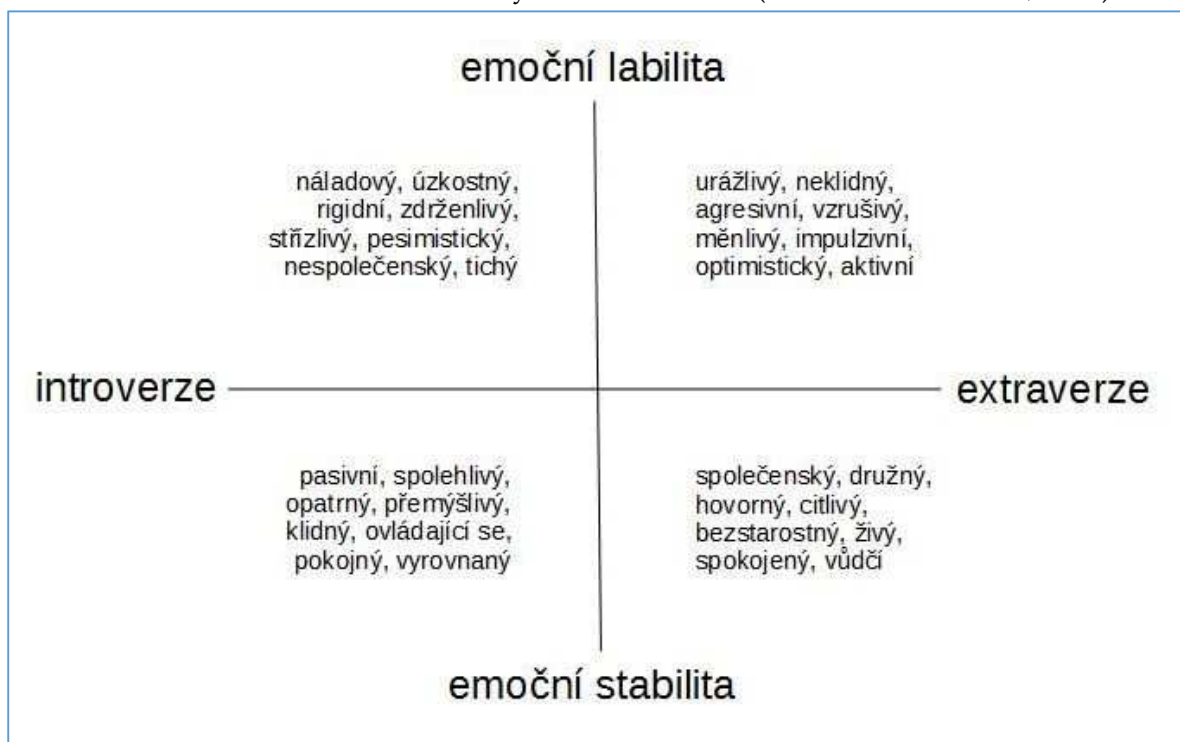
Z hlubinněpsychologických pohledů na osobnost uvedeme velmi stručný nástin psychoanalytického pojetí a přístupu analytické psychologie. Pokud jde o psychoanalýzu, jedná se o velmi složitý soubor různých přístupů a škol, o nichž již dlouhou dobu nelze mluvit

jako o díle jediné osobnosti (Mitchell & Blacková, 1999). Pro naše účely je z psychoanalytického vnímání osobnosti zásadní Freudův strukturální, a zejména topografický model. Tento způsob popisu mysli ji pojímá jako rozdělenou do tří různých oblastí:

1. nevědomí obsahuje nepřijatelné myšlenky a pocity,
2. předvědomí obsahuje přijatelné myšlenky a pocity, jež může člověk přivést do vědomí, a
3. vědomí, které obsahuje myšlenky a pocity dostupné neustále.

Strukturální model je významný pro pochopení skutečnosti, proč nemohou být určité vzpomínky, myšlenky nebo pocity zpřístupněny vědomému Já běžnými postupy, ale je možné se k nim přiblížit např. za pomoci projektivních metod (blíže viz kap. 7 teoretické části práce). Tento přístup popisuje tři zásadně odlišné činitele psychiky:

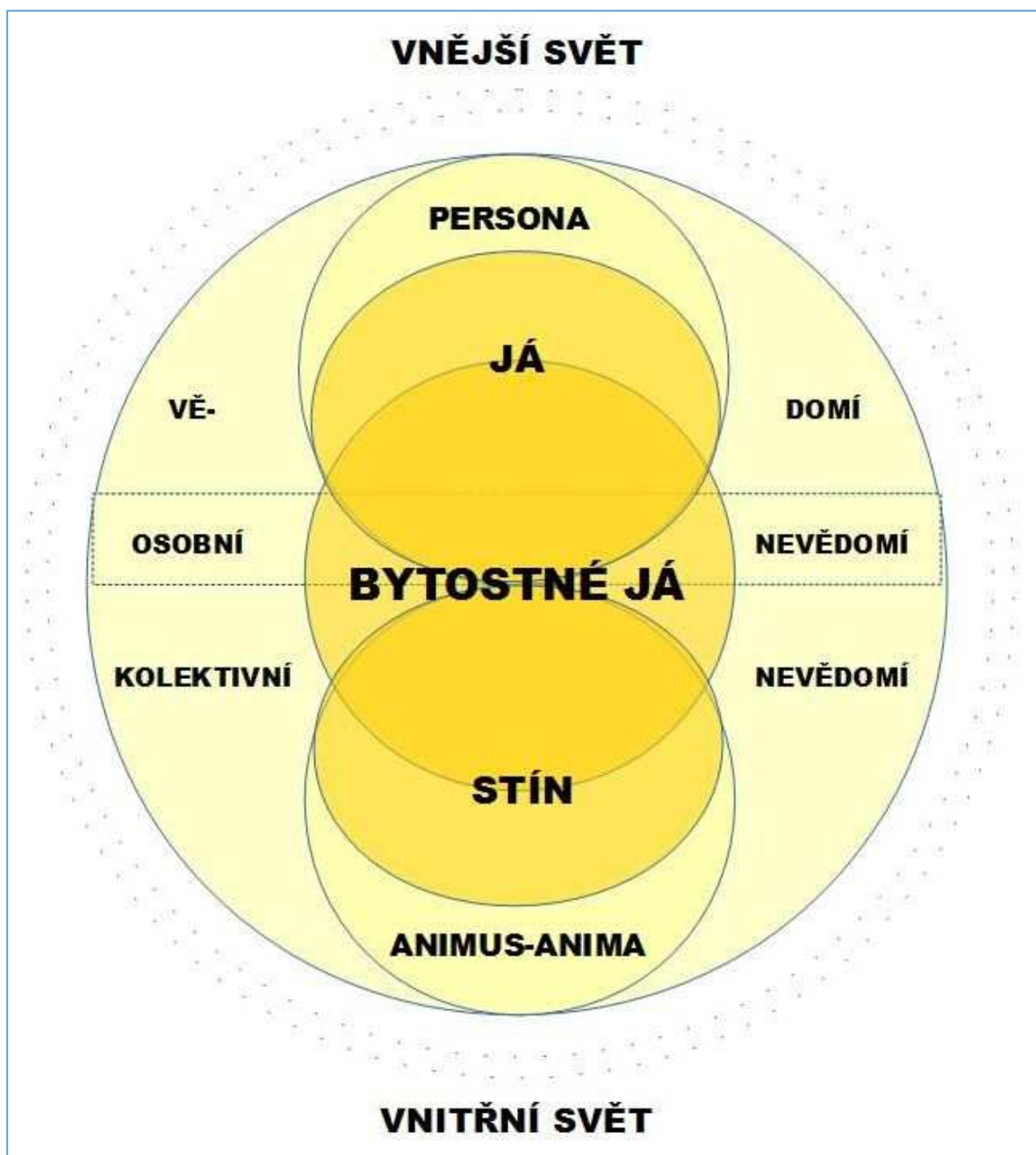
- 1) id (Ono), které je ve Freudově původním pojetí jakýmsi kotlem plným surové, nestrukturované, impulsivní energie³;
- 2) ego (Já), neboli soubor regulačních funkcí sloužících k udržení impulzů id pod kontrolou;
- 3) superego (Nadjá), tedy sada mravních hodnot a sebekritických postojů, jež se v zásadě soustředí kolem zvnitřněných obrazů rodičů (Mitchell & Blacková, 1999).



Obrázek 1. Eysenckovy faktory osobnosti. Upraveno podle Atkinson et al (2003, s. 436) a Cakirpaloglu (2012, s. 70).

³ Takovéto pojetí id vycházející z biologie a psychologie zvířat Freudovy doby považujeme za překonané a kloníme se ke vnímání této složky osobnosti v duchu H. Guntripa (1973) nebo J. Sandlera (1994).

Analytická psychologie pojímá dynamiku osobnosti poněkud odlišně, avšak její přístup považujeme pro naši symbolickou interpretaci tematických koláží za zcela klíčový (blíže viz kap. 7 teoretické části práce). Model psýché dle analytické psychologie (obrázek 2) nabízí orientaci ve strukturách psychického organismu a jeho obsazích. *Já* (jáský komplex) je částí *bytostného Já*, která umožňuje orientaci v realitě a která se vyvíjí na základě různých obsahů osobního nevědomí s jeho komplexy a kolektivního nevědomí s jeho archetypy (Müller & Müller, 2003).



Obrázek 2. Ilustrační model psýché podle konceptu analytické psychologie. Upraveno dle Müller & Müller (2003, s. 19).

Jako poslední z mnoha přístupů k osobnosti krátce zmíníme pojetí C. R. Rogerse. Koncepce tohoto zakladatele přístupu zaměřeného na člověka, jenž je použitelný ve všech pomáhajících profesích (samozřejmě včetně učitelství), je pro nás inspirativní v mnoha ohledech. Jednak se domníváme, že Rogersovy požadavky na učitele (viz níže) jsou velmi inspirativní (nám poslouží zároveň jako určitý přechod přímo k osobnosti učitele v následující kapitole), jednak jsou jeho základní tři předpoklady smysluplného přístupu k jedinci pro nás podnětné i v souvislosti s vedením rozhovorů s participanty našeho výzkumu.

Rogersův přístup k osobnosti lze stručně charakterizovat jako pojetí založené na obecné víře v lidské bytosti a veškeré živé organismy, kterou je možné vyjádřit tvrzením, že „v každém organismu na libovolné úrovni vývoje je skryto neustálé směřování k tvořivému naplnění bytostně vlastních možností. Také v lidech je přítomna přirozená tendence k všestrannějšímu a plnějšímu rozvoji. Nejčastěji se v této souvislosti používá termínu ‚aktualizační tendence‘, která je nedílnou součástí života všech živých organismů.“ (Rogers, 1998, s. 108)

Rogers (1998) se o požadavcích na učitele vyjadřuje zcela jasně. Aby mohlo probíhat intelektuální, emocionální a organismické učení je podle něj nezbytné, aby vyučující (facilitátor učení) zastával tři hlavní postoje:

1. *opravdovost (autentičnost)* považuje Rogers za nejpodstatnější z uvedených. Jde o to, aby byl facilitátor opravdovým člověkem, tím, kým skutečně je. Do vztahu se žáky vstupuje bez toho, že by se skrýval za nějakou maskou nebo fasádou. Své prožívané pocity si uvědomuje a je schopen je vyjádřit, pokud je to třeba. „Znamená to také, že facilitátor vstupuje v přímé důvěrné setkání s každým učícím se, setkává se s každým z nich v rovině člověk-člověk. Znamená to, že facilitátor je *sám sebou*, nepopírá se. Facilitátor je žákům k dispozici.“ (Rogers, 1998, s. 225)
2. *oceňování, přijetí, důvěra* jsou různá pojmenování pro další aspekt úspěšně podporující učení. Jedná se o postoj, v jehož rámci je oceňován každý žák – jeho pocity, názory a osoba. „Jde o péči o žáka, avšak péči, která si na něj nečiní nárok. Je to přijetí individuality druhého jako samostatného člověka, úcta ke druhému, který má hodnotu sám o sobě. Jde o prvotní důvěru – víru v to, že tento člověk je již ve své podstatě hodnotný.“ (Rogers, 1998, s. 225)
3. *empatické porozumění* znamená, že učitel je schopen „porozumět intuitivně reakcím každého žáka, citlivě vnímá, jak je přijímán proces výchovy a vzdělávání v jeho očích. [...] Je-li žák citlivě a empaticky vnímán, jeho reakce vypadá zhruba následovně: ‚Konečně někdo porozuměl tomu, jaké to je být mnou, aniž by mě chtěl analyzovat a hodnotit. Nyní mohu rozkvétat, růst a učit se.‘“ (Rogers, 1998, s. 226)

Poslední podmínkou nezbytnou k učení celého člověka je, aby si žáci do určité míry uvědomovali, že výše popsané subjektivní stránky jsou u jejich učitele přítomny. Rogers (1998) v této souvislosti upozorňuje, že to pro ně může být velmi problematické, protože pokud učitel oceňuje žáky, aniž by je hodnotil, vzbuzuje to v nich tu nejhlubší nedůvěru. Nejsou na to jednoduše zvyklí, a jelikož jsou velmi nedůvěřiví, mohou opravdovost vyučujícího ve vztahu k nim vnímat po jistou dobu jako další způsob přetvářky.

2.1 Osobnost učitele

Rovněž osobnost učitele lze nazírat z mnoha úhlů pohledu. Např. Holeček (2014) ji popisuje prostřednictvím šesti oblastí:

- 1) motivace k učitelskému povolání,
- 2) charakterově-volní vlastnosti,
- 3) seberegulační vlastnosti,
- 4) dynamické vlastnosti, temperament,
- 5) výkonové vlastnosti, speciální schopnosti a dovednosti a
- 6) vlastnosti psychických procesů a stavů.

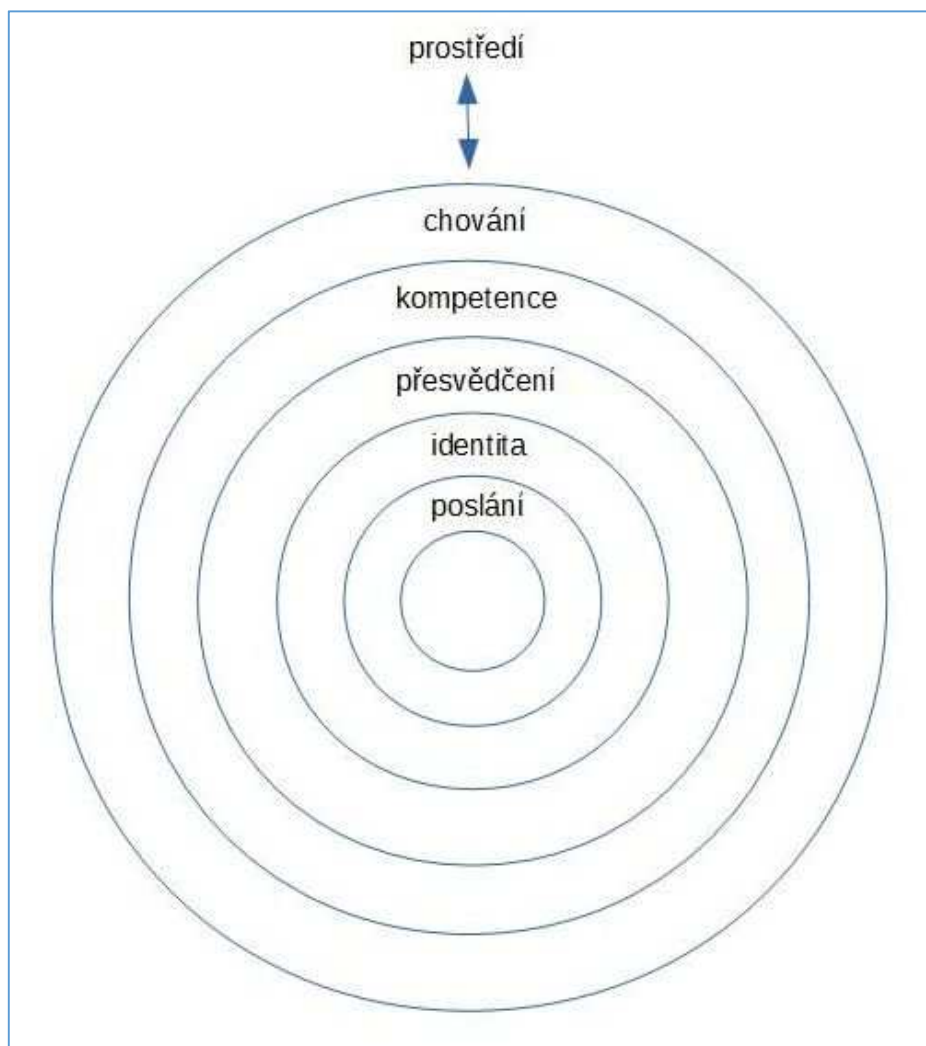
V našem textu se budeme věnovat pouze vybraným oblastem, které považujeme za zásadní pro naše výzkumné zaměření.

Za velmi inspirativní považujeme pohled na osobnost učitele, který nabízí Mareš (2013). Pro její ilustraci předkládá Korthagenův (2004) model cibule (obrázek 3), který tuto metaforu používá v souvislosti s výukou učitelů, resp. s procesem jejich vývoje ve stávání se dobrým učitelem.

Pro zjišťování vnímání učitele jednotlivých úrovní, je možné mu klást následující otázky: *prostředí* („Co vás ovlivňuje z vašeho okolí? S čím se musíte vyrovnat, co musíte zvládnout?“), *chování* („Co děláte? Jak se vám práce daří?“), *kompetence* („Co můžete udělat? Co je ve vašich silách? Na co stačíte?“), *přesvědčení* („O čem jste přesvědčen? Jak zní váš osobní názor?“), *identita* („Kdo jste? Za koho se považujete? Jak sám sebe vidíte v různých sociálních rolích, např. ...“), *poslání* („Proč jste zde? Jaké je vaše poslání? Oč usilujete?“) (Mareš, 2013, s. 439).

Jak upozorňuje Mareš (2013, s. 439) dále, je z uvedených složek velmi důležitá identita učitele, tedy jeho představa o tom, „kým je, za koho se sám pokládá“. V této souvislosti zmiňuje Daye et al. (2007, in Mareš, 2013), který popisuje tři identity učitele:

1. osobní identitu se vztahem ke zvláštnostem jeho osobnosti,
2. sociální identitu vztahující se k jeho různým sociálním rolím ve společnosti a
3. profesní identitu tykající se povolání učitele.



Obrázek 3. Cibule: model úrovní změny. Upraveno dle Korthagen (2004, s. 80) a Mareš (2013, s. 439).

Kelchtermans (1993, s. 449–450, in Day, 2006, s. 603–604) uvádí, že učitelovo *profesionální já* (*professional self*) se skládá z pěti provázaných částí:

- *sebeobrazu (self-image)* – jak učitelé popisují sami sebe prostřednictvím příběhů ze své praxe,
- *sebeoceňování (self-esteem)* – vývoj já jako učitele v souvislosti se sebehodnocením, popř. s hodnocením od druhých,
- *motivaci k profesi (job-motivation)* – co učitele přimělo k volbě povolání, vede je k setrvávání v profesi, popř. k jejímu opuštění,
- *vnímání úlohy (task perception)* – jak učitelé definují své povolání,
- *vyhlídek do budoucnosti (future perspective)* – očekávání učitelů budoucího vývoje jejich profese.

Day (2006) k tomu dodává, že pozitivní vnímání identity v souvislosti se sebou samým, vztahy a rolemi je důležité k udržení sebeoceny (self-esteem) nebo zdatnosti (self-efficacy), oddanosti vyučování a nadšení pro něj.

K identitě učitele je možné ještě doplnit, že je složena z mnoha dílčích identit a pro učitele je důležité, aby tvořily soudržný celek a nebyly navzájem v rozporu. V některých ohledech je učitelova identita v průběhu života relativně stabilní, v jiných se zase proměňuje. V tomto smyslu je důležité získávání zkušeností, učitelovo přehodnocování pohledu na sebe samotného i na události, jež prožil, stejně jako jeho snaha podporovat svůj profesní rozvoj, čímž svou identitu může přímo utvářet. Pro identitu jedince je rovněž významný kontakt s druhými lidmi a vztahy s nimi. Pro učitelovu profesní identitu jsou v tomto směru zásadní žáci, jejich rodiče, vedení školy (popř. další nadřízení) a v neposlední řadě též kolegové (Mareš, 2013).

2.2 Vlastnosti, dovednosti a kompetence učitele⁴

Základní obecné předpoklady, které musí učitel splňovat pro výkon své profese, u nás tedy stanovuje zákon (viz výše). Konkrétní obsah požadavků kladených na učitele je možné vnímat z mnoha úhlů pohledu. Můžeme se setkat s přístupy věnujícími se vlastnostem, popř. charakteristikám učitelů (např. Holeček, 2014; Průcha, 2002a), jejich dovednostem (např. Kyriacou, 1996; Gillernová a Šírová, 2012) nebo kompetencím (např. Janík, 2005; Vašutová, 2007; Garabiková Pártlová, 2015).

V podstatě je ale vždy sledován stejný záměr, cílem je zjistit, co je příčinou úspěšného učitelova působení ve výuce, popř. tato zjištění uplatnit ve vzdělávání budoucích i již praktikujících učitelů. Janík (2005) nastiňuje vývoj výzkumů v této oblasti. Zatímco v 50.–60. letech 20. st. bylo zásadní paradigma osobnostní (zjišťovány byly osobnostní charakteristiky učitele a to, jak ovlivňují jeho úspěch při pedagogickém působení), od 80. let nabylo na významu paradigma procesuálně-produktivní (výzkumy realizované v tomto duchu analyzují vliv jednotlivých vzorců chování a dovedností učitele na chování, popř. výkon žáka). Devadesátá léta přinesla paradigma expertní, které pojímá učitele jako kompetentního experta, pro jehož jednání jsou základem profesionální znalosti.

Holeček (2014, s. 95) zmiňuje výzkumy D. Ryanse, který vyčlenil tři základní polární osobnostní faktory důležité pro úspěšný výkon profese učitele:

1. „faktor X byl tvořen vlastnostmi, jako je vřelost, pochopení, přátelskost;

⁴ Většina textu kapitoly bude publikována v článku Vanečková, O., Váchová, M., & L. Krninský. (v tisku). Ideální učitel – ideální žák pohledem budoucích učitelů. *Škola a její křížovky*. Sborník textů z konference pořádané Pedagogickou fakultou JU v ČB a Českou pedagogickou společností ve dnech 26. a 27. 3. 2015.

2. faktor Y sytil odpovědnost, čilost, systematicčnost;
3. faktor Z byl syten především tvořivostí a schopností podněcovat.“

Dále se Holeček (2014) zabývá závěry F. W. Warburtona, jenž na základě výzkumů považoval za významné pro účinné pedagogické působení učitele tři dimenze jeho osobnosti:

- a) inteligenci,
- b) emocionální stabilitu a
- c) schopnost vytvářet dobré mezilidské vztahy.

U úspěšných učitelů shledal vyšší úroveň v charakteristice objektivitu, ochoty, přátelskosti, citlivosti pro interpersonální kontext a kooperace.

Pokud jde o vlastnosti učitelů, které od nich požadují žáci, uvádí Holeček (2014), že ti ze základních škol si přejí mít učitele milé, trpělivé, rozumějící a pomáhající dětem, se smyslem pro humor, poskytující určitou volnost, ale zároveň schopné udržet ve třídě pořádek. Důležité jsou pro žáky také spravedlnost a přátelské postoje k nim, na vyšších stupních škol pak důslednost. Naopak jim nevyhovují učitelé sarkastičtí, nedbající jejich potřeb, mající ve třídě favority, příliš dominantní a často a nepřiměřeně trestající.

Holeček (2014) dále zmiňuje zjištění M. Langové, která se svým týmem došla k závěru, že pro bezkonfliktní, pozitivní a vývoj žáků stimuluující ladění pedagogických situací jsou významné tyto rysy osobnosti:

1. vřelost (je k ní nezbytná schopnost reflexe potřeb a očekávání žáků a projevuje se chováním, jež je milé, laskavé, přátelské, zaměřené na podporu žáků, umožňuje uvolněné kooperativní vztahy s žáky a žáků mezi sebou, a tím i vyšší motivaci k učení);
2. integrita osobnosti, která se projevuje emocionální stabilitou (příznivější situace pro vývoj žáků vytváří učitel, u něhož převažuje kladné ladění vlastních emocí a pocit psychické pohody), sebedůvěrou (k níž patří přiměřená tížádost, pocit síly, energie a optimismu) a racionálním přístupem při řešení pedagogických situací;
3. dynamika osobnosti (učitel je schopen rychle postihnout změny v pedagogických situacích a pružně se jim přizpůsobit) a
4. přiměřený stupeň dominance (schopnost prosadit se, přimět žáky k úsilí při uskutečňování stanovených cílů).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky si nechalo v roce 2009 zpracovat sociologický výzkum (STEM/MARK, 2009) zabývající se postoji rodičů a žáků ke vzdělávání. Mimo jiné bylo v tomto výzkumu zjišťováno, které charakteristiky přisuzují žáci dobrým učitelům a učitelkám (osloveni byli žáci 9. tříd ZŠ a odpovídajícího ročníku

nižšího stupně víceletých gymnázií [n = 385] a žáci 2. ročníku vyššího stupně gymnázií [n = 185] a středních odborných škol a učilišť [n = 232]). Respondenti tohoto výzkumu považovali za rozhodující odbornost (hluboké znalosti v předmětu) a didaktické schopnosti a dovednosti. Významné pro ně byly také smysl pro humor a objektivita a spravedlnost. Rovněž většinou, i když méně intenzivně, spojovali dotazovaní s dobrým učitelem či učitelkou atraktivní metody výuky, přátelský přístup a schopnost udržet kázeň. Relativně nejméně často žáci oblíbenému učiteli přisuzovali charakteristiku přísnosti a náročnosti (třetina ji s oblíbeným učitelem nespojila vůbec).

Holeček (2014, s. 99–103) uvádí výsledky dlouhodobého výzkumu uskutečněného na FPE v Plzni, jehož cílem bylo zjistit vlastnosti úspěšného učitele, jak je vnímají žáci. Dotazník vyplnilo celkem 684 žáků prvního ročníku středních škol, kteří přiřazovali nabízená tvrzení svému oblíbenému učiteli ze ZŠ. Vlastnosti, dovednosti a charakteristiky úspěšných učitelů byly rozděleny do tří oblastí:

1. osobnostní vlastnosti učitele,
2. didaktické schopnosti, dovednosti učitele a
3. pedagogicko-psychologické charakteristiky učitele.

Z oblasti osobnostních vlastností učitele se na první místo dostala položka „chodil vždy dobře upravený“ (protože v jiném výzkumu byli takto hodnoceni i učitelé neúspěšní, nelze tuto položku považovat za směrodatnou v souvislosti s úspěšností učitelů). Nejvíce žáci u úspěšného učitele oceňují, že je spravedlivý⁵. Dlouhodobost výzkumu (první výzkumy v devadesátých letech a poslední po roce 2010) přinesla rozdíly ve volbách některých vlastností. V posledních dotazováních již žáci volili statisticky významně méně položku „je důsledný a přiměřeně náročný“, stejně jako charakteristiku „chová se přátelsky“. Naopak na významu nabyla položka „je rozhodný, s přehledem řeší případné konfliktní situace“.

První místo z didaktických schopností zaujala položka „jasný, srozumitelný a přesvědčivý výklad“. Dalšími nejvíce volenými dovednostmi byly: „dokáže nás hodně naučit“, „vykládá tak, že si můžeme bez obtíží dělat poznámky“ a „má ve třídě dobrou kázeň, klid a pořádek“.

V oblasti pedagogicko-psychologických charakteristik oslovení žáci nejvíce na úspěšném učiteli oceňovali, že „má radost z našich úspěchů“ a že „nás oslovuje křestním jménem“. Významná pro ně byla také položka „udělá si na nás vždy čas“, stejně jako následující projevy chování: „nikoho nezesměšňuje, nedělá podrazy“ a „při hodinách se často usmívá, vytváří příjemnou atmosféru“.

⁵ Autor upozorňuje na další výzkumy, které přinesly stejná zjištění. Blíže viz Holeček, 2014, s. 102.

Průcha (2002a) uvádí v souvislosti s vlastnostmi úspěšného učitele výsledky výzkumných šetření S. Bendla z roku 2001. Tento autor podnikl dotazníkové šetření s 895 žáky 7. tříd základních škol. Žáci měli uvést podstatné vlastnosti (schopnosti, dovednosti), které podle nich musí mít učitel, aby byli žáci v jeho přítomnosti ukáznění. Nejčastěji uváděnými vlastnostmi byly přísnost, láska a zajímavá výuka.

Gillernová a Šírová (2012) rovněž uvádějí, že v souvislosti s učitelem lze uvažovat o jeho vlastnostech a rysech osobnosti, stejně jako o profesních dovednostech, které představují jeho profesní kompetenci (té se budeme více věnovat dále). Pokud jde o schopnosti učitele v rovině obecných předpokladů, uvádějí autorky požadavek na nadprůměrné intelektové schopnosti a kognitivní předpoklady, širší spektrum zájmů, nadprůměrně rozvinutou sociální a emocionální inteligenci (pedagogické mistrovství či takt – v této souvislosti je od učitele zejména požadováno, aby znal sám sebe, své potřeby a potřeby druhých, aby byl schopen správně a včas zaznamenávat změny u jednotlivců i školní třídy, aby je dokázal záměrně sledovat, reagovat na ně a měnit podle nich své chování).

Co se týká temperamentově-charakterových vlastností, považují Gillernová se Šírovou (2012) za významnou integritu osobnosti projevující se emocionální stabilitou, odolnost učitele, zálibu ve změně, ochotu riskovat a přiměřenou flexibilitu a dominanci (s jistotou v měnícím se prostředí souvisí rozhodnost, ochota přijímat odpovědnost, stejně jako zvýšená tendence k provázení či kontrole druhých). Důležité je též přiměřené sebepoznání a sebepojetí, která učiteli umožňují jednat s žáky s potřebným sebevědomím a s pocitem dostatečného množství energie k řešení nastalých situací.

Pedagogickým dovednostem se blíže věnuje rovněž např. Kyriacou (1996, s. 23), který je popisuje v souvislosti s:

1. plánováním a přípravou (dovednosti potřebné pro výběr výukových cílů, volbu cílových dovedností žáků a výběr prostředků pro dosažení těchto cílů),
2. realizací vyučovací jednotky (dovednosti umožňující úspěšné zapojení žáků do učební činnosti),
3. řízením vyučovací jednotky (dovednosti nezbytné pro řízení a organizaci učebních činností tak, aby byli žáci pozorní, měli zájem o výuku a aktivně se jí účastnili),
4. klimatem třídy (dovednosti nutné „pro vytvoření a udržení kladných postojů žáků vůči vyučování a jejich motivace k aktivní účasti na probíhajících činnostech“),
5. kázní (dovednosti potřebné k tomu, aby se učiteli dařilo udržovat pořádek a řešit všechny projevy nežádoucího chování žáků),
6. hodnocením prospěchu žáků (dovednosti umožňující hodnotit žáky, a to jak formativně, tak sumativně) a

7. reflexí vlastní práce a evaluací (sebehodnocením) („dovednosti potřebné pro hodnocení [evaluaci] vlastní pedagogické práce s cílem ji v budoucnu zlepšit“).

V závěru této kapitoly se ještě stručně zmíníme o problematice profesních kompetencí učitele. Toto téma je velmi rozsáhlé, komplikované a do značné míry i nepřehledné, jak upozorňuje např. Janík (2005, s. 15), který profesní kompetenci učitele v souladu s dalšími autory⁶ definuje jako „komplexní potencialitu učitele k úspěšnému (efektivnímu) vykonávání učitelské profese“. Pokud jde o komponenty, které tuto kompetenci spoluutvářejí, uvádí autor (a dále se jim podrobně ve své publikaci věnuje) pedagogické znalosti učitele, pedagogické jednání učitele, subjektivní teorie učitele a pedagogické zkušenosti učitele.

Vašutová (2007) zmiňuje, že profesní kompetence učitele lze nahlížet v souvislosti se součástími přípravného vzdělávání učitelů. Je tedy možné uvažovat o všeobecně vzdělávací komponentě (ta má osobnostně kultivační dimenzi), o předmětové (oborové) komponentě, která garantuje ovládnutí vědních disciplín, jež se vztahují k vyučovacím předmětům, a schopnost transformace vědních poznatků a praktických zkušeností do vyučovacích předmětů (zde jde o rozvoj profesně pedagogických kvalit), a o pedagogicko-psychologické komponentě, která se vztahuje k výchovné a vzdělávací práci učitele (jedná se jednak o teoretickou bázi nezbytnou pro výkon pedagogických činností, jednak o oblast pedagogické praxe, jež zakládá praktické zvládnutí profesních dovedností učitele).

Autorka dále vymezuje sedm oblastí profesních kompetencí učitele. Jsou jimi

- kompetence předmětová,
- kompetence didaktická/psychodidaktická,
- kompetence pedagogická,
- kompetence diagnostická a intervenční,
- kompetence sociální, psychosociální a komunikativní,
- kompetence manažerská a normativní,
- kompetence profesně a osobnostně kultivující⁷.

3 Motivace⁸

Motivace je nedílnou součástí života každého organismu. Jedná se o velmi významnou část psychických procesů a stavů všech individuí, která zásadním způsobem ovlivňuje jejich

⁶ Blíže viz Janík, 2005, s. 13 a 14.

⁷ Blíže viz příloha č. 1.

⁸ Kapitola byla použita v Krninský, L. (2012). *Pohled na učitelské role prostřednictvím tematických koláží* (Bakalářská práce). České Budějovice: JU v ČB, Pedagogická fakulta.

prožívání a jednání. Z tohoto důvodu je velkým tématem pro kohokoli, kdo se zabývá lidskou psychikou.

Atkinson a kol. (2003, s. 348) definují motivaci následovně: „motivace je stav, který aktivizuje chování a dává mu směr.“ Nakonečný (1996) v citaci dalších autorů zmiňuje, že díky motivaci je chování jednotné a má význam. Kognitivní procesy a pohyby jsou strukturovány tak, že spoluutváří smysluplné aktivity. Závěry o motivaci jsou vyvozovány z pozorování chování, jež je zaměřeno za účelem dosažení vybraných cílů a prováděno úsilím, a z toho, že lidé prožívají touhy a chtění. Takto nazíraná motivace obsahuje následující složky:

1. „energii, vzrušení;
2. zaměření této energie na určitý cíl;
3. selektivní pozornost pro určité podněty a změněnou vnímavost pro jiné;
4. organizaci aktivity v integrované vzorce reakcí, resp. jejich sekvenci;
5. udržování zaměřené aktivity, dokud se nezmění výchozí podmínky.“

(Nakonečný 1996, s. 12)

Tímto způsobem lze tedy pomocí pojmu motivace vysvětlovat psychologické důvody chování, stejně jako jeho subjektivní význam. Lze díky němu osvětlovat i různost chování a orientaci rozdílných jedinců na rozdílné cíle.

Kern a kol. (1999, s. 53) za motivaci, popř. popud považují „všechno, co způsobuje nějaké chování, jednání nebo reakci“, s tím, že „příčiny chování jsou různé“. Smékal (2002, s. 232) mluví v této souvislosti o zaměřenosti a shrnuje výše uvedené následovně: „Obsah činnosti člověka – jak předmětné, tak sociálních styků – je determinován a regulován systémem rysů, stavů, potřeb a procesů, které bývají zařazovány pod kategorii zaměřenosti a souhrnně označovány jako motivy.“ Dále vysvětluje původ slova motiv (z lat. movere – hýbat, motivus – hýbající). Tímto slovem jsou tedy označovány hnací síly lidské činnosti, jež se nacházejí uvnitř individua, zatímco incentive (pobídky k jednání) se dostavují zvenčí.

3.1 Teorie motivace

Pokud jde o základní motivace (hlad, žízeň, sex), uvádějí Atkinson a kol. (2003), že v této souvislosti byly vždy rozlišovány dva typy teorií motivace. Jednak jsou to teorie pudové, jež zdůrazňují faktory vnitřní, jednak teorie incentivní, které kladou důraz na vnější události či předměty touhy a na jejich motivační roli.

Zatímco o vnitřních pudech (např. o hladu nebo žízni) se uvažuje jako o vyjádření fyziologických potřeb, u motivací, jakými jsou sex či agrese, je takovéto nazírání zpochybňováno. Přesto jsou těmto dvěma motivacím přiznávány pudové aspekty a jejich danost vnitřními faktory.

Incentivní teorie motivace vztahují naše jednání k okolnímu prostředí, v němž se nalézají incentive (pobídky) – např. jídlo, pití, sexuální partner, cíl útoku –, jež se stávají předmětem motivace. Mnohé incentive fungují jako odměny, které působí slast a posilují chování, pomocí něhož jich bylo dosaženo.

Smékal (2002) uvádí čtyři základní teorie motivace. Jednak již zmíněný model homeostatický a pobídkový, jednak model kognitivní a dále model činnostní.

Principem homeostatického modelu je předpoklad, že se organismus snaží udržet rovnováhu svého vnitřního prostředí a že chování usiluje o obnovu rovnováhy, která byla nějakým způsobem narušena. Jako varianty takového vnímání motivace lze uvést model nedostatku (vakua) a model přetlaku (vybití).

Pobídkový (hédonistický) model počítá s vnějšími podněty, které mobilizují energii organismu. Nehledá v individuu potřeby, nýbrž pouze emoce, jež touží jedinec opakovat, pokud jsou příjemné, nebo se jim vyhnout, odstranit je nebo omezit v případě jejich negativního zabarvení. Jedinec tedy vyhledává to, co navozuje libé pocity, a snaží se vyhnout opačnému.

Kognitivní model považuje za základ mobilizace a řízení chování poznávací procesy. Teprve pokud jedinec dostatečně pozná své prostředí, může s ním aktivně zacházet. Podle tohoto modelu je tedy základní potřebou a silou, která jedince pohání, potřeba poznávat, potřeba redukce neurčitosti a nejednoznačnosti.

Model činnostní pak vnímá jako zdroj motivace činnost, která je sama sobě cílem, neslouží jako prostředek k dosažení cíle jiného. Tento přístup považuje činnost za podstatu života. Energie, jež je činností aktualizována, slouží k zachování a rozvíjení života. Potřebu činnosti v její čisté podobě lze nejlépe sledovat ve hře či v tvůrčí činnosti. V oblasti sociálního styku ji lze nacházet v různých způsobech prosociálního jednání, v čistě etickém činu apod.

Jak uvádějí Stuchlíková a Man (2009) zhruba do 70. let 20. st. převažoval v psychologii motivace strukturální model, jehož výsledkem byl strukturovaný výčet všech motivačních sil (potřeb, incentive, pudů, determinujících tendencí atd.). Později se začal prosazovat procesuální přístup k motivaci spojený v americkém prostředí se zaměřením na osobní cíle a latentní psychické procesy a stavy, které jim odpovídají (teorie current concerns). V evropské psychologii motivace se v této souvislosti objevuje Heckhausenova škola a jeho model čtyř fází na cestě od přání k jednání.

Pokud jde o teorii aktuálních zájmů (current concerns theory), Klinger, Man a Stuchlíková (1997) vysvětlují, že základním předpokladem, z něhož její motivační model vychází, je skutečnost, že život živočichů (včetně člověka) se skládá z řady usilování o konkrétní cíle. Current concern (aktuální zájem) je pojem, který označuje konstrukt vztahující se k latentnímu stavu organismu, jenž nastává v době mezi okamžikem osobního zavázání se k usilování o určitý cíl a momentem dosažení cíle nebo vzdání se ho. Jde tedy o mozkový proces, který provází usilování o cíl po celou dobu jeho trvání a je tvořen zesílením emocionálních reakcí na podněty, jež souvisí s vybraným cílem.

Výše zmíněný Heckhausenův model bývá, jak uvádějí Klinger, Man a Stuchlíková (1997), často označován jako „Rubicon model“. Cestu od přání k jednání v něm autor rozdělil na čtyři fáze. První z nich je fáze předrozhodovací (motivační) – jedinec uvažuje o různých přáních a alternativách, výsledkem je záměr dosáhnout určitého cíle. Tento okamžik označil Heckhausen jako „Rubicon“, protože po plném zformování záměru již není návrat snadný. Nastupuje druhá fáze (předakční), ve které jedinec čeká na vhodnou příležitost (nebo se jí snaží vyvolat), aby bylo možné začít jednáním usilovat o dosažení cíle. Třetí (akční) fáze je zjevné usilování o cíl, které končí jeho dosažením nebo vzdáním se. Ve čtvrté (postakční) fázi probíhá hodnocení úsilí zaměřeného k dosažení cíle a jeho výsledku.

Významným pro psychologii motivace je pojem motivační struktura. Je to koncept, který integruje rozdílná pojetí motivace, jakými jsou výše zmíněná teorie aktuálních zájmů a Heckhausenův Rubicon model. Stuchlíková a Man (2009, s. 163) ji definují jako „koncept označující individuální soubor cílů a způsoby, jak se k nim vztahujeme“.

Stuchlíková a Man (2009) dále uvádějí, že veškeré právě probíhající motivační procesy se do motivační struktury promítají, a proto je pro interpretaci jejího profilu, a hlavně pro její vnitřní integritu důležité rozlišovat mezi motivačními stavy a rysy, mezi implicitní a explicitní motivací a mezi motivací vnitřní a vnější.

Původně se psychologové zabývající se motivací věnovali krátkodobým motivačním stavům, které souvisely s aktualizací základních potřeb. Ovšem nedlouho poté začaly být motivační faktory konceptualizovány a měřeny jako relativně stálé rysy. Je užitečné vnímat motivaci jako přetrvávající dispozice, ale zároveň je třeba si uvědomovat, že motivované chování vždy směřuje k nějakému cíli, pro který se daný jedinec rozhodl. Toto rozhodnutí vzniklo na základě působení určitých faktorů, které je možné měnit, stejně jako rozhodnutí samotné. Z hlediska motivační struktury jsou tedy důležitější motivační stavy a podmínky vedoucí k rysům než rysy samotné. Když je možné ovlivňovat to, který cíl bude zvolen, lze ovlivňovat i motivační rysy.

Pro motivační psychologii je též významné rozlišení mezi implicitní a explicitní motivací. Motivy označované jako implicitní se utvářejí prostřednictvím emočních zkušeností v raném dětství – v předřechovém období. Jsou spojeny se silnými a živými emočními zkušenostmi a epizodickým systémem paměti. V současnosti jsou obvykle popisovány jako malý počet nevědomých motivů a jsou definovány jako opakující se a přetrvávající zájmy o emočně sycené incentive. V paralele k velké pětce osobnostních rysů se často jádro implicitní motivace označuje jako velká trojka implicitních motivů:

- a) provádět činnost lépe = výkonový motiv,
- b) vytvořit si a udržet dobré vztahy s druhými = afiliační motiv,
- c) mít vliv na druhé = motiv moci.

„Každý z motivů je vymezen jako dvojice protikladných tendencí – tendencí k přiblížení se (approach) a k vyhýbání se (avoidance), první je označována jako naděje (na úspěch, na přijetí, na získání moci), druhá jako obava (z neúspěchu, z odmítnutí, z převahy ostatních).“ (Stuchlíková, Man, 2009, s. 166). Vznik a zpevnování implicitních motivů probíhá prostřednictvím emočního podmiňování. Ovšem nejsou tak stabilní jako jiné osobnostní rysy.

Explicitní (sobě připisované) motivy se objevují s vývojem řeči, která zprostředkovává kognitivní struktury, a se schopností, jež nám umožňuje mentálně reprezentovat sebe samotné. Souvisí s generalizovanými autobiografickými vzpomínkami a se sebepojetím.

Významné je též dělení motivace na vnitřní (intrinsic) a vnější (extrinsic). Stuchlíková a Man (2009) vysvětlují, že obecně nelze najít shodu v tom, jaký je rozdíl mezi motivací vnitřní a vnější. Nicméně nejčastěji bývá intrinsická motivace spojována s pocitem kompetence (R. W. White) a osobní kauzace (R. deCharms). Naproti tomu za extrinsickou je motivace považována, pokud člověk své výkony připisuje vnějším příčinám, nebo pokud je jednání řízeno více vnějšími důsledky (odměny a tresty) a méně vlastní vůlí. Roli zde hraje také autonomie (vlastní volba) na jedné straně a kontrola (tlak na specifické výstupy) na straně druhé. „V pojetí motivační struktury jde o intrinsickou motivaci, když jedinec usiluje o cíl, jenž je konečnou satisfakcí; o extrinsickou motivaci jde tehdy, je-li daný cíl jen prostředníkem k jinému cíli (satisfakcí je uspokojení z postupu vpřed k jinému cíli).“ (Stuchlíková, Man, 2009, s. 167).

3.2 Motivace v učitelské profesi

Na motivaci v profesi učitele lze nahlížet z mnoha úhlů pohledu. Nejčastěji se odborná literatura zabývá motivací žáků (např. Hrabal, Man a Pavelková, 1989). Pro tuto práci je významná problematika motivace učitelů k výkonu jejich povolání.

3.2.1 Motivace ke studiu učitelství

Motivací k učitelskému povolání se zabýval např. R. Havlík (1995). Svá výzkumná zjištění získal na pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Analýza dokumentů přijímacího řízení ukázala „záložní“ povahu pedagogických fakult. Počet přihlášek totiž až sedmkrát převýšil možnosti přijetí, ale přijímacího řízení se nakonec zúčastnilo jen 58 % přihlášených. Je však nutné zmínit, že mezi jednotlivými obory existovaly v počtech přihlášených zájemců o jejich studium velké rozdíly. Nejpopulárnější byly aprobace dějepis – občanská výchova, pedagogika–psychologie, dějepis – český jazyk, speciální pedagogika. U těchto oborů však byla reálná účast u přijímacího řízení těsně kolem celofakulního průměru či mírně pod ním, zatímco u oborů méně atraktivních (hlavně u kombinací s výchovami – francouzština s tělesnou výchovou, český jazyk s hudební, výtvarnou nebo rodinnou výchovou) byla účast nadprůměrná.

Havlík (1995) vysvětluje nepoměr mezi počtem přihlášených studentů a těch z nich, kteří se nakonec k přijímacímu řízení dostavili, právě preferencí jiných fakult. Tuto hypotézu dokládá i nižším počtem zapsaných studentů oproti přijatým (jako příklad uveďme atraktivní aprobace z hlediska přihlášených uchazečů: dějepis – občanská výchova, zapsalo se 63 % z přijatých studentů, biologie–chemie, 57 %). Tato data lze vysvětlit tím, že motivací ke studiu na výše uvedených pedagogických fakultách u mnohých přihlášených byl pravděpodobně spíše obor studia než zájem o pedagogickou činnost, popř. preferováním fakult s vyšší prestiží.

Dotazování uchazečů o vybrané aprobační obory (učitelství I. stupně, Bi–Ch, Čj–D, Ov–D) během přijímacího řízení ukázalo, že motiv zájmu o pedagogickou práci při rozhodování o studiu byl jasně diferencován podle oborů. Nejčastěji byl tento motiv uveden uchazeči o studium učitelství pro 1. st. ZŠ (ovšem i u nich mu 15 % přikládalo menší než průměrný význam), nejslabší byl u uchazečů aprobace Ov–D.

Perspektivně uvažovali o profesi učitele či vychovatele z dotázaných opět nejčastěji uchazeči o studium učitelství národní školy, nejméně často pak opět uchazeči o studium občanské výchovy. Orientaci na učitelskou dráhu projevovaly více dívky než chlapci a také uchazeči z menších měst a obcí než z Prahy a dalších velkých měst.

Vyjádřený zájem o učitelskou profesi souvisel u dotázaných také s tím, kdy se rozhodovali pro přihlášení se na PedF (nejméně motivovaní pro práci učitele byli ti, kteří se pro přihlášku rozhodovali na poslední chvíli), stejně tak i s předešlou zkušeností s prací s dětmi a mládeží (více motivovaní byli ti, kteří takovou zkušenost již měli), ale také s počtem podaných přihlášek na pedagogickou fakultu (více motivovaní pro tuto profesi podávali více přihlášek na PedF).

Havlík (1995) také předkládá odpovědi uchazečů na otázku týkající se hypotetického rozhodování v případě přijetí na více fakult. I zde se ukazují rozdíly mezi uchazeči podle zvolených aprobačních oborů, které v zásadě odpovídají výše uvedeným (nejčastěji by volili PedF uchazeči o studium učitelství I. stupně – 71 %).

Urbánek (2005) v souvislosti s tímto tématem vyjadřuje domněnku, že pravděpodobně není jiné přípravné studium, v jehož průběhu by studenti nebo učni již předem a tak často počítali s tím, že nenastoupí do oboru, který vystudují. Výzkumy ukazují, že značná část studentů považuje učitelství za jakési „náhradní řešení“. Je tomu tak pravděpodobně na všech pedagogických fakultách, ovšem značně odlišně u studentů různých oborů (viz např. výše uvedené výsledky Havlíkova výzkumu). Různí autoři uvádějí různý podíl takto smýšlejících studentů v průběhu či i na konci jejich studia, Urbánek (2005, s. 74) zmiňuje rozmezí mezi 12–40 %. Velkou odlišnost získaných dat pak vysvětluje rozdílností fakult, na kterých byly průzkumy realizovány, dále studijních oborů dotazovaných studentů, ale i různými fázemi jejich studia. V každém případě však existuje shoda v tom, že značná část studentů učitelství neuvažuje o nástupu na místo učitele.

Dále připojuje Urbánek (2005) výsledky vlastních šetření. Tato zjištění ukázala, že pouze tři čtvrtiny všech dotázaných studentů se na konci svého studia vyjadřovaly pozitivně ke své učitelské profesní perspektivě. Dotazované ženy přitom vykazovaly jednak vyšší podíl takovýchto výpovědí, jednak pozitivnější strukturu výpovědí než muži. V průběhu studia se postoj k budoucí učitelské kariéře studentů různil. Zastoupení pozitivních výpovědí se od počátku studia postupně snižovalo. Zatímco po nastoupení do studia byla více než osmina studentů rozhodnuta nenastoupit na učitelské místo, v závěrečné fázi vysokoškolské přípravy uvedla toto rozhodnutí již plná čtvrtina.

Urbánek (2005, s. 75) v této souvislosti a s odkazem na výzkumná zjištění jiných autorů uvádí, že tento jev je u studentů učitelství ve srovnání se studenty jiných fakult zřejmě specifický. Jako možné vysvětlení tohoto jevu zmiňuje rozdílnost mezi charakterem studia (zaměření spíše na studium oboru než učitelství) a požadavky, jež klade na učitele školní praxe.

Z jiného úhlu pohledu se můžeme na motivaci studentů učitelství (a do velké míry tedy i budoucích učitelů) dívat prostřednictvím analýzy motivační struktury – vnitřní, vnější motivace a amotivace (Man, Prokešová a Stuchlíková, 1998), implicitní a explicitní motivy (Stuchlíková, 2006).

Pokud jde o motivaci implicitní a explicitní, Stuchlíková (2006) se jí věnuje v souvislosti s utvářením profesní identity budoucích učitelů. Uvádí, že profesní motivace (jejíž pochopení je významné pro profesní identitu) je vázána na perspektivní orientaci studenta a je (alespoň na první pohled) utvářena explicitní motivací (osobními cíli jedince). Ovšem

i profesní motivace a profesní volba jsou ovlivňovány implicitními motivy. Studenti jak z lidského, tak z profesního hlediska potřebují, aby usilovali o integrované (přijaté za vlastní, autonomní) cíle, ne o cíle introjikované. Nutné je, aby explicitní cíle a implicitní motivy byly v souladu.

Implicitní motivace souvisí se základními motivačními tendencemi, které bez ohledu na to, zda si je uvědomujeme, či nikoli, ovlivňují naše chování v konkrétní situaci. Zpětně je můžeme vnímat jako sklon, touhu, chuť či odpor vůči konkrétnímu jednání. Jak již bylo zmíněno výše, dominuje v současné době v oblasti vnitřní motivace pojetí tzv. velké trojky motivů (motiv výkonu, motiv afiliace a motiv moci).

Explicitní motivace souvisí s našimi konkrétními cíli, „popisuje způsob jejich volby, proces ‚zavázání se‘ jim, usilování o ně a emoční bilanci jejich dosahování, či vzdávání se jich“ (Stuchlíková, 2006, s. 40).

Optimálním stavem jsou situace, ve kterých může konkrétní jedinec jednat převážně shodně se svými implicitními motivy. V opačném případě se totiž (nastane-li diskrepance mezi implicitními a explicitními motivy – nejednáme-li v souladu se svými vnitřními motivačními tendencemi) oslabuje naše volní úsilí a subjektivní pohoda, snižuje se naše životní spokojenost.

Studie provedená v prvních ročnících PF JU přinesla o implicitní a explicitní motivaci studentů následující informace (Stuchlíková, 2006). Při porovnání implicitních motivů u studentů učitelství pro 1. a 2. st. ZŠ se objevil signifikantní rozdíl u motivu obavy z neúspěchu (vyšší u učitelů 2. st. ZŠ, podobný, ale nesignifikantní byl patrný i u naděje na úspěch). Ve dvou zbylých motivačních tendencích se neukázal významný rozdíl. Z toho vyplývá, že studenti učitelství pro 2. st. ZŠ jsou ve srovnání se svými kolegy, budoucími učiteli 1. st. ZŠ, zřejmě více orientovaní na výkon.

Zajímavé výsledky přineslo porovnání průměrných profilů implicitních motivačních tendencí (tzv. „netto“ motivů – naděje po odečtení strachu). Ukázalo se, že ač laické představy přisuzují silnější prosociální orientaci studentům učitelství primární školy, ve skutečnosti převažuje tento motiv u budoucích učitelů 2. st. ZŠ. Studenti učitelství pro 1. st. ZŠ jsou naproti tomu mnohem častěji motivováni situacemi, jež souvisí s jejich nadějí na získání vlivu (moci).

V oblasti cílové (explicitní) motivace se ukázaly následující rozdíly. Studující učitelství primární školy průměrně uváděli více cílů souvisejících s přátelskými a kamarádskými vztahy, ovšem celkové množství interpersonálních cílů ve vzájemném porovnání vyšší nebylo. U studentů učitelství pro 1. st. ZŠ se však ve srovnání s jejich kolegy studujícími

učitelství 2. st. ZŠ objevovalo více charakteristik adaptivní motivační struktury – odkazovala k většímu pozitivnímu zadostiučinění v souvislosti s dosahováním osobních cílů a také k většímu zaujetí pro vlastní cíle. Tato data naznačují, že studenti učitelství 1. st. jsou pravděpodobně více zainteresováni na dosahování svých aktuálních životních cílů, což by mohlo odkazovat i k větší identifikaci s budoucí profesí.

3.2.2 Motivace k výkonu profese

M. Blahutová (2011) se ve své diplomové práci zabývala motivací stávajících a bývalých učitelů 1. st. ZŠ k tomuto povolání (informace získávala pomocí dotazníků a strukturovaných rozhovorů). Oslovení učitelé, kteří ve svém povolání setrvávají (většina [75 %] již působí v tomto povolání déle než 10 let), velmi často připouštěli, že byli ke svému současnému povolání motivováni dlouhodobě, často již od dětství. Ne vždy se chtěli stát učiteli právě 1. st. ZŠ, k tomuto rozhodnutí u některých došlo až na střední škole nebo po ní, ale jako vyučující (často 2. st. ZŠ) působit chtěli. Pro učitelství národní školy se nakonec rozhodli hlavně kvůli dětem mladšího školního věku, protože je považují za tvárnější. Nikdo z této skupiny respondentů se nerozhodl pro dráhu učitele až po absolutoriu vysoké školy, v rodinách většiny z nich bylo možné nalézt alespoň jednoho učitele (často to byl některý z rodičů).

Někteří učitelé se vyslovili v tom smyslu, že zvolili svou profesi i kvůli stabilnímu místu ve společnosti a úctě okolí. Tito učitelé, kteří všichni působili v menších městech či obcích, však zároveň připouštěli, že tato skutečnost by nebyla naplněna, pokud by byli zaměstnáni ve větším městě. Všichni z této skupiny dotazovaných se cítili ve svém povolání spokojeni, velké potěšení prožívají, když mohou sledovat na výsledcích svých žáků své úspěšné pedagogické působení. Profese je vnitřně naplňuje a většina z nich ji vnímá jako poslání. Mladší vyučující z této skupiny doplňovali uvedený pohled též o významnost příjmů, které z jejich práce s dětmi plynou. Častěji se proto snaží postoupit na vyšší pozice (např. zástupce ředitele), či vést finančně ohodnocené kroužky a zájmové předměty.

Učitele, kteří v profesi setrvávají, neodradila ani velká psychická zátěž tohoto povolání. Přesto většina z nich má zkušenost s kolegy, již z tohoto důvodu od učení odešli. Jako skutečnosti důležité k pokračování ve své pedagogické praxi uváděli dotázaní např. práci s dětmi nebo dostatek volného času. Dle jejich názoru se musí člověk pro profesi učitele narodit.

U bývalých učitelů se rozhodnutí pro tuto profesi zrodilo později než u výše zmíněné skupiny pedagogů. Některí se pro ni rozhodli po ukončení střední školy, jiní až na škole vysoké, již začali studovat, protože nebyli přijati na jinou fakultu. Některí studovali vysokou školu kvůli přání svých rodičů a jejich cílem bylo pouze získat vysokoškolský titul.

Nejčastějšími důvody k odchodu z profese byly pro tyto vyučující psychická náročnost a nedostatečné finanční ohodnocení jimi odváděné práce.

Tito učitelé, již se rozhodli ukončit svou pedagogickou dráhu, často uváděli, že se pro tuto profesi nehodí a necítili se při jejím výkonu dobře. Většina z nich již v počátcích svého učitelského působení věděla, že je tato práce nenaplňuje. Pracovní zátěž považovali v porovnání s finančním ohodnocením za nadměrnou a se svým odchodem k jiné profesi jsou spokojeni. Vzpomínají na krátké pracovní dny a velké množství volného času. V současnosti mohou dle svého vyjádření trávit méně času se svou rodinou, ale lepší příjmy považují často za dostatečnou kompenzaci.

Někteří bývalí učitelé v průběhu své učitelské praxe cítili, že je výkon této profese mění, což se nelíbilo jejich blízkému sociálnímu okolí. Jako důvody k odchodu z profese byly těmito dotázanými uváděny např. neshody na pracovišti, špatné finanční ohodnocení, psychický nápor, stereotyp, výhradně ženský kolektiv ad. O svém návratu do školství by někteří uvažovali za předpokladu, že by tato práce byla lépe placena a byl zaveden systém profesního růstu. Jiní by k takovému kroku vyžadovali pravidelnou psychologickou supervizi poskytovanou učitelům či zásadní modernizaci škol.

Motivací slovenských učitelek k výkonu jejich profese se zabývala např. S. Kariková (2005). Při porovnání motivace u studentek učitelství pro 1.–4. ročník ZŠ a učitelek z praxe došla k následujícím závěrům. Pro obě skupiny respondentek byla nejvýznamnějším motivem práce s dětmi, avšak pro učitelky z praxe byl méně významný. Naproti tomu tyto dotázané hodnotily jako významnější smysluplnost profese, stejně jako pestrost a proměnlivost této práce. Pro učitelky bylo ve srovnání se studentkami též důležitější, že je jejich práce spojena se seberozvojem a stálým vzděláváním. Podobné to bylo s motivem všestranného využití schopností. Budoucí učitelky jej považovaly za méně významný, což autorka vysvětluje tím, že studentky mohou mít dojem, že jejich schopnosti v této profesi nebudou zcela využity.

Autorka výzkumu uvádí i další rozdíly zjištěné v motivaci dotázaných studentek a již působících učitelek. Učitelky z praxe si svou profesi zvolily také z toho důvodu, že ji považovaly za stálou a jistou. Budoucí učitelky jsou o těchto charakteristikách učitelské profese přesvědčeny podstatně méně. Pro již působící učitelky byl významným motivem k volbě povolání vzor konkrétního učitele, zatímco u studentek učitelství byla významnost tohoto motivu nižší. Statisticky významný rozdíl se objevil u motivu k volbě profese souvisejícím s přáním rodičů dotázaných – pro praktikující učitelky byl znovu významnější.

Z hlediska motivace k učitelské profesi jsou zajímavá též zjištění, která Kariková (2005) získala v souvislosti se spokojeností či nespokojeností slovenských učitelek a studentek

učitelství se svou současnou či budoucí prací vyučujících. Budoucí učitelky uváděly jako příčiny možné nespokojenosti s profesí, na niž se připravují, nízké finanční ohodnocení, celkovou situaci ve školství, nedocenění učitelské profese ze strany společnosti, ale také ze strany rodičů žáků. Naproti tomu vyjádření předpokládané spokojenosti souviselo s prací s dětmi (možnost účastnit se na formování dětské osobnosti, pozorovat jejich změnu, uplatnit svou tvořivost a vědomosti).

Již působící učitelky označovaly za příčiny své nespokojenosti rovněž nízké finanční ohodnocení, ale zároveň i postavení učitele ve společnosti – nedoceňování jeho práce a stále horší vztahy s rodiči žáků. V porovnání se studentkami učitelství vnímaly kritičtěji materiální vybavenost škol, nedostatek pomůcek apod. Stejně jako budoucí učitelky vyjadřovaly i vyučující z praxe svou spokojenost s profesí hlavně ve vztahu k dětem. Autorka také upozorňuje na skutečnost, že přes veškeré učitelkami uváděné nedostatky téměř třetina z nich vysloveně uvedla, že je se svou prací spokojená.

Pouze pro dokreslení lze uvést několik dat ze stejného výzkumu týkajících se profesních flukтуаčních tendencí mezi respondentkami. Zatímco 66 % nyní v praxi působících dotázaných učitelek chce ve své profesi setrvat na současném místě (dalších 10 % z dotázaných chce dále působit v učitelské profesi, ale v jiné škole), pouze 44 % z dotázaných studentek učitelství se chce po ukončení studia věnovat této profesi.

Ze zahraničních výzkumů je možné k tomuto tématu uvést např. šetření S. H. Marston (2010), která zjišťovala motivaci k setrvávání v profesi učitele u vyučujících kalifornských základních, středních a vysokých škol. Všichni dotazovaní měli již nejméně 15letou praxi jako učitelé. Všechny tři skupiny respondentů považovaly za nejvýznamnější motivaci k dalšímu vykonávání svého povolání faktory profesionálního uspokojení (práce se studenty, možnost vidět je se učit, radost z výuky svého předmětu).

Žádná z dotazovaných skupin učitelů nebyla významně ovlivněna výší platu a výhodami plynoucími z výkonu své profese (praktické faktory uspokojení), přestože pro učitele základních škol byly významnější než pro vysokoškolské profesory. Ze tří dotazovaných skupin učitelů (dle stupně školy, na kterém působili) považovali vyučující vysokých škol praktické faktory uspokojení za nejméně motivující pro pokračování ve svém pedagogickém působení.

Učitelé všech stupňů škol si cenili svých vztahů s kolegy. Přestože respondenti ze všech skupin uváděli „stížnosti“ související s jejich spolupracovníky, všichni zároveň hodnotili oblast kolegiálních vztahů jako relativně významný motivační faktor pro setrvání ve své profesi. Ze získaných informací lze usuzovat, že příležitosti k profesionálnímu rozvoji, jež jsou navozovány spoluprací a interakcí s kolegy, mohou pomáhat zvyšovat uspokojení z práce, a tak přispívat k setrvávání učitelů všech stupňů škol u tohoto povolání.

Rozdíly mezi pedagogy jednotlivých stupňů škol bylo možné nalézt v hodnocení významu dobrého vedení školy pro jejich uspokojení z práce a odhodlání vykonávat dále svou profesi. Všichni vyučující se vyjadřovali k tomu, že s určitými nadřízenými vycházejí dobře, zatímco s jinými ne, ovšem vysokoškolští profesoři nepovažovali tento faktor zdaleka za tak významný jako učitelé ze základních škol.

Vzhledem k rozdílnosti školských systémů jednotlivých zemí (v tomto případě českého, slovenského⁹ a amerického) i k odlišné struktuře uvedených výzkumných šetření je velmi složité srovnávat jednotlivé motivační faktory vedoucí učitele zmíněných států k volbě jejich profese a setrvávání v ní. Není však možné přehlédnout, že u českých i slovenských učitelů a učitelek hraje významnější roli finanční ohodnocení a prestiž jejich povolání, přičemž na nedostatečnou míru obojího si stěžují.

Na druhou stranu ze zmíněných výzkumů vyplývá, že pro všechny učitele bez ohledu na zemi, v níž žijí, a často i stupeň a druh školy, na nichž působí, patří mezi zásadní faktory explicitní motivace možnost pracovat s dětmi, dospívajícími, popř. mladými dospělými, pomáhat jim v jejich rozvoji a ten i sledovat.

4 Emoce¹⁰

Emoce, jak uvádí Atkinson a kol. (2003), jsou úzce provázány s motivy. Spolu s nimi vytvářejí množinu našich nejzákladnějších pocitů. Emoce se mohou podílet na aktivizaci a zaměřování našeho chování, stejně jako mohou doprovázet naše motivované chování. Rozdíl mezi emocemi a motivy můžeme najít např. ve skutečnosti, že emoce jsou většinou aktivovány zvnějšku, kdežto motivy jsou obvykle spouštěny zevnitř. Zatímco za vyvoláním motivu lze obvykle nalézt určitou potřebu, emoce může být navozena různými podněty.

„Emoce je komplexní stav vznikající v reakci na určité afektivně zbarvené zážitky.“ (Atkinson et al., 2003, s. 389). U intenzivních emocí je možné rozlišit šest složek. Atkinson a kol. (2003) předkládají jejich výčet. Jedná se o

- a) subjektivní prožitek emoce (afektivní stav, pocity spojené s emocemi),
- b) tělesnou reakci (zejména se jedná o ty reakce, jichž se účastní autonomní nervový systém),
- c) soubor myšlenek a přesvědčení, které emoci doprovázejí (hodnocení či přesvědčení, že probíhající událost je pozitivní či negativní),

⁹ S ohledem na dlouholetou existenci společného státu, obdobné kulturní i ekonomické podmínky považujeme český a slovenský školský systém přes určité odlišnosti za téměř totožný.

¹⁰ Kapitola byla použita v Krninský, L. (2012). *Pohled na učitelé role prostřednictvím tematických koláží* (Bakalářská práce). České Budějovice: JU v ČB, Pedagogická fakulta.

- d) výraz obličeje,
- e) globální reakce na prožitek (pokud např. zažíváme negativní emoce, svět se nám jeví jako nevlídné místo),
- f) tendence jednání spojené s emocemi (vzorce chování, které lidé uplatňují, pokud prožívají určitou emoci – např. vztek obvykle následuje agrese).

V současnosti jsou emoce pojímány systémově, je na ně pohlíženo jako na interakční procesy, jež se vzájemně ovlivňují. Žádná z výše uvedených složek totiž není sama o sobě emocí, protože ty vznikají společným působením všech těchto složek dohromady. Zároveň se tyto součásti mohou vzájemně ovlivňovat. Naše kognitivní hodnocení situace může například ovlivnit vznik určité reakce. Budeme-li se domnívat, že jsme podváděni, vyvolá v nás taková situace pravděpodobně vztek. A naopak přihodí-li se nám, že již rozezlení si budeme moci vysvětlit nějakou událost jako podvod vůči nám, budeme mít nejspíše mnohem intenzivnější tendence vysvětlit si situaci jako namířenou proti nám.

4.1 Teorie emocí

Vzhledem ke komplexnosti emocí a jejich propojenosti s dalšími psychologickými fenomény je problematika emocí velmi složitá, což dalo prostor ke vzniku mnohých teorií, jež je popisují a vysvětlují. Jednoduché třídění teorií emoce nabízejí např. Meyer, Schützwohl a Reizenstein (1997; in Nakonečný, 2000, s. 198):

1. „Behaviorální teorie: ztotožňují emoce s pozorovatelným chováním nebo také dispozicemi k tomuto chování určitého druhu.
2. Mentalistické teorie: ztotožňují emoce s určitými mentálními (psychickými) stavy.
3. Syndromové teorie: jistým způsobem spojují obě předtím uvedené teorie v tom smyslu, že emoce identifikují se syndromem, sestávajícím z mentálních, behaviorálních a fyziologických reakcí.“

Sám Nakonečný (2000) dělí teorie emocí na fyziologickou (Lange-James, Cannon-Bard), evolucionistickou (McDougall, Plutchik), behaviorální (Watson), kognitivistickou (Schachter-Singer; Simonov) a sociologickou (Vester). Jako dílčí teorie emocí (velmi tematicky zúžené) označuje teorii atribucionální (Weiner), psychoanalytickou (Freud) a fenomenologickou (např. Bollnow, Plessner).

Stuchlíková (2007) popisuje tradiční přístupy k emocím (přístupy zaměřené na emocionální prožívání, přístupy zaměřené na fyziologický aspekt a přístupy zaměřené na výraz a projevy chování), které se postupně staly východisky pro přístupy soudobé. Přístup zaměřený na emocionální prožívání zastávají psychodynamické teorie, klasickou psychoanalýzu nevyjímaje. Pro Sigmunda Freuda byly emoce těsně spjaté s instinkty (pudy,

primárními motivy). V tomto vnímání jsou emocionální hnutí pouze odrazem instinktivních popudů a vnitřních konfliktů. Ovšem důležité je, že jde o odraz překroucený a vybledlý. Podle klasické psychoanalytické teorie jsme si totiž vědomě schopni připustit pouze tolik z našich nevědomých procesů, kolik jsme schopni zvládnout. K tomuto účelu využíváme obranné mechanismy, které mají za úkol zkreslit, či zcela potlačit informaci, jež je pro nás neúnosně emocionálně bolestivá.

I moderní psychodynamické vnímání emocí klade důraz na roli kontroly emocí, která umožňuje zvládat vnitřní konflikty. Z myšlenek psychodynamických přístupů vychází rovněž teorie raného citového přilnutí (attachement), která se zabývá připoutáním mezi kojencem a matkou, jež má významný vliv na emocionálně-sociální vývoj jedince a předznamenává též budoucí blízké vztahy.

Fyziologické přístupy k emocím se snažily odpovědět na velmi starou otázku, zda se objevuje jako první prožitek emoce, či fyziologické vzrušení. Zatímco původním názorem, dle „zdravého rozumu“, bylo přesvědčení, že to, jak vnímáme situaci, aktivuje naše emoce, jimiž jsme následně motivováni jednat, Jamesova-Langeova teorie tvrdí opak. Co cítíme, víme podle ní díky tomu, že sledujeme signály našeho těla. Tělesné změny jsou následkem vnímání vzrušující situace a emoci prožíváme tehdy, když tyto změny pocítujeme. Jamesova-Langeova teorie se ukazuje jako velmi vhodná v případě silných emocí (strach, vztek).

Kritice tento přístup podrobila Cannonova-Bardova teorie, jejíž představitelé se při zkoumání emocí zaměřili na fungování mozku. Cannon se domníval, že emocionální chování kontroluje sám mozek (nikoli vnitřní orgány), konkrétně talamus. Předpokládal, že teprve jeho aktivace je následována jak prožitkem emoce, tak i somatickými změnami s ním spojenými.

Pozdější výzkumy ukázaly, že James i Cannon měli zčásti pravdu. Současní autoři souhlasí s Cannonem v tom, že činnost jednotlivých mozkových struktur je pro průběh emocionálních procesů velmi významná. Z Jamesových názorů pak uznávají zvláště skutečnost, že si lidé své emoce, minimálně částečně, uvědomují díky zaznamenávání tělesných změn.

Mezi přístupy k emocím, které se zaměřují na výraz a projevy chování, řadí Stuchlíková (2007) evoluční přístupy a přístupy behaviorální. Evoluční nazírání emocí počíná již samotným Ch. Darwinem. Teoretikové, kteří jsou takto orientováni (např. R. Plutchik, C. E. Izard aj.), považují emoce a emocionální chování za adaptivní. Tím je míněno, že jsou tyto stavy a procesy významné pro zvyšování pravděpodobnosti přežití a další reprodukce.

Pro přístupy zaměřené behaviorálně je zásadní studium procesů emocionálního učení. Za účelem porozumění emocím je dle zastánců tohoto pohledu nutné zaměřit se na emocionální chování. J. B. Watson se domníval, že v raném věku disponuje člověk třemi vrozenými emocemi, které přibližně odpovídají strachu, zuřivosti a potěšení. Ty se podle něj aktivují několika stimuly a projevují specifickými emocionálními odpověďmi. Vše ostatní, co můžeme u lidí v pozdějším věku sledovat v souvislosti s emocemi, je naučené.

„Skinner definoval emoci jako predispozici určité osoby chovat se určitým způsobem v určitém čase.“ (Stuchlíková, 2007, s. 41). Rozlišoval dva druhy emocionálních odpovědí. Dle jeho názoru jde buď o jednoduché reflexy, které jsou vrozené nebo naučené (pláč při bolesti), nebo o tzv. operanty, což je komplexní naučené chování (pokusy uklidnit někoho rozčileného, na němž nám záleží).

Zastánci behaviorálního přístupu se zabývají také kontrolou emocí. Např. Millenson popisuje tři způsoby, pomocí nichž lidé dosahují tohoto cíle. Jedná se o habituaci (na mnohonásobně opakovaný podnět jedinec postupně přestane reagovat), překrytí (emoce je zamaskována chováním, které odpovídá odlišnému pocitu) a vyhýbání se (vyvarování se takových situací, které nežádoucí emoce vyvolávají).

Stuchlíková (2007) dále popisuje současné přístupy k emocím, které z výše uvedených tradičních přístupů vycházejí. Mezi významná témata psychologie emocí patří problematika rozdělení emocí na primární a sekundární. Dle Damasia (2000, in Stuchlíková, 2007, s. 48) lze říci, „že primární emoce představují určitým způsobem naprogramované reakce na určité charakteristické podněty vnějšího nebo vnitřního světa, například na typ pohybu (u plazů) nebo na určité zvuky (např. hlasitý hluk, vrčení).“ Lidé si navíc uvědomují emoci v souvislosti s objektem, který byl příčinou vzrušení, a spojují tento objekt s vytvořeným emočním stavem.

Mechanismus sekundárních emocí navazuje na proces emocí primárních. Ke vzniku sekundárních emocí dochází spojením kategorií objektů a situací s primárními emocemi. Výčet základních emocí uvádí např. psychoevoluční teorie emocí R. Plutchika. Emoce jsou podle něj vyvolávány událostmi, jež jedinec hodnotí jako významné pro svou pohodu nebo integritu s tím, že většina kritérií tohoto hodnocení není dostupná našemu vědomí. Uvádí osm základních emocí, jež tvoří čtyři bipolární páry a mohou dosahovat různé intenzity. Jejich míšením pak vznikají emoce odvozené.

Další v současnosti uznávanou teorií, jež přináší výčet primárních emocí, je teorie diskrétních emocí C. E. Izarda, který vychází z předpokladu, že jednotlivé emoce se vyvinuly jako adaptační mechanismy ke zvládnutí rozdílných situací „přežití“. Diskrétní (jednotlivé) emoce rozdílně organizují vnímání, kognici a jednání tak, aby došlo k adaptaci na nároky prostředí (např. radost signalizuje dobrou pohodu a možnost přátelské interakce, zatímco

smutek zpomaluje mentální i motorickou aktivitu a umožňuje tak lepší adaptaci poskytnutím prostoru pro rozbor sebe sama i okolností, které zapříčinily ztrátu, jež smutek způsobila). Z toho vyplývá, že emoční systém je pro Izarda základním motivačním systémem lidského chování.

K otázce, které emoce jsou primární, přinášejí zajímavé poznatky výzkumy zabývající se obličejovým výrazem, jež emoce doprovází. Skutečnost, že tento výraz je univerzální napříč různými kulturami, je vnímána jako jedna z typických charakteristik primárních emocí. Dále se ukazuje, že emoční výraz hraje významnou roli v emočním prožívání, protože ovlivňuje jeho intenzitu a do určité míry i autonomní aktivaci.

Významné poznatky přinášejí psychologii emocí neuropsychologické nálezy. Míra kontroly nad situací je ústředním pojmem pro neuroendokrinní teorii emocí J. P. Henryho. Jednoduše lze shrnout, že v situaci, v níž vnímáme ohrožení jako zvládnutelné, prožíváme hněv, který je doprovázen produkcí zejména noradrenalinu. Pokud ohrožující situaci kontrolovat či zvládnout nemůžeme, dostavuje se pocit strachu, úzkosti. Z hlediska endokrinního systému souvisí tento prožitek s převahou adrenalinu. V okamžiku, ve kterém úzkost přeroste díky nedostatku kontroly v bezmocnost, narůstá produkce stresového hormonu adrenokortikotropinu (ACTH). Mimořádně silný pocit ztráty kontroly může být doprovázen depresí.

V protikladu k těmto prožitkům stojí stavy plné kontroly situace. Pokud jsou při nich současně zcela uspokojeny naše potřeby, dostavují se emoce pozitivní – povznesená nálada, nebo klid a uvolnění (zásadně klesá produkce adrenalinu i noradrenalinu).

Z neuropsychologických přístupů uvádí Stuchlíková (2007) ještě teorii J. E. LeDoux, která vyzdvihuje význam dvou fyziologických systémů (periferní a centrální nervový systém), jež se účastní na vzniku a průběhu emocionálního prožívání, a výzkumy, které se zabývají aktivitou (konkrétně její asymetrií) jednotlivých mozkových hemisfér při prožívání odlišných emocí.

Poslední skupinou současných teorií emocí, jež popisuje Stuchlíková (2007), jsou přístupy, které se věnují kognitivní interpretaci v souvislosti s emocionálními stavy a procesy. Skutečnost, na které se všechny tyto přístupy shodnou, je přesvědčení, že kognice (poznání a poznávání) je zásadní jak pro vznik, tak pro udržování emočních stavů.

Prvním významným tématem těchto přístupů je snaha nalézt kognitivní procesy, které hrají roli prostředníka mezi vnějšími událostmi a emoční odpovědí jedince. Za konstrukty, jež zprostředkovávají toto spojení, jsou považovány jednak atribuce (připisování příčin, vysvětlování něčím), jednak zhodnocení (angl. appraisal). Zatímco atribuce připojují k zažívané situaci tzv. studené kognice (odpovědi na otázky kdo, co, kde, kdy, jak a proč),

teprve zhodnocení připojuje osobní význam k těmto faktům, upozorňuje na vznik osobních zisků či ztrát (tzv. teplé kognice) a tím umožňuje vznik emoce.

Druhým stěžejním námětem pro výzkumy kognitivních přístupů k emocím je otázka, zda kognice emocím předchází, a jsou tudíž předpokladem jejich vzniku, či zda tomu tak není. Názor, že kognitivní zhodnocení je nezbytné jak pro vznik emocí, tak pro jejich průběh, zastával R. Lazarus. Podle něj dochází u lidí k trojímu hodnocení. Nejprve posuzují, jak může ovlivnit událost, kterou prožívají, jejich osobní pohodu. Poté hodnotí, co s nastalou situací udělat, a nakonec posuzují reakci okolí, kterou svou aktivitou vyvolali. Tato zhodnocení rozhodují o tom, jaké emoce lidé prožívají a jaká je jejich intenzita.

Opačný názor, totiž že emoce předchází kognitivnímu zhodnocení, zastával R. B. Zajonc. „Afektivní reakce se podle něj mohou objevit bez rozsáhlého zaměřeného vnímání nebo kognitivního kódování, probíhají s větší jistotou než kognitivní posuzování a mohou proběhnout rychleji.“ (Stuchlíková, 2007, s. 76). Pod vlivem následujících výzkumů se však prosadil sjednocující názor, že průběh emocí a kognitivní procesy jsou úzce provázány a dochází mezi nimi k vzájemnému ovlivňování.

Další významný představitel kognitivního přístupu, S. Schachter, se zabýval fyziologickou aktivací v průběhu emocionálního prožívání a jejím kognitivním hodnocením. Dle jeho názoru je pro skutečnou emoci nezbytné fyziologické vzrušení i vhodné kognitivní zhodnocení. Zatímco kognitivní faktory rozhodují o tom, kterou emoci lidé prožívají, míra aktivace autonomního nervového systému určuje její intenzitu.

4.2 Emoce v profesi učitele

Bez ohledu na to, jakým způsobem jsou popisovány a vysvětlovány vznik a průběh emocí, je nesporné, že tyto duševní stavy a procesy hrají v našem životě zásadní roli. Např. Stuchlíková (2007) zmiňuje Zajoncův názor, že v podstatě nelze nalézt žádný sociální jev, který by neobsahoval výměnu emocí, ať už v jakékoli podobě. To přirozeně platí i pro edukační proces, a to bez ohledu na druh a stupeň školy, na kterých probíhá.

Emoce ve školním prostředí samozřejmě prožívají všechny zúčastněné subjekty – od žáků, přes učitele, až po nepedagogický personál školy. Pro tuto práci je (stejně jako u motivace) zásadní to, jakou roli emoce hrají v prožívání a chování učitelů.

Emocionální stavy, které jsou pedagogy hodnoceny kladně, se rozhodující měrou podílejí na motivaci učitelů k výkonu jejich profese (blíže viz kap. 3.2.2 teoretické části práce). Negativní emoce, jejichž působení jsou vyučující na svém pracovišti vystavováni, se naopak významně podílejí na jejich nespokojenosti s vykonávaným zaměstnáním a tvoří zásadní část jejich pracovní zátěže.

4.2.1 Pracovní zátěž učitelů a její zvládnání¹¹

Pracovní zátěž učitelé profese patří v současné době k významným tématům pedagogického i pedagogickopsychologického výzkumu. Toto téma získává na významu také díky neustále se zvyšujícím nárokům kladeným v současnosti na pedagogy při výkonu jejich povolání. Výzkumníci se většinou věnují učitelé zátěži obecně, hledají příčiny stresu, zkoumají způsoby reagování na něj a jeho zvládnání. Mnohé studie přináší poznatky o důsledcích těchto složek učitelé profese na prožívání, chování i zdraví pedagogů. Pro tuto práci je zásadní vnímání pracovní zátěže a stresu u učitelů jako zdrojů jejich negativních emocí a jejich případný dopad na profesní působení vyučujících.

4.2.1.1 Stres

Pokud se pokusíme pojem stres definovat, narazíme na určitou terminologickou nejednotnost. Např. Schreiber (1992, s. 11–12) upozorňuje, že přesná vědecká definice tohoto pojmu stále chybí, a nabízí jich proto hned několik – původní Selyeho: „Stres je nespecifická (tj. nastávající po nejrůznějších zátěžích stereotypně) fyziologická reakce organismu na jakýkoliv nárok na organismus kladený.“ (Schreiber, 1992, s. 11). Dále definici Lazarusovu: „Stres je nárok na jednotlivce, který přesahuje jeho schopnost se s nárokem vyrovnat.“ (Schreiber tamtéž). A fyziologickou Ganongovu definici: „Stres je takový vliv na člověka, který vede k prodloužené hormonální reakci kůry nadledvin.“ (Schreiber tamtéž). Tyto definice doplňuje ještě vlastní formulací pojmu: „Stres je jakýkoli vliv životního prostředí (fyzikální, chemický, sociální, politický), který ohrožuje zdraví některých – ‚citlivých‘ jedinců.“ (Schreiber, 1992, s. 12).

Stresory, tedy události vyvolávající stres, dle Atkinsonové (2003, s. 487) „spadají do jedné nebo více následujících kategorií: traumatické události mimo oblast běžné lidské zkušenosti, neovlivnitelné události, nepředvídatelné události, události představující výzvu pro hranice našich schopností a našeho sebepojetí nebo vnitřní konflikty.“

Dle Paulíka (1994, s. 81–82) můžeme shrnout: „Stres nastává, když v interakci osobnosti s prostředím je skutečně nebo domněle ohrožen člověk a jeho hodnoty v důsledku ztráty kontroly nad situací, v níž je jeho kapacita

- a) přetížena nadměrnými požadavky,
- b) nevyužita nedostatečnými stimuly a požadavky, případně se různé tendence zaměřené k znovuzískání kontroly a zvládnutí situace dostávají do vzájemného konfliktu.“

¹¹ Následující kapitoly věnující se zátěži a stresu v profesi učitele byly rovněž publikovány v článku Krninský, L. (2012). Pracovní zátěž a stres v povolání učitele (přehledová studie). *e-Pedagogium*, 12(1), 82–108.

Paulík (1994) dále vysvětluje, že v případě vlivů prostředí na osobnost přicházejících zvenci je stres pojímán jako síla, jež podněcuje v systému, který je zatěžován, námahu (strain) spojenou s adaptací na něj.

Z výše uvedeného je patrné, že definice pojmu stres se vyvíjela od původního fyziologického nazírání až po současný obecněpsychologický pohled, který stručně vystihuje Atkinson a kol. (2003, s. 487): „Obecně řečeno, stres se vyskytne tehdy, když se lidé setkají s událostmi, jež vnímají jako ohrožení své tělesné nebo duševní pohody.“

Lze rozlišit dvě různé fyziologické reakce na stres, podle toho, ve které fázi zátěže se organismus nachází, resp. jak danou zátěž vnímá. Jedná se o reakci založenou na činnosti systému hypotalamus – sympatikus – dřeň nadledvin proti systému hypotalamus – hypofýza – kůra nadledvin (blíže např. viz Schreiber, 1992, s. 19–23; Paulík, 1994, s. 80; Míček a Zeman, 1997, s. 15; Atkinson et al., 2003, s. 497–498; Joshi, 2007, s. 26–37 nebo Paulík, 2017, s. 71–74).

Psychologické pojetí stresu nastiňuje v citaci zásadních autorů přehledně Paulík (2017, s. 74–78). V tomto smyslu je významné, že stres může být vyvolán jak na základě tlaku objektivních nároků a ohrožení organismu, tak i v důsledku toho, jak je interpretován význam situace a jak je hodnocena míra ohrožení.

Koncepce R. S. Lazaruse počítá se stresem fyziologickým (projevuje se změnami v organismu) a stresem psychologickým (výsledkem jsou změny v chování a prožívání). Významné je kognitivní hodnocení (cognitive appraisal) a zvládání (coping). „Stres vzniká v důsledku fyzického ohrožení, i pokud je situace jako ohrožující hodnocena (tedy i v případě, že je negativní hodnocení nesprávné.)“ (Paulík, 2017, s. 74)

Paulík (2017) dále uvádí např. interakční koncepci stresu T. Coxe, která rozlišuje požadavky na vnitřní (mají vztah k potřebám jedince) a vnější (mohou být potenciálními zdroji stresu – problémy v mezilidských vztazích, pracovní problémy ad.); model zachování zdrojů S. E. Hobfolla, který předpokládá, že se lidé snaží získat, udržet a chránit to, co považují za hodnotné; dále informační model stresu D. Hamiltona, který počítá jak se stresory, tak se stresovou reakcí, za zásadní však považuje interpretaci, jež vychází z koncentrace pozornosti a kognitivního hodnocení (jedinec svou pozornost selektivně zaměřuje a rozhoduje o důležitosti podnětů pro zpracování, při čemž se uplatňuje i paměť) nebo pojetí D. S. Goldsteina, který za rozhodující pro vznik stresu označuje rozdíl mezi tím, co si jedinec subjektivně přeje, a tím, jak vnímá aktuální situaci, nebo tím, co očekává do budoucna.

Schreiber (1992, s. 15–18) stručně nastiňuje historický vývoj výzkumu stresu. První zmínky o fyziologické reakci na stres (reakce kůry nadledvin) pochází od již zmíněného původem

maďarského vědce Hanse Selyeho ze 30. let 20. století. Od roku 1949, kdy vydal první větší práci věnující se tomuto tématu, začal být stres souvisle zkoumán. Výzkum byl zásadně zintenzivněn po americko-vietnamském válečném konfliktu a v jeho důsledku byla do mezinárodní klasifikace nemocí zařazena posttraumatická stresová porucha. Bádání zabývající se stresem se věnuje mnoho odborníků, a to z mnoha hledisek, včetně oblasti pracovní, učitelský stres nevyjímaje.

Na našem území se však větší pozornosti učitelskému stresu dostalo až v devadesátých letech (Sborníky prací FF OU 1994, 1997, 1998, 1999; Míček & Zeman 1997; Řehulka & Řehulková, 1998¹² ad.), od té doby je jeho výzkum neustále propracováván a rozšiřován, stres je nahlížen z mnoha zorných úhlů a zájem o něj neustává.

4.2.1.2 Pracovní zátěž

Pojem pracovní zátěž můžeme např. dle Paulíka (1994, s. 85) definovat jako „souhrn požadavků na pracovníka plynoucí z interakce s pracovním prostředím.“ Pokud dojde k situaci, že tyto požadavky pracovníka přetěžují nebo naopak nedostatečně stimulují, mohou působit jako stresory, a vyvolávat tudíž pracovní stres.

Hladký a kol. (1993, s. 31–34) přináší v citaci dalších autorů několik teorií, které vysvětlují faktory ovlivňující pracovní stres. Důležité jsou poznatky o tom, že možnost kontroly nad situací stres omezuje, zatímco nedostatek kontroly lze spojovat s různými poruchami zdraví. Dle teorie pracující s konceptem pracovní role (Kahn, 1964, 1974; in Hladký et al., s. 32) je míra pracovního stresu ovlivňována tím, zda existují konflikt role (způsobený protikladnými požadavky) a nejistota role (nejistá kritéria očekávaného výkonu), či nikoli.

Teorie pracovních charakteristik (Hackman & Lawler, 1971 a později další; in Hladký et al., 1993, s. 32–33), která je velmi inspirativní pro výzkum učitelského povolání, se zabývá motivačním potenciálem práce, pro niž jsou zásadní pozitivní psychologické stavy. Práce musí být prožívána jako smysluplná, za pracovní výsledky se musí jedinec cítit zodpovědný a musí znát výsledky své práce. Z těchto stavů dále vyplývají důsledky, jimiž jsou vnitřní motivace, uspokojení z vlastního rozvoje, povšechná pracovní spokojenost a pracovní výkonnost. Dalšími faktory ovlivňujícími uvedené psychické stavy jsou charakteristiky práce (varieta dovedností, identita pracovních úkolů, význam práce, autonomie, zpětná vazba) a osobnostní proměnné, které mají významný vliv na soulad mezi motivačním potenciálem práce a pracovníkem. Těmito proměnnými (moderátory) jsou znalosti a dovednosti nutné k efektivnímu vykonávání práce, psychologické potřeby, jež mají zásadní vliv na reagování jedince na práci s vysokým motivačním potenciálem a kontext

¹² Výzkumná šetření i teoretické práce s tímto zaměřením vznikaly na MU v Brně v rámci projektu Učitelé a zdraví (psychologický přístup).

práce (např. mzda, pracovní jistota, spolupracovníci, nadřízení). Teorie předpokládá, že lidé, kteří dokáží dostatečně vykonávat práci, cítí potřebu uspokojení z osobnostního rozvoje a jsou spokojeni s kontextem práce, budou zaznamenávat osobnostní zisk z práce, která má vysoký motivační potenciál.

Paulík (1994, s. 85–87) shrnuje významné prvky, které jsou zkoumány v souvislosti s pracovní zátěží a stresem. Pracovní zátěž je ta část životní zátěže, jež je tvořena nároky povolání. Pro jedince je natolik významná, nakolik se pracovní činnosti podílejí na jeho běžných životních aktivitách.

Pracovní stres je způsobován tím, že nároky na jedince jsou ve srovnání s jeho možnostmi příliš vysoké, či naopak nedostatečně podnětné. Reakce na pracovní stres obsahuje složku somatickou, emocionální i behaviorálně-neurohumorální. Mohou se objevit pocity diskomfortu, emocionální rozlady, únava, lokální obtíže, pocit vyhasnutí, zkratkovité jednání ad. Při intenzivním a náhlém působení pracovního stresu může dojít k ohrožení zdraví i psychickému zhroucení a poškození organismu.

Pokud je pracovník vystaven intenzivním či dlouhodobým rušivým podnětům, mohou se u něj projevit přetrvávající dopady v podobě „profesionální deformace“ nebo choroby z povolání. Jaké důsledky budou mít pracovní požadavky na jedince je ovlivňováno dalšími faktory (např. osobnostní, sociální ad.). Za rizikové činitele pro vznik negativní pracovní zátěže jsou považovány situace, jež kladou nadměrné nároky v souvislosti s možnostmi jejich zvládnutí, ale i takové, které pracovníka nedostatečně stimulují.

4.2.1.3 Pracovní zátěž v povolání učitele

Téma pracovní zátěže v učitelském povolání je v naší i zahraniční odborné literatuře zastoupeno poměrně často. V souhlasu s výše uvedenými definicemi pracovní zátěže a pracovního stresu je zřejmé, že lze tyto dva fenomény těžko oddělovat, i když jimi myslíme různé kvality pracovního prožívání. Učitelský stres definuje např. Paulík (1994, s. 87) v citaci Kyriacoua jako „emočně negativní stav plynoucí z práce učitele (při nesouladu nároků a osobnostních předpokladů a přesvědčení, že osobní selhání přináší negativní důsledky a je nežádoucí)“.

Pokud jde o pracovní zátěž učitelů, dělí ji Řehulka a Řehulková (1998) na fyzickou a psychickou, ovšem zároveň upozorňují, že je možné o tomto dělení diskutovat. Pokud jde o zátěž fyzickou, autoři uvádějí, že učitelé sami svou práci za nadměrně náročnou nepovažují. Po vyučování se cítí být středně fyzicky unaveni, často si stěžují na bolesti nohou. Mnozí učitelé mají však potíže s hlasem. Ze strany lékařů bývá učitelům vytýkána špatná hlasová hygiena a nesprávné hospodaření s hlasem. Autoři však upozorňují na vysoké nároky, které klade školní prostředí na hlasové výkony učitelů.

Psychické zátěži v učitelském povolání je věnováno mnohem více pozornosti než fyzické. Řehulka a Řehulková (1998) doporučují psychickou zátěž dělit na sensorickou, mentální a emoční. Sensorickou zátěž učitelů považují za poměrně značnou. Učitelé svou práci vykonávají při plném, až vyostřeném vědomí, vysoké nároky jsou kladeny zejména na zrak a sluch.

Mentální zátěž, tedy „požadavky na zpracování informací, kladoucích nároky na psychické procesy, zvláště na pozornost, paměť, představivost, myšlení a rozhodování“ (Hladký et al., 1993; in Řehulka & Řehulková, 1998, s. 101), podle autorů mnoho učitelů neprožívá a ani nevykazuje. Řehulka a Řehulková jako vysvětlení nabízejí skutečnost, že učitelé často provádějí intelektuální úkony tykající se výuky jako rutinu (jednou zpracované přípravy bez nutnosti obnovy didaktické činnosti či změn učiva).

V tomto ohledu se lze domnívat, že tato složka pracovního zatížení získala na intenzitě v době zavádění školních vzdělávacích programů, protože učitelé byli nejen jejich realizátory, ale současně i tvůrci. Na intenzifikaci práce učitele v této souvislosti upozorňuje Janík (2013) a podotýká, že takovéto zatížení (v tomto případě související se zaváděním kurikulární reformy) může učitele odvádět od přípravy a uskutečňování kvalitní výuky ve školních třídách, což je ve skutečnosti jejich hlavním úkolem.

Řehulka a Řehulková (1998) dále uvádějí, že součástí mentální zátěže jsou vedle předmětových nároků týkajících se aprobační specializace a obsahů učiva i psychologické otázky, které musí učitel řešit v souvislosti s prací s žáky, s kolektivem třídy (jeho vedení, řízení), ale i ve vztahu k problematice poznávání a formování osobností žáků a k psychologickým aspektům edukace vůbec.

Od mentální zátěže vede úzká vazba k zátěži emocionální, která je, jak uvádí Řehulka a Řehulková (1998), u učitelů základních škol velká, a to jak sledovaná objektivně, tak subjektivně prožívaná. Z výše uvedené a rozdělené psychické zátěže je emocionální rozhodně nejvýraznější. Jedná se o afektivní reagování na veškerou práci pedagoga. Tato složka zátěže je zásadně ovlivněna osobnostními vlastnostmi učitele i žáka. Učitel se obvykle intenzivně zapojuje do sociálních vztahů, které při výkonu jeho profese vznikají, a tato angažovanost s sebou přináší silné emoce. Pozitivní z těchto emocí se často významně podílí na pracovním uspokojení učitelů. Negativní emoce vyvolané u učitelů v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu však tvoří nejvýznamnější část učitelského stresu. Je způsoben konfliktními, nestabilními a nevyrovnanými vztahy mezi učiteli a žáky, narůstáním zodpovědnosti učitelů za žáky, jednáním a rozhodováním vyučujících v situacích, kdy není k dispozici dostatek informací, a samozřejmě i neuspokojivé vztahy mezi učiteli samotnými a mezi učiteli a vedením školy.

Problémům, které vyplývají z charakteristických nároků na profesi učitele, se věnuje též P. Urbánek (2005, s. 119–143). Upozorňuje na problematiku učitelství jako pomáhající profese, popisuje psychickou náročnost tohoto povolání, podrobně rozvádí téma časové zátěže učitelů, zabývá se také syndromem vyhoření (burnout efektem) a postoji žáků i veřejnosti ke škole (těmto tématům se budeme podrobně věnovat v následující kapitole).

Na zajímavou složku pracovní zátěže učitelů – morální distres – upozorňuje J. Mareš (2017). Je vyvoláván situacemi, ve kterých se učitel dostává pod sociální tlaky. „Je mu naznačováno, aby akceptoval ‚ve vyšším zájmu‘ rozhodnutí nadřízených anebo sám přijal takové rozhodnutí, s nímž vnitřně nesouhlasí.“ (Mareš, 2017, s. 29). Kritická událost, tedy situace, která přináší výraznou změnu, popř. bod obratu v životě člověka nebo v dosavadním průběhu určitého sociálního procesu, je v tomto případě způsobena nutností akceptovat rozhodnutí, které je v rozporu s tím, co učitel sám považuje v této situaci za „správné jednání“.

Autor s oporou o práci Shapirové-Lishchinské shrnuje pět zdrojů rozporů, jež mohou způsobovat popsané kritické události obsahující etický konflikt a způsobující morální distres učitele:

1. se jedná o rozpor „mezi tendencí pečovat o druhé lidi (např. o žáky) a tendencí dodržovat předpisy (školní řád, standardy učitelské profese atp.)“;
2. jde o rozpor „mezi tzv. distributivní spravedlností na jedné straně a rozhodovacími pravidly, standardy v dané škole na straně druhé“ (distributivní spravedlnost je založena na principu ekvity [relativní rovnosti lidí] a principu odměňování podle zásluh; rozhodovací pravidla se naproti tomu opírají o kritéria a postupy, jež slouží na konkrétní škole jako vodítka při rozhodování);
3. se objevuje rozpor „mezi znalostí důvěrných informací, které se učitel při své práci dozvěděl, a dodržováním pravidel a povinností učitele jako pracovníka školy“;
4. vyvstává rozpor „mezi loajalitou vůči kolegům ve sboru na jedné straně a dodržováním určitých obecných pravidel korektního jednání na straně druhé“ (např. se učitel opakovaně setkává s nevhodným jednáním kolegy či kolegyně vůči žákům a přemýšlí o tom, zda se tím veřejně zabývat ve sboru);
5. se může vyskytnout rozpor „mezi postoji a výchovnými praktikami rodiny na jedné straně a výchovně-vzdělávacími standardy školy na straně druhé“ (Mareš, 2017, s. 33–35).

Mareš (2017) k pěti rozporům Shapirové-Lishchinské přidává ještě rozpor šestý, který může vzniknout na základě konfliktu mezi loajalitou ke školskému systému a vlastním svědomím učitele. V tomto případě se jedná o vztah učitele k nadřízeným, ke škole, v níž

pracuje, k nadřízeným školským orgánům. Pedagog může být nucen uskutečňovat postupy, s nimiž není vnitřně ztotožněn.

Teoretický model psychické zátěže učitelů propracoval Z. Mlčák (2000). Vyčerpávajícím způsobem shrnul přístupy k této problematice objevující se v mnohých tuzemských i zahraničních publikacích. Jeho koncepci považujeme za integraci i námi výše uvedených pohledů na toto téma.

Ve své práci uvádí primární zdroje učitelského stresu, jež dělí dle šesti základních interakčních činnostních oblastí učitele:

- interakce učitel–učivo,
- učitel–žáci,
- učitel – pedagogický sbor,
- učitel–škola,
- učitel–rodiče a
- učitel–instituce.

Na základě svých výzkumů upozorňuje, že nejvýznamnějšími oblastmi jsou oblast učitel–žáci a učitel–škola. Jako sekundární zdroje zátěže zmiňuje faktory, které vyplývají „na jedné straně z celkové úrovně edukačního systému a jeho základních ekonomických, politologických, sociologických a psychologických parametrů a na druhé straně ze základního pojetí sociální role učitele ve společnosti“ (Mlčák, 2000, s. 14–15).

Dále upozorňuje na významnost kognitivního hodnocení zátěžových situací, jež je mnohými autory považováno za základní stránku stresu a člení je na primární, které souvisí s rozlišením zdrojů zátěže, a sekundární, jež má souvislost se strategiemi jejich zvládnutí. Dalším aspektem zátěže učitelů jsou jejich reakce na vnímaný stresor. Mlčák (2000) je v souladu s dalšími autory dělí na nespecifické – fyziologické (endokrinní, kardiovaskulární, respirační, metabolické, imunitní změny) a psychologické (změny v kognitivních, emocionálních a behaviorálních procesech – zejména souvisí s prožíváním velkého množství emocí, na něž se váží mnohé další projevy v uvedených oblastech) a specifické – obranné mechanismy (probíhají na nevědomé úrovni, slouží spíše k pasivnímu vyhýbání se zátěžovým situacím a pro duševní zdraví se mohou stát rizikovými činiteli) a copingové strategie (jsou vědomé, orientují se na aktivní zvládnutí zátěže a působí spíše jako ochrana duševního zdraví).

Autor také uvádí důsledky, které mohou vyplynout ze zátěžových situací, a to jak bezprostřední, tak i v čase oddálené, a další modifikující faktory psychické zátěže učitelů, mezi něž patří zejména mnoho osobnostních a situačních charakteristik (podrobněji viz Mlčák, 2000, s. 18–19).

V této souvislosti je možné zmínit i dílčí předvýzkum, který realizoval V. Indra (1994) a jenž se zabýval činiteli, které ovlivňují psychickou vyrovnanost učitelů. Autor se v něm věnoval pracovní zátěži učitelů, jejich odolnosti (hardiness), sociální podpoře, kterou učitelé využívali, jednotlivým zátěžovým situacím, jež pedagogové prožívali, a sociální atmosféře škol, na kterých dotázaní vyučovali. Výsledky předvýzkumu ukázaly, že respondenti prožívali učitelskou profesi jako psychicky zatěžující a že při výzkumu této problematiky je nutné se zabývat mnohými dílčími aspekty, např. rozbořením pracovní nespokojenosti učitelů, organizačním stresem ve vztahu k typu a stupni školy, aplikací principů duševní hygieny u vyučujících, stejně jako příčinami jejich nezdravého životního stylu, sociálně-psychologickou problematikou učitelských sborů, rodinným zázemím pedagogů a sociální podporou rodiny a přátel.

Uvedené přístupy k teoretickému pojmání pracovní zátěže v povolání učitele shrnují různé možnosti vnímání tématu a upozorňují na komplikovanost a komplexnost celé problematiky.

4.2.1.4 Zátěž a stres u učitelů – výzkumná zjištění

Z. Mlčák (1994) za účelem analýzy zdrojů psychické zátěže v profesi učitele zkoumal vzorek 369 severomoravských učitelů. Pro výzkum bylo použito osm faktorů, které identifikovali Furnham a Payne (1987; in Mlčák, 1994, s. 7) jako složky struktury zdrojů psychické zátěže v učitelské profesi (viz níže). Autor je vztáhl k typu školy, délce praxe a pohlaví dotazovaných. Z této trojice mělo průkazný statistický efekt pouze pohlaví. U žen byla prokázána vyšší úroveň psychické zátěže u faktoru zvládnání času, chování žáků a vztahy mezi spolupracovníky. Při posouzení významu zaujalo všech osm faktorů u skupiny zkoumaných učitelů následující pořadí – pracovní podmínky, chování žáků, byrokratické překážky, zvládnání času, vztahy mezi spolupracovníky, profesionalita, struktura autority a jako poslední faktor způsobilost, jistota.

Jako zajímavou ilustraci problému zátěže učitelů lze uvést jejich stížnosti na jednotlivé potíže, se kterými se musejí vypořádávat v rámci svého povolání (dle Mlčáka, 1994) – např. 75 % učitelů si stěžovalo na neodpovídající plat, 75 % učitelů vadily špatné postoje žáků k práci, 52 % učitelů vnímalo množství času pro osobní odpočinek, relaxaci a rekreační zájmy jako nedostatečný, 43 % mělo potíže s dosahováním a dodržováním minimálních standardů v chování žáků.

Dalšími zjištěními tohoto výzkumu byly např. údaje o tom, že učitelé na 2. st. ZŠ vykazují statisticky průkazně vyšší úroveň celkové psychické zátěže než učitelé 1. st. ZŠ, dále také zjištění, že stres je hodnocen jako velmi slabý 26 % učitelů, jako slabý 44 %, jako silný 28 % a jako velmi silný 2 % a že učitelé působící ve velkých městských školách zažívají vyšší celkovou psychickou zátěž než učitelé z menších venkovských škol.

V jednom ze svých dalších výzkumů, ve kterém se Mlčák (1998) zajímal o celkovou psychickou zátěž učitelů v porovnání s jednotlivými zátěžovými faktory a o úroveň sociální podpory u učitelů, kteří působí ve velkoměstských a venkovských školách, získal následující výsledky. Učitelé velkoměstských škol zažívají ve srovnání s pedagogy škol venkovských vyšší úroveň stresu a zároveň nižší úroveň sociální podpory. Při bližším pohledu na jednotlivé zátěžové faktory výzkum ukázal, že velkoměstští učitelé prožívají vyšší úroveň zátěže ve faktorech souvisejících se strukturou autority, se vztahy mezi spolupracovníky a pracovními podmínkami. Pokud jde o subjektivní vnímání a kognitivní hodnocení zátěže, data ukázala, že zatímco venkovští učitelé hodnotili svůj stres jako silný až velmi silný v 21,2 %, u učitelů z velkých měst tomu tak bylo ve 38 % případů. Mezi učiteli 1. a 2. stupně ZŠ nebyl zjištěn rozdíl v celkové úrovni stresu, ovšem ve struktuře zátěžových faktorů ano. Pedagogové působící na 2. stupni ZŠ vykazovali větší psychické zatížení v oblasti chování žáků, pracovních podmínek i vztahů mezi spolupracovníky. Zároveň učitelé 2. stupně prožívali svou profesi jako více stresující (za silně stresující ji označilo 36,9 % z dotázaných) než učitelé působící na 1. stupni ZŠ (jako silně stresující ji vnímalo 23,5 % probandů).

Fialová a Schneiderová (1994) se výzkumně zabývaly rozdíly v prožívání zdravotních obtíží u učitelek středních škol v závislosti na míře maskulinních a femininních vlastností. Závěry ukázaly, že pedagožky, které se vnímaly jako více maskulinní, prožívaly jak fyzické, psychické a neurastenicko-psychastenické obtíže, tak sociální útlum v menší míře než jejich kolegyně, které se vnímaly jako více femininní.

Zjištění Židkové a Martinkové (2003), které podrobily výzkumu psychické zátěže 142 učitelů základních škol, umožnila vyvodit následující závěry: u učitelů je zvýšena úroveň stresu, dle měření Meistersovým dotazníkem jde o stupeň 2 psychické zátěže, u níž může být ovlivněna výkonnost a dojít ke zvýšené únavě – kritické hodnoty byly překročeny u časové tísně a dlouhodobé únosnosti práce. Výrazná byla hladina neuroticismu, jeho úroveň měřená u celého souboru spadala do oblasti silných potíží, 10 % osob z výzkumného vzorku mělo problémy s vyhořením. Nejvýznamnějšími stresory byly nespokojenost s postavením učitele a problémy s žáky (uvedené 2/3 souboru) následované obavami o bezpečnost žáků a psychickou náročností profese.

Výzkum S. Bendla (1997) se věnoval tomu, jak učitelé na 2. stupni ZŠ subjektivně hodnotí obtížnost svých pracovních činností. Dotazníkové šetření ukázalo, že vybraní učitelé považovali za nejméně obtížné činnosti, které se týkají „práce s učivem ve třídě v průběhu vyučovací jednotky“, „komunikativní činnosti“ a „činnosti plánovacího charakteru“. Na druhé straně za nejobtížnější považovali „vlastní kázeňské činnosti“, „práci s různě prospívajícími žáky“ (mimo „práce s průměrnými žáky“) a „činnosti bezprostředně související

s chováním a kázní žáků“ (kromě „vystupování před třídou“). V souhrnu lze říci, že učitelům dělaly větší problémy ty činnosti, které jsou spojeny zejména se sociální oblastí, na rozdíl od činností spojených s oblastí úzce didaktickou. Autor porovnává výsledky svého výzkumu se zjištěními Šimoníkovými (dle Bendla, 1997, s. 62–63), který se zabýval stejným problémem ovšem u začínajících učitelů a až na některé výjimky (např. hodnocení a klasifikace žáků – u začínajících učitelů pátá nejjednodušší činnost, u zkušených učitelů pátá nejobtížnější) došel k obdobným závěrům.

Paulík a Valoušek (1999) podrobili výzkumu prožívání pracovní zátěže u učitelů se záměrem zjistit, zda ji prožívají intenzivněji než pracovníci jiných profesí, konkrétně zaměstnanci magistrátu. Získaná data přinesla následující poznatky. Zkoumaní učitelé prožívali svou profesi jako více zatěžující, přičemž toto zvýšené prožívání není dáno jejich osobnostními charakteristikami, protože zátěž běžného života takto intenzivně neprožívali. Zaměstnanci prožívali zátěž své profese obdobně jako zátěž v běžném životě. Prožívání každodenní zátěže u učitelů bylo na obdobné úrovni jako u zaměstnanců. Autoři dále potvrzují názor, že prožívání zátěže učitelů v jejich profesi je dáno spíše situačně než osobnostně, skutečností, že se učitelé vyslovili v hodnotách nadprůměru k otázce spokojenosti ve své profesi. Lze říci, že se oslovení učitelé cítili být relativně spokojeni se svým zaměstnáním, i když významně méně než zaměstnanci.

K. Paulík (1999) se také výzkumně zabýval stresem učitelů působících na vysokých školách, přičemž ho v některých aspektech porovnal s učiteli dalších stupňů škol. V porovnání s jinými výzkumy autor dokládá, že i u českých vysokoškolských pedagogů mohou být stresové situace působeny, díky svému častému a intenzivnímu obtěžování, podobnými složkami jejich profese, jako je tomu u učitelů pracujících v různých zemích a na různých typech škol. Na prvním místě lze hovořit o pocitu nedostatečné sociální prestiže a s ním souvisejícím nedostatečným platovým ohodnocením, jako i dalších nedostatků týkajících se materiálního vybavení. Dále dotazovaní často uváděli nedostatky související s přístupem studentů, ale i s pracovním tempem a nedostatkem času na odpočinek. Rozdílné bylo v porovnání se zahraničními výzkumy vnímání problematiky konfliktů se spolupracovníky, které čeští učitelé neumísťovali na přední místa mezi obtěžujícími faktory. Pokud jde o prožívání zátěže související s profesí učitele vysoké školy, více než třetina dotázaných ji považovala za silnou až extrémně silnou a zároveň ji hodnotila jako zřetelně vyšší než zátěž zažívanou mimo profesi.

Zajímavým zjištěním při porovnání s dotazovanými působícími na základních a středních školách byla skutečnost, že vysokoškolští pedagogové považovali svou pracovní zátěž za evidentně vyšší než zmínění učitelé dalších stupňů škol. Autor k tomu dodává, že toto zjištění odpovídá názoru, jenž dává do souvislosti nárůst učitelského stresu s přibývajícím věkem žáků.

Při posuzování pracovní spokojenosti na pětibodové škále byla získána data, jež vypovídají o neutrální tendenci s mírným příklonem k hodnocení spíše spokojen. Při porovnání hypotetické opakované volby povolání a jiné vysoké školy bylo zjištěno, že čeští vyučující jsou spokojenější se svou prací jako takovou než s konkrétním místem svého profesního působení.

Výzkum dále ukázal některé osobnostní předpoklady, které pomáhají učitelům zvládat pracovní zátěž bez distresu. Jedná se o hardiness (odolnost; blíže např. Hladký et al., 1993, s. 37), optimismus a sebedůvěru. Problematickým však zůstává směr působení vztahu mezi uvedenými veličinami. Snáší učitel lépe zátěž díky vyšší míře těchto vlastností, nebo roste jejich úroveň, protože se cítí méně obtěžován pracovními nároky?

Pokud jde o oblast časové zátěže, uvádí Urbánek (2005), že učitelské povolání je v tomto směru problematizováno ve dvou směrech. Jednak její nadměrný celkový rozsah přispívá k neúměrné profesní zátěži (časový faktor je přímým zdrojem stresu, ale k tomu se přidávají další okolnosti s časem úzce související – rychlé změny, turbulence a hektičnost ve školní práci), jednak zde existují výrazné individuální rozdíly v časové zátěži mezi učiteli.

Co se týká celkové profesní časové zátěže učitelů u nás, máme o ní představu, jak uvádí Urbánek (2005, s. 125–126), na základě dvou na sobě nezávislých a jednoho opakovaného šetření z konce devadesátých let. V této době se pohybovala mezi 45 a 46 hodinami týdně. Časový podíl samotné výuky žáků dosahuje o něco málo více než jedné třetiny (36,4 %). Činnosti projektivní povahy (příprava na vyučování, příprava pomůcek a materiálů) zabírají v průměru 19,0 % z celkové časové zátěže. Dalšími pracovními aktivitami jsou opravování, hodnocení a klasifikace (12,0 %), vzdělávání učitelů (7,0 %), dozory (4,5 %), porady, schůze (4,4 %) ad.

Zajímavé jsou již výše zmíněné rozdíly v pracovním časovém zatížení mezi učiteli. Více času profesními aktivitami stráví učitelky než učitelé (rozdíly jsou patrné hlavně v době strávené opravováním a hodnocením výtvorů žáků, ale také přípravou na vyučování). Částečně to může být ovlivněno tím, že ženy bývají často vyučujícími českého nebo cizího jazyka, jejichž časová zátěž bývá daleko vyšší než u učitelů jiných aprobací. Za překvapivé považuje Urbánek (2005) zjištění, že se podařilo najít jakousi přímou úměru mezi délkou praxe učitelů a jejich profesní časovou zátěží – čím „služebně mladší“ vyučující, tím méně času stráví svými profesními aktivitami.

Vlivu časového stresu na zatížení učitelů se ve svém výzkumu mimo jiné věnovali i Blahutková, Vacková a Cacek (2002). Autoři se dotazovali 137 učitelů základních škol, z nichž 84 působilo na prvním stupni a 53 na druhém. Vyhodnocení získaných dat přineslo následující zjištění. Největším stresorem (vyslovilo se tak 62 % dotázaných) byla pro oslo-

vené vyučující časová tíseň způsobovaná nedostatkem osobního volna potřebného k přípravě na následnou školní činnost. Za velmi závažný stresor (55 % oslovených) považovali učitelé zvládání kázně ve třídě, zvláště učitelé z druhého stupně. Dalšími uvedenými stresory byly malá spolupráce s kolegy (nedostatek komunikace s nimi, nedostatek sociální opory, nedostatečná podpora u vedení školy) – 37 %, nedostatek času na další vzdělávání a pocity nízké profesionální úrovně (24 %) a nedostatečná spolupráce s rodiči (22 %).

Při subjektivním hodnocení uvedli všichni pedagogové, že stres při výkonu svého povolání prožívají. Jako mírný ho odhadlo 66 % z nich, za vysoký jej považovalo 21 % dotázaných a pro 3 % byl mírný stres, který zažívali, příjemný a pomáhal jim v naladění pro další pracovní činnosti (autoři tyto pocity označují jako pedagogické vzrušení).

Podle zjištění získaných z dotazníků řešili zmínění učitelé stresové stavy rozhovory s okolím, hlavně s rodinou (což často přinášelo konfliktní situace), užíváním návykových látek (cigarety, alkohol) a jen malé množství z nich prostřednictvím pohybové aktivity.

Již jsme uvedli, že dalším faktorem pracovní zátěže je také konfliktnost role a nejistota role. Průcha (2002a, s. 70–71) cituje B. Vašinu, který se zaměřil na tuto oblast v souvislosti s profesí učitele. Konfliktnost v roli učitele vzniká nutností plnit protikladné požadavky. Učitel má být přátelský, laskavý, aby mu žáci důvěřovali, nechali si od něj poradit, a to i v poměrně intimních záležitostech, měl by kladně ovlivňovat vztah žáků ke škole i k učení. Zároveň však vyučující musí být schopen zajistit kázeň žáků, což mnohdy vyžaduje striktní a tvrdý přístup, a to jak v některých situacích přímo ve výuce, tak i např. při dozoru, musí být dále schopen vyšetřovat přestupky a i je trestat apod. Konfliktnost role může vést k nespokojenosti v práci, učitelé mohou pociťovat napětí, úzkost, marnost, ale i fyziologické projevy (např. zvýšení krevního tlaku).

Nejistota role souvisí s přesností, s jakou je určen předmět práce, resp. očekávání kladená na pracovníka. Učitel má být objektivní, pokud jde o hodnocení žáků, ale zároveň se mu nedostává přesných měřítek využitelných pro toto hodnocení. To má za následek zvyšování pracovní nejistoty některých učitelů. S nejistotou role jsou též spojeny nárůst napětí, pocity marnosti, ohrožení kariéry, s čímž souvisí potřeba opatrnosti a nadměrné zajišťování se. Důsledkem těchto skutečností je nevyužívání schopností, znalostí a dovedností daných učitelů v plné míře.

Vašina (1999; in Průcha, 2002a, s. 70–71) uskutečnil výzkumy zaměřené na pracovní zátěž, úroveň prožívané role nejistoty a konfliktní role v souvislosti se zdravím učitelů, které potvrdily, že role nejistoty a konfliktní role je v učitelské profesi přítomna. V porovnání s dalšími sledovanými profesemi (lékaři, mistři odborného výcviku, výrobní mistři, operátoři v ocelárnách) dosahuje nejistota role nejvyšší úrovně právě u učitelů.

Kohoutek s Řehulkou (2011) se výzkumně zabývali stresem učitelů, které jim z jejich hlediska působí žáci. Od celkem stovky vyučujících působících na střední škole (75 žen a 25 mužů) získali písemné popisy prožitých stresových situací způsobených žáky s označením těch, které jim mohly poškodit zdraví (fyzickou, sociální a psychickou pohodu). Tyto popisy byly doplněny metodami skupinového a individuálních rozhovorů. Ze všech vyučujících prožilo 65 % z nich během své dosavadní praxe vážné stresové situace kvůli žákům se závadami a poruchami chování. Běžné stresové situace (zapříčiněné většinou verbální agresivitou žáků) zažilo 12 % učitelů a učitelek. Stres z úrazů a sebepoškozování žáků ve škole uvedlo 9 % vyučujících, 8 % účastníků výzkumu zmínilo vážné strese plynoucí z rizikového chování žáků závislých na drogách, alkoholu a nikotinu a 6 % z nich uvedlo stres plynoucí z vylhaných, křivých a podvodných nařčení žáky z neprofesionálního chování.

Zahraniční výzkumy přinášejí obdobná zjištění jako tuzemské. Např. Becker (2006) výzkumně dokládá, že učitelé (dotazováni byli němečtí učitelé různých stupňů škol) trpí v porovnání s běžnou populací větší stresovou zátěží, cítí se přetížení svou prací a vysokými požadavky v sociální oblasti. Lze u nich pozorovat ve zvýšené míře dopady této zátěže na zdraví, na schopnost soustředit se a rozhodovat, v porovnání s běžnou populací se u nich častěji objevuje depresivita a úzkost.

Výzkum Abela a Sewellové (1999) přináší informace o tom, že učitelé státních městských škol ze států Georgia a Severní Karolína trpí oproti svým kolegům ze škol venkovských prokazatelně vyšší mírou stresu, jenž je způsoben špatnými pracovními podmínkami a nevyhovujícími vztahy s kolegy. U obou skupin byla zjištěna vyšší úroveň stresu, který byl způsoben nevhodným chováním žáků a časovým tlakem, než stresu, který byl zapříčiněn neadekvátními pracovními podmínkami a vztahy s kolegy. Výsledky těchto zjištění jsou v zásadě totožné s poznatky, k nimž došel ve srovnatelných kategoriích na základě svého výzkumu Z. Mlčák (1998, viz výše).

Podle Chaplainových (2008) zjištění téměř polovina (46 %) dotazovaných britských studentů učitelství pro základní školu (již realizujících praxi v rámci svého studia) považovala profesi učitele za velmi nebo extrémně stresující, zatímco jen 38 % z nich označilo za takto stresující svou současnou praxi. Ve shodě s výše uvedenými tuzemskými výzkumy udává autor, že ženy vnímají zaměstnání učitele jako více stresující než muži.

4.2.1.5 Zvládání a důsledky

Důležitými součástmi problematiky zátěže a stresu v povolání učitele jsou jejich zvládání a důsledky. Zvládání (coping) je „proces, kterým se člověk snaží vyrovnat se stresovými situacemi.“ (Atkinson et al., 2003, s. 509–510). Atkinsonová (2003, s. 510–513) dále uvádí základní dělení copingových strategií na ty, jež jsou zaměřené na problém, a na další, které

jsou zaměřené na emoce. Fontana (1997, s. 374) v této souvislosti cituje výzkumy, jež dokazují, že lidé, kteří se při zvládání stresu zaměřují na problém, prožívají po takovéto náročné situaci nižší míru deprese, zatímco ti, již se ve stresu věnují spíše rozboru vlastních citů než problému (zaměřují se na emoce), nejsou obvykle tak úspěšní při jeho zvládnutí. Regulaci emocí, ať už vyvolaných stresovou situací, či nikoli, se podrobně věnuje např. Stuchlíková (2002, s. 173–199).

Jak už bylo zmíněno výše, v případě copingových strategií se jedná o vědomou snahu zvládnout stresovou situaci. Dalšími postupy, kterými se jedinec snaží vyrovnat se s emocemi spojenými s vypjatými životními situacemi, jsou obranné mechanismy. Tyto procesy, jež původně pojmenoval S. Freud, však probíhají převážně na nevědomé úrovni a jejich cílem je vyrovnání se s úzkostí (blíže např. viz Atkinson et al., 2003, s. 513–516; podrobně viz Freud, 2006).

Zvládáním zátěžových situací u učitelek se výzkumně zabývali např. Řehulková a Řehulka (1998). Zjistili, že 79 % jimi dotazovaných učitelek (jednalo se o 220 učitelek základních škol) užívalo léky „na uklidnění“ nebo „proti bolestem hlavy“ (24 % po poradě s lékařem). Cigaretu si při mimořádné zátěžové situaci zapálí 49 % učitelek z výzkumného souboru, přičemž jen 43 % ze všech dotázaných se považuje za kuřačky. Jednorázové požití alkoholu pro zvládnutí stresové situace používalo 19 % dotázaných, ale za vhodný přístup jej označilo 70 % z celého vzorku. Zájmové aktivity (ruční práce, zahrádkaření, četba, poslech hudby, malování atp.) používalo pro zvládnutí dopadů stresu 36 % respondentek, sportovní aktivity 21 %. Optimalizaci v režimu spánku a odpočinku použilo 74 % dotázaných učitelek. Uplatňování vlastních (implicitních) psychologických postupů pro zvládnutí nadměrné zátěže (meditace, denní snění, jednoduché relaxace atd.) uvedlo 74 % respondentek. Informaci o používání explicitních psychologických postupů získaných pod vedením psychologa nebo jiného odborníka získali výzkumníci od pouhých 5 % dotázaných. Postupy využívající sociální podpory (rozmluvy a porady s blízkými přáteli, kolegy nebo rodinou) realizovalo dle svého vyjádření 84 % učitelek z výzkumného vzorku. Návštěvu lékaře či psychologa za účelem zvládnutí silných zátěžových situací uvedlo 10 % respondentek, právní konzultaci k tomuto účelu využilo 6 % z nich.

V jiném svém výzkumu se Řehulka (1997) zabýval také sebereflexí náročných situací (životních i profesionálních) u učitelek základní školy. Došel k závěrům, že učitelkám se dařilo lépe sebereflexivně zpracovávat profesionální než životní zátěžové situace. Nebylo prokázáno, že učitelky, jež jsou schopné sebereflexe profesionálních zátěžových situací, ovládají i dovednost sebereflexe životních náročných situací. Ovšem souvislost mezi uvedenými schopnostmi v opačném sledu zřejmě existuje. Pro teorii stresu jsou jistě přínosné i další poznatky tohoto výzkumu. Bylo např. zjištěno, že zátěžové situace mají vliv na chování, mění ho, ale jedná se o chování jiné, nikoli podstatné. Pouhé prožívání zátěže

nenavozuje růst osobnosti, vliv na něj má jen zátěž zvládnutá, např. pomocí sebereflexe, kterou lze označit jako jednu z technik sloužících k úspěšnému zvládnutí zátěže.

B. Vašina (2002) se zabýval vztahem mezi copingovými strategiemi a některými osobnostními vlastnostmi. S využitím metody COPE (zachycuje 15 typů copingu) a dotazníku TPQ C. R. Cloningera vycházející z obecné biosociální teorie osobnosti se prostřednictvím souboru 359 učitelů a učitelek (198 žen a 161 mužů) všech stupňů škol z různých oblastí České republiky podařilo dojít k následujícím závěrům. Osobnostní vlastnosti, zejména temperament souvisí s volbou copingové strategie. Nelze však vyvozovat souvislost mezi určitou osobnostní strukturou a volbou aktivních, adaptivních a efektivních strategií, nebo naopak neadaptivních a neefektivních. Postup při zvládnutí zátěže je kromě osobnostních vlastností ovlivňován rovněž zkušeností s jeho účinností či typem stresoru.

Vašina (2003) se rovněž věnoval pracovní zátěži učitelů v souvislosti s vybranými behaviorálními, osobnostními a organizačními faktory. Výsledky šetření rozsáhlého souboru (n = 2420) učitelů všech stupňů škol z různých geografických oblastí České republiky přinesly poznatky o tom, že existuje statisticky významný vztah mezi úrovní hardiness a subjektivně hodnocené pracovní zátěže a pracovní nespokojenosti. S hardiness rovněž signifikantně korelovala úroveň zdravotních stesků, a to jak fyzických, psychických, tak i jejich celková úroveň. U osob s nadprůměrnou úrovní hardiness byla zjištěna signifikantně nižší úroveň zdravotních stesků (fyzických i psychických), tedy vyšší úroveň subjektivně hodnoceného zdraví.

Vašinovy (2003, s. 21) výzkumné výstupy rovněž ukazují, že „role nejistoty a vnější konfliktní role signifikantně koreluje se specifickými učitelskými stresory a úrovní jak fyzických, tak i psychických stesků, tedy s úrovní subjektivně hodnoceného zdraví“. Zároveň se ukázalo, že množství úkolů a vysoká zodpovědnost (položky učitelské zátěže v užším slova smyslu) korelují signifikantně s úrovní zdravotních stesků.

Z nepřeberného množství zahraničních výzkumů, které se z různých úhlů pohledu věnují strategiím zvládnutí stresových situací u učitelů, lze uvést např. Reglina a Reitzammera (1997/1998), kteří se ve své práci zabývají náchylností učitelů ke stresu (vulnerability) a nabízejí vlastní model sloužící k jejímu snižování; Austinovou, Shahovou a Muncera (2005), již se ve své pilotní studii věnovali projevům stresu u učitelů a zároveň zjišťovali i jejich zvládací (copingové) strategie; Stücka, Rigottiho a Balzera (2005), kteří porovnávali hodnoty kožní vodivosti u 20 učitelek (při 24hodinovém sledování) v souvislosti s jejich strategiemi zvládnutí zátěže; nebo Riegovou, Paquetteovou a Chenovou (2007/2008), které zkoumaly faktory vyvolávající stres u studentů učitelství a začínajících učitelů základních škol se záměrem napomáhat jim v používání účinných zvládacích strategií.

Důsledky, které mohou mít profesní zátěž a stres na učitele, shrnuje např. Paulík (1994). Kromě zdravotních změn mohou vést k momentálním i dlouhodobým změnám v chování, k únavě a k pracovní nespokojenosti. Změny v chování se týkají nejčastěji ztráty kontroly nad situací, z níž mohou vyplynout i různé chyby. Pro trvalejší změny chování jsou typické ztráta zájmu až apatie, zvýšená citlivost, podrážděnost, agresivní chování, únikové tendence apod. Únava učitelů se pravděpodobně v průběhu školního roku zvyšuje, přičemž výsledkem její intenzivní podoby může být až vyčerpání. Tento pocit označovaný jako burnout (vyhoření) doprovází ztráta zájmu, snížení aktivity, úzkost, poraženectví, emoční odloučení od práce ad. Konkrétně u učitelů se tento stav může projevat negativními až cynickými postoji k žákům, negativním sebehodnocením, pocitem, že jejich pracovní výsledky jsou nedostatečné a celkovým zklamáním ze sociálně-psychologických podmínek v práci.

Pokud jde o zdraví pedagogů, došel např. Vašina (1997) při svém zkoumání subjektivního hodnocení zdraví u učitelů k obdobným výsledkům jako zahraniční výzkumy, na něž odkazuje (viz Vašina, 1997, s. 107). U pedagogů zjistil signifikantně horší subjektivně posuzovaný zdravotní stav ve srovnání s ostatním ekonomicky činným obyvatelstvem.

Pomocí výzkumných dat dále dokládá rozdíly mezi jednotlivými druhy a stupni škol – učitelé působící v oblasti středního vzdělávání udávali prokazatelně méně zdravotních stesků než pedagogové dalších stupňů škol. Zajímavé je, že mezi učiteli vyučujícími na středních školách na tom byli z hlediska subjektivně hodnoceného zdraví nejlépe pedagogové odborných učilišť, již vykazovali signifikantně méně psychických stesků ve srovnání s učiteli z gymnázií a středních odborných škol.

Signifikantní rozdíly v úrovni zdravotních stesků lze nalézt i v porovnání učitelů a učitelek, u nichž jsou vyšší, a to jak v celkových, tak i psychických a fyzických stescích. Srovnání s jinými náročnými profesemi ukázalo, že pracovníci věnující se takovému povolání vykazují (až na ojedinělé výjimky) lepší subjektivně hodnocené zdraví než učitelé.

Rozsáhlý výzkum zabývající se zdravím učitelů v souvislosti s jejich pracovní zátěží realizovali Vašina s Valoškovou (1998) na vzorku větším než 2400 učitelů a učitelek základních a středních škol. Výsledky ve shodě s obdobnými zahraničními výzkumy ukázaly, že učitelé subjektivně hodnotí své zdraví hůře než běžná populace ekonomicky činného obyvatelstva. Data získaná z výzkumu ukázala, že povolání učitele lze řadit k profesím s poměrně vysokou pracovní zátěží, což potvrdilo i srovnání s jinými náročnými profesemi, a že mezi zdravím a pracovní zátěží existuje souvislost.

Již zmiňovaný výzkum Z. Židkové a J. Martinkové (2003) se zabýval též subjektivně posuzovanou mírou fyzické zátěže učitelů. Dle výsledků šetření lze mluvit o průměrné hodnotě zatížení. Při hodnocení svého zdravotního stavu nikdo z učitelů nepoužil nejvyšší

stupeň z pětibodové hodnotící škály, ale téměř desetina z nich svůj zdravotní stav označila stupněm 4, což představuje dlouhodobé zdravotní potíže.

Výskytu zátěže u slovenských učitelů základních škol a jeho dopadu na jejich psychické zdraví se věnoval V. Gatial (2007). Při zkoumání celkem malého vzorku učitelů (62) zjistil, že žádný z šesti mužů nevykazoval zvýšenou míru depresivity, zatímco u 14 % dotázaných učitelek se vyskytovaly příznaky střední až těžké míry deprese. Celkové výsledky ukázaly, že dotázaní učitelé v průměru nevykazovali nadměrně zvýšenou úroveň stresu a neprožívali syndrom vyhoření ani depresi. Ovšem byli objeveni jedinci, jejichž stav si pravděpodobně žádal odbornou psychologickou, popř. lékařskou péči.

Významnou kapitolou související s důsledky učitelského stresu je problematika již zmíněného syndromu vyhoření (burnout efektu). Tomuto tématu se však podrobněji věnovat nebudeme. Z publikací, jež přinášejí o tomto fenoménu zajímavé informace, lze zmínit např. práci I. Fialové (1994), která nabízí stručný přehled o tématu doplněný vlastním šetřením. Do souvislosti s pracovními podmínkami tento syndrom dává M. Polák (2004). Výskyt syndromu vyhoření u slovenských studentů pedagogiky a učitelů základních škol zjišťovala M. Zelinová (1998).

Ze přehledových zahraničních zdrojů informací o fenoménu vyhoření lze zmínit obsáhlé zpracování tohoto tématu B. A. Farberem (1991) nebo přehled literatury věnující se problematice vyčerpání učitelů od D. Macdonalda (1999).

Pokud jde o konkrétní výzkumná šetření, je zřejmé, že je v zahraničí tomuto fenoménu věnována velká pozornost. Namátkou můžeme zmínit např. šetření, které realizovali francouzští autoři D. Laugaa, N. Rasclé a M. Bruchon-Schweitzer (2008) a ve kterém se věnovali stresu a syndromu vyhoření u francouzských učitelů základních škol. V této souvislosti se zabývali sociobiografickými charakteristikami učitelů, frekvencí jejich profesních potíží, vnímanou zdatností (self-efficacy), sociální oporou a zvládacími (copingovými) strategiemi.

Americký tým sestávající z McCarthyho, Lamberta, O'Donnellové a Melendresové (2009) se věnoval vztahu mezi zkušenostmi, stresem, zdroji jeho zvládnutí a symptomy syndromu vyhoření u učitelů základních škol. Autoři vycházeli z transakčního modelu stresu¹³ a zabývali se jak nároky, kterým jsou učitelé při stresu vystaveni, tak jejich zdroji umožňujícími jim ho zvládat.

Vztah mezi pracovními stresory, vnímanou zdatností, zdroji pro zvládnutí zátěže a syndromem vyhoření u španělských učitelů sekundárního vzdělávání zkoumal F. D. Betoret (2006). Mimo jiné se mu podařilo zjistit, že učitelé s vysokou úrovní vnímané zdatnosti

¹³ Lazarusova koncepce stresu – viz např. Paulík (2017, s. 74–75).

(self-efficacy) a rozsáhlejšími zdroji ke zvládnání zátěže vykazovali méně stresu a symptomů vyhoření než učitelé s nízkou vnímanou zdatností a omezenými zdroji zvládnání.

Odolnosti australských učitelů proti stresu a syndromu vyhoření se věnovali např. S. Howardová a B. Johnson (2004). Rozhodli se pro opačný přístup, než bývá zvykem – namísto zjišťování toho, co nefunguje, se zaměřili na učitele, kterým se daří úspěšně se vypořádávat s pracovní zátěží a odolávat „burnout“ efektu.

Carlyle a Woods (2002) se ve své studii uskutečněné ve Velké Británii zabývali 21 učiteli sekundárního vzdělávání, kteří prodělali onemocnění způsobené stresem v souvislosti se svou profesí. Pro šetření byl použit kvalitativní přístup, s participanty výzkumu byly vedeny otevřené, polostrukturované, hloubkové biografické rozhovory.

Autoři na základě svých zjištění předložili doporučení pro eliminaci učitelského stresu, popř. jeho vážných negativních dopadů. Upozorňují, že opatření je nezbytné uplatňovat jak na úrovni národní a školní, tak v rovině individuální. Školy mohou předcházet stresu zavedením vhodného systému, nastolením podporujícího a zdravého pracovního prostředí a pozitivního emocionálního klimatu. Vedoucí pracovníci ve školách musí být schopni rozpoznat včas příznaky stresu, dříve než se vyučující dostane do jím navozené „sestupné spirály“¹⁴.

Na individuální rovině se ukazuje být účinnou dobrá znalost sebe sama i svého prostředí. Učitelé si potřebují uvědomovat, jak sociální okolnosti tvarují a případně i omezují jejich osobní identitu. Toto uvědomění se zdá být v kombinaci s vysokou úrovní vnímavosti vůči emocím a schopností s nimi nakládat (jak u sebe, tak u druhých) účinným návodem na zotavení.

5 Vybrané vyučovací metody a organizační formy výuky

V následující kapitole velmi stručně přiblížíme vybrané vyučovací metody a organizační formy výuky. Pro naše výzkumné šetření jsou tyto základní didaktické kategorie zajímavé zejména jako prostředky ovlivňující vznik náročných situací ve výuce (mohou mu předcházet, stejně jako ho přímo zapříčinit).

V. Václavík definuje organizační formu výuky jako „uspořádání vyučovacího procesu, tedy vytvoření prostředí a způsob organizace činnosti učitele při vyučování“ (Václavík, 2002, s. 293).

¹⁴ V této souvislosti autoři popisují fenomén „stresové kaskády“ („stress cascade“), jejímž principem je skutečnost, že jednou rozvinutý chronický stres představuje systém, který posiluje a udržuje sám sebe.

Krátce charakterizujeme pro naši práci zásadní organizační formy: hromadnou (frontální), skupinovou a kooperativní a individualizovanou. Hromadné vyučování vyžaduje vytvoření skupiny žáků v zásadě stejné věkové a mentální úrovni (školní třídy podle věku). „Žáci v průběhu výuky plní vždy ve stejném čase stejné učební úkoly, tedy probírají stejnou látku, postupují jednotně (hromadně) stejným způsobem. Úkolem učitele je řídit učební činnost všech žáků najednou. Pro takový společný postup všech žáků pod vedením učitele se používá označení frontální výuka.“ (Václavík, 2002, s. 295). Popsané principy mohou způsobovat potíže ústící až v náročnou situaci vyžadující zásah vyučujícího. Předpokládá se totiž, že žáci nacházející se mimo průměr (v jakémkoli ohledu) se přizpůsobí. To ale díky přirozeným potřebám žáků není v naprosté většině případů jednoduše možné.

Skupinové vyučování umožňuje výše zmíněné nedostatky do určité míry eliminovat. Třída je rozdělena do menších skupin o různém počtu členů dle rozličných hledisek (druh nebo obtížnost činnosti, zájem žáků, pracovní tempo, dovednost spolupracovat apod.). Žáci mohou díky této organizační formě dosahovat lepších výsledků, protože práce ve skupině zlepšuje průběh učení. Zvýšená pozornost věnovaná komunikaci a kooperace nezbytná pro skupinovou práci navíc přináší možnost plnit další úkoly vzdělávání navíc k úzce vymezené oblasti kognitivních vzdělávacích cílů, na niž je zaměřena vyučovací činnost učitele v hromadném vyučování.

Specifickou podobou skupinového uspořádání výuky je takové, v jehož rámci je žákům umožněno kooperativní učení. Kasíková (2007, s. 183) jej vymezuje ve srovnání s uspořádáním kompetitivním a individuálním následovně: „Je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů; výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny žáků a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce (pozitivní vzájemná závislost).“ Autorka dále s odkazem na Johnsona a Johnsona (1990, in Kasíková, 2007, s. 184–185) vymezuje základní komponenty kooperativní výuky:

1. Pozitivní vzájemná závislost – žáci nemohou jako jednotlivci uspět v úkolu, pokud neuspějí jako celek všichni.
2. Interakce tváří v tvář v malých skupinách – dvou- až šestičlenné skupiny umožňují, aby se uplatnily žádoucí sociální vlivy podporující učení.
3. Navození osobní odpovědnosti – výkon každého člena skupiny je využit pro ni jako pro celek. Kooperativní učení je přínosem pro všechny účastníky skupinové práce.
4. Vhodné uplatnění interpersonálních a skupinových dovedností, které jsou důležité pro spolupráci.
5. Reflexe skupinové činnosti – schopnost popisovat svou činnost, reflektovat ji a rozhodovat se na tomto základě o dalším postupu do velké míry ovlivňuje efektivitu kooperativní práce.

Jak uvádí Václavík (2002), je principem individualizace výuky rozlišování mezi žáky na základě respektování jejich jedinečnosti. Zároveň tento přístup k výuce považuje za klíčový prvek vzdělávání žákovu aktivitu. Výuku je možné individualizovat mnoha různými způsoby. Skalková (1999) jako klasické příklady uvádí daltonský plán H. Parkhurstové, winnetskou soustavu nebo tzv. individuálně řízené projekty vyučování (IPI – Individually prescribed instruction). Velkou teoretickou i empirickou oporu individualizovaného přístupu k žákům poskytuje psychodidaktická teorie „mastery learning“ vytvořená B. S. Bloomem¹⁵.

Co se týká konkrétní realizace výuky, lze za klíčový faktor kromě její organizační formy beze sporu považovat zvolenou vyučovací metodu, kterou např. Maňák a Švec (2003, s. 23) definují jako „uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných výchovně-vzdělávacích cílů“.

Pro uvedení základního přehledu v nepřeborném množství výukových postupů použijeme jejich u nás nejpoužívanější klasifikace a následně přiblížíme několik z nich, jež považujeme za zásadní pro naše výzkumné šetření.

I. J. Lerner (1986, in Kalhous, Obst et al., 2002) třídí výukové metody podle poznávacích činností žáka při osvojování učiva a základní charakteristiky činnosti učitele na metodu:

1. informačně-receptivní (předávání hotových informací),
2. reproduktivní (učební úlohy vyžadují činnosti žákům známé díky informačně-receptivní metodě),
3. metodu problémového výkladu (žáci hledají odpověď, kterou neznají; dopracovávají se k ní na základě osobních aktivit za pomoci učitele),
4. metodu heuristickou (žáci si osvojují zkušenosti na základě tvořivé činnosti, při zpracovávání učební úlohy obsahující určitý rozpor [obtíž] dospívají k samostatnému řešení) a
5. výzkumnou (dosažení výukového cíle vyžaduje od žáků nalezení řešení pro celistvý problémový úkol).

Komplexní Maňáková (1990, in Kalhous, Obst et al, 2002) klasifikace dělí metody podle různých aspektů (didaktický, psychologický, logický, organizační)¹⁶. Pro naše potřeby je zásadní třídění dle aspektu didaktického na:

1. metody slovní,
 - a) monologické (popis, vysvětlování, vyprávění, přednáška ad.),
 - b) dialogické (rozhovor, diskuze, dramatizace ad.),

¹⁵ Blíže viz Skalková, 1999, s. 214 nebo Průcha, 2002b, s. 137–146.

¹⁶ Blíže viz Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 313–314.

- c) práce s učebnicí, knihou;
- 2. metody názorně-demonstrační
 - a) pozorování předmětů a jevů,
 - b) předvádění (předmětů, modelů, pokusů, činností),
 - c) demonstrace obrazů statických,
 - d) projekce statická a dynamická;
- 3. metody praktické
 - a) nácvik pohybových a pracovních dovedností,
 - b) žákovské laborování,
 - c) pracovní činnosti (v dílnách, na pozemku),
 - d) grafické a výtvarné činnosti.

Ve své další práci Maňák a Švec (2003) využili ke klasifikaci výukových metod kombinovaný pohled a rozlišili na základě kritéria stupňující se složitosti edukačních vazeb tři jejich skupiny:

- 1. klasické výukové metody
 - 1.1 metody slovní,
 - 1.2 názorně-demonstrační a
 - 1.3 dovednostně-praktické,
- 2. aktivizující metody a
- 3. komplexní výukové metody¹⁷.

Z desítek výukových metod (viz např. Čapek, 2015) představíme pouze několik vybraných, přímo souvisejících s naším výzkumným šetřením.

Ze slovních monologických metod považujeme za nezbytné přiblížit *vysvětlování (výklad)*. Jak uvádějí Maňák a Švec (2003) jedná se o vyučovací postup orientovaný výrazně kognitivně. Vysvětlování je metodou univerzálně funkční, je ji možné použít ve většině výukových situací. Je charakterizována logickým, systematickým a maximálně srozumitelným postupem při zprostředkování učiva žákům, její podstatou je jejich vedení k pochopení a osvojení si jádra sdělení.

Při výkladu je vhodné uplatňovat názorniny, postupovat od konkrétního k abstraktnímu, od známého k neznámému, od jednoduchého ke složitějšímu, navazovat na zkušenosti žáků. Složitější jev musí být vykládán postupně, je nezbytné zjišťovat, zda žák jednotlivé kroky zvládl.

K základním kompetencím učitele náleží právě schopnost srozumitelně a výstižně vysvětlit učivo. Při používání této metody musí vyučující věnovat pozornost úskalím, která s sebou

¹⁷ Podrobně viz příloha č. 2.

přináší. Může svádět k přehnané odbornosti, při jejímž uplatňování jsou žáci přetěžováni zbytečnými podrobnostmi a pochopení obsahu jim komplikuje nesrozumitelný jazyk. V protikladu k tomu však může dojít i k přílišnému zjednodušování problematiky nebo k volbě nevhodných příkladů. K výraznému oslabení účinnosti metody dochází při nedostatku času, kvůli němuž není učivo shrnuto, osvojené poznatky nejsou zopakovány tak, aby došlo ke zobecnění, popř. nejsou aplikovány.

Další klíčovou slovní metodou (tentokrát dialogickou) je *rozhovor*. „Metoda rozhovoru představuje verbální komunikaci v podobě otázek a odpovědí dvou nebo více osob (obvykle učitele a žáků) na dané výchovně-vzdělávací téma, které se vyznačuje svou vnitřní zaměřeností na stanovený cíl.“ (Maňák & Švec, 2003, s. 69). Výukový rozhovor slouží k aktivizaci žáků, povzbuzuje je k pozornosti a ke spolupráci. Jeho klíčovými prvky jsou otázka (většinou vyučujícího), přičemž je možné rozlišovat mnoho jejích druhů (např. zjišťovací, otevřená, problémová, konvergentní ad.), a žákova odpověď, jež je cílem rozhovoru.

Rozhovor není vyučovací metodou univerzální, aby se uplatnil účelně, je potřeba naplnit jisté podmínky, mezi něž patří např. vhodně stanovené téma (žáci o něm mají alespoň minimální povědomost), znalost zájmů a postojů žáků nebo dostatečný časový prostor.

Specifickou formou rozhovoru je *rozhovor problémový* či *heuristický*. Jedná se o postup, při jehož využití se žáci učí řešit problémy a rozvíjet své myšlení stejně jako tvořivost. Takovýto rozhovor začíná základní problémovou otázkou, přičemž celý dialog je věnován formulovanému problému. Vališová, Kasíková a kol. (2007, s. 202) předkládají základní schéma postupu:

- a) „V čem je problém?
- b) Čeho chceme dosáhnout?
- c) Co na to potřebujeme?
- d) Tvoření alternativ řešení.
- e) Výběr řešení.
- f) Realizace.
- g) Zhodnocení.“

Významnou slovní metodou je rovněž *práce s textem*. V didaktickém pojetí se jedná o výukovou metodu, jež je založena na zpracovávání textových informací tak, aby si žák osvojoval nové poznatky, rozšiřoval si je a prohluboval nebo upevňoval. Při této formě školní práce hraje stěžejní roli učení žáka, jež učitel podporuje vytvářením rozličných didaktických situací. Cílem není pouze zapamatování předložených informací, ale především osvojování a zdokonalování dovedností potřebných k řešení různě náročných úloh a problémů za využití textových informací (Maňák & Švec, 2003).

Na závěr pojednání o vyučovacích metodách a organizačních formách výuky se budeme ještě krátce věnovat *kritickému myšlení*. Jak upozorňují Maňák se Švecem (2003), nejedná se pouze o úzce didaktický termín, protože lze takto z psychologického pohledu označit charakter specifického způsobu myšlení. Pro nás však tento pojem slouží jako označení konkrétních edukačních postupů. V tomto pojetí chápeme kritické myšlení „jako činnost, nástroj, který pomáhá žákům přejít od povrchního k hloubkovému učení, k odhalování souvislostí, k porozumění učivu a k vlastním závěrům“ (Gavora, 1995, s. 7, in Maňák & Švec, 2003, s. 159).

Maňák a Švec (2003, s. 131) řadí kritické myšlení ve své klasifikaci do *komplexních výukových metod*, které v porovnání s klasickými a aktivizačními vyučovacími metodami dále „rozšiřují prostor výukových metod o prvky organizačních forem, didaktických prostředků a mnohem víc než předchozí skupiny metod reflektují též celkové cíle výchovy a vzdělávání“.

Kritické myšlení jako výchovně-vzdělávací aktivita zasahuje celou osobnost žáka, přidává k převážně racionalistickému, na kognitivní rozvoj zaměřenému působení školského systému rovněž ovlivňování v oblasti volní, citové a kreativní kultivace žáka. Tento přístup vychází z tzv. integrovaného modelu myšlení (Kollariková, 1995, s. 23, in Maňák & Švec, 2003, s. 160), který propojuje přijímání a vybavování poznatků, kritické a tvořivé myšlení. Klíčovým pro tento edukační postup je tzv. třífázový model učení:

1. „Fáze evokace – má vyvolat zájem o problematiku. Jde o zjišťování, co žáci o tématu, problému vědí, co si myslí, že vědí. Následně žáci formulují své nejasnosti, otázky, výsledkem by mělo být zaujetí pro řešení úkolu.“
2. Fáze uvědomění si významu – jejímž posláním je udržet zájem žáka a podnítit ho, aby sledoval i své myšlenkové postupy. Žák hledá nové informace, upřesňuje si své názory a konfrontuje je se svými původními představami.
3. Fáze reflexe – vede k prohloubení učiva. Žáci třídí, systematizují získané vědomosti a upevňují je tím, že je přetvářejí ve své poznatkové struktury a převádějí do smysluplného rámce souvislostí a vazeb.“ (Maňák & Švec, 2003, s. 161).

K rozvíjení kognitivních dovedností žáků (vnímání, pozorování, zkoumání, zdůvodňování, uspořádávání informací, jejich přenos aj.) tedy dochází záměrně a cílevědomě. Pro rozvoj kritického myšlení představují významný činitel otázky učitele, které spoluvytváří atmosféru ve třídě, určují míru náročnosti úkolů, pomáhají žákům v kultivaci myšlení a jsou rovněž ukazatelem při hodnocení jejich výkonů.

6 Vybraná doporučení pro efektivní vyučování a řešení výukových potíží

V této kapitole nabídneme krátký přehled doporučení sloužících k efektivnímu vyučování a možností jak postupovat při nutnosti řešit neobvyklou situaci ve výuce, popř. jak je možné jim předcházet.

Co se týká efektivního vyučování (ve vztahu k pozitivním výsledkům žáků), Roehrig, Turner a kol. (2012) představují jeho model¹⁸, ve kterém navrhují na základě řady výzkumných zjištění čtyři dimenze chování efektivního učitele. První oblastí, které věnuje efektivní učitel pozornost, je *rozvoj pečujících třídních komunit*. Předpokládá to vytváření bezpečného prostoru pro učení žáků za využití mechanismů afektivních (např. pochvala), stejně jako behaviorálních (např. postupy). Vyučující v takovémto případě záměrně podporuje třídní komunitu prostřednictvím rozvíjení pozitivního vztahu učitel–žák i žák–žák. V tomto směru je možné nabídnout tři základní doporučení – pozitivním výstupům učení žáků napomáhá:

- podpora třídní komunity (vytváření pozitivní atmosféry, poskytování studijní i emocionální podpory, pojmání učení jako celoosobnostního fenoménu¹⁹, poskytování zájmu i spravedlivého přístupu v průběhu výuky ad.);
- monitorování chování spíše než trestání,
- navozování demokratického výukové prostředí (žáci vnímají prostředí třídy jako pozitivní, pokud je podporována jejich spolupráce a autonomie, učitel k nim přistupuje spravedlivě [zejména v souvislosti s hodnocením jejich výkonů] a poskytuje jim verbální i neverbální informace o tom, že ho zajímají výsledky jejich učení; např. poskytování příležitostí pro autonomii a vlastní volby podněcuje u žáků jejich „mastery motivation“²⁰ k učení).

Druhou oblastí, na kterou se zaměřuje učitel pozitivně ovlivňující výkony žáků, je *zvyšování jejich motivace k učení*. V tomto případě vyučující vyvolává u žáků žádoucí afektivní a kognitivní odpovědi ve vztahu k jejich školní práci (např. být zaujatý učení a nadšený pro něj) za účelem zvyšování jejich motivace k učení. V této oblasti uvádějí autoři čtyři postupy, jež napomáhají k efektivitě výuky:

- zprostředkování informativní zpětné vazby (nejúčinnější zpětnou vazbou se ukazuje taková, jež obsahuje informace o úloze a o tom, jak je ji možné zvládnout

¹⁸ Blíže viz Roehrig, Turner a kol. (2012, s. 502)

¹⁹ Takovéto pojetí zahrnuje i faktory ovlivňující žáka a jeho učení, jakými jsou činitele kognitivní a metakognitivní, motivační a afektivní, vývojové a sociální i další individuální rozdíly.

²⁰ Morgan, Harmon a Maslin-Cole (1990) definují „mastery motivation“ jako psychologickou sílu, která podněcuje jedince (se zaměřením a vytrvalostí) k nezávislému přístupu k řešení problému, osvojení dovednosti nebo zvládnutí úkolu, který je pro něj nejméně přiměřeně náročný.

efektivněji, konkrétně poskytuje žákům specifické informace o tom, jak dosahují výukových cílů, jaké dělají pokroky a jak mohou postupovat a nabízí další možnosti pro učení [např. rozvíjení seberegulace], důležitou součástí efektivní zpětné vazby je rovněž formativní hodnocení [informace poskytované, aby modifikovaly myšlení nebo chování žáka za účelem zlepšení jeho učení])²¹;

- zaměření na zlepšování a úsilí (zatímco „soutěžní“ známkování povzbuzující žáky k porovnávání svých výsledků mezi sebou může podryvat jejich motivaci, pokud učitel vyzdvihuje jejich pokroky, je mnohem pravděpodobnější, že zájem žáků o školní práci zůstane zachován; v kontrastu k učitelům zaměřeným na výkon, jsou učitelé zaměřeni na zvládnání [mastery] žáků více soustředěni na rozvoj jejich znalostí a dovedností);
- vyjadřování vysokých očekávání (jedná se o důležitou součást nastolování efektivní učební atmosféry ve výuce, která působí pravděpodobně prostřednictvím vztahu k žákovu zaujetí učním);
- podpora zájmu a zaujetí (učitel může podněcovat motivaci žáků rovněž prostřednictvím chování souvisejícím s pozitivními emocemi [vyučující např. používá humor a projevuje nadšení, aby zvýšil zájem žáků a jejich motivaci]; individuální zájmy žáků ovlivňují jejich selektivní pozornost, úsilí a ochotu setrvat u práce na učební úloze, stejně jako jejich aktivizaci a nabývání znalostí, situační zájem žáků může být vyvolán specifickými podmínkami nebo vlastnostmi úkolu [určitý text, typ skupinové práce nebo úloha, která přiměje žáky k aktivnímu zapojení do činnosti]).

Třetí oblastí, jež náleží k vyučovací činnosti efektivního učitele, je *plánování a podněcování zaujetí, vyučování postavené na hodnocení*.

- zajišťování poutavého obsahu a aktivit (udržování pozornosti a zájmu žáků vyžaduje jejich dobré instruování, ale i odpovídající řízení průběhu vyučování; k získání pozornosti napomáhá, pokud žáci vnímají obsah vyučování jako smysluplný, což zvyšuje jejich zaujetí i porozumění);
- individualizace výuky prostřednictvím využití hodnotících informací (významným aspektem efektivní výuky je skutečnost, že je zároveň dobře naplánována přičemž tento plán zohledňuje individuální potřeby každého žáka; efektivní výuka rovněž předpokládá individualizaci úrovně náročnosti dle potřeb žáků);

²¹ Autoři v citaci Shutové (2008, s. 177–178) uvádějí konkrétní návod k uplatňování zpětné vazby, která slouží ke zlepšování učebního procesu.

- plánování „hustoty“ výuky (efektivní výuka je dobře organizována, flexibilní a její tempo udržuje zapojení žáků; její průběh je plynulý, překážky jsou předjíhány a vyučující má připravené alternativní strategie; zdá se, že v průběhu efektivní výuky učitel střídá různé organizační formy [hromadnou, skupinovou, individuální výuku]).

Poslední oblastí, v níž vynikají efektivní učitelé, je podle Roehrigové, Turnerové a kol. (2012) *podpora žáků v hloubkovém přístupu k učení a seberegulaci*. Tato dimenze stojí v centru popisovaného modelu efektivního vyučování. Konkrétně je možné popsat tři součásti této oblasti:

- modelování procesů myšlení (důležitou součástí efektivního vyučování je schopnost podporovat u studentů vyšší úroveň dovedností týkajících se myšlení; učitelé mohou pomáhat žákům rozvíjet myšlenkové procesy na vyšší úrovni prostřednictvím modelování [ukazování/předvádění toho, jak něco dělat nebo jak se k něčemu dopracovat jako protiklad k prostému vysvětlování] a explicitního popisování metakognitivních procesů);
- udržování přiměřené úrovně náročnosti (zásadní komponentou tohoto přístupu je podpora žáků v přijímání „akademického rizika“, vnímání učení jako výzvy; žáci budou více angažováni, pokud jejich vnímání výzvy souvisejí s úlohou a úrovně jejich dovedností budou obě vysoká a v rovnováze.
- povzbuzování seberegulace (zprostředkovávání metakognitivních aktivit, ve kterých žáci reflektují vlastní myšlenkové procesy a rovněž se věnují monitorování sebe sama a plánování; k podpoře behaviorální seberegulace poskytují efektivní učitelé podporu v podobě dobrého vztahu učitel–žák).

Roehrig, Turner a kol. (2012) na základě svého modelu nabízejí učitelům několik základních doporučení. Uvádějí, že je snadné si představit, že učitel implementující do své praxe všechny výše zmíněné postupy, bude velmi náchylný k vyhoření, a to již po několika letech praxe. Ve skutečnosti se však ukazuje, že efektivní učitelé mají velký smysl pro humor a nezměrnou energii, jsou otevření k výzvám, jedná se o jedince s flexibilním myšlením a schopností věnovat se více úlohám zároveň. Autoři předpokládají, že efektivní učitelé jsou schopni se naučit (nevyhoří, dokud si tuto schopnost neosvojí) vyvážit svá očekávání od žáků se smyslem zodpovědnosti za jejich učení s respektováním skutečnosti, že i žáci se musí naučit přebírat zodpovědnost za své vlastní zaujetí učením.

Uplatňování všech praktik efektivního vyučování pomáhá zmírňovat vyhoření, protože žáci ve třídách, v nichž probíhá takováto výuka, jsou více angažováni v učebních činnostech, mají méně problémů s chováním a dosahují lepších výsledků v učení. Efektivní učitelé

však nemohou vykonávat svou práci sami – potřebují podporu svých kolegů i řídicích pracovníků všech úrovní.

Efektivní vyučování je nejlepší prevencí výskytu náročných situací ve výuce. Přesto se jim nelze nikdy zcela vyhnout. V následujícím textu tedy představíme několik základních doporučení sloužících k jejich zvládnutí.

Např. Fontana (1997, s. 349–354) nabízí pro řízení a zvládnutí školní třídy následující rady:

1. „Zaujměte třídu.
2. Vyvarujte se podivností.
3. Buďte spravedliví.
4. Buďte zábavní.
5. Vyvarujte se zbytečného vyhrožování.
6. Buďte dochvilní.
7. Nepodléhejte hněvu.
8. Vystříhejte se přílišné důvěrnosti.
9. Poskytujte příležitosti pro odpovědnost.
10. Usměrnujte pozornost.
11. Vystříhejte se pokořování dětí.
12. Buďte ve střehu.
13. Užívejte pozitivní mluvy.
14. Buďte si jisti.
15. Mějte ve věcech pořádek.
16. Ukažte, že máte děti rádi.“

S. Bendl (2011) předkládá vlastní komplexní řešení kázně ve škole. Zahrnuje všechny roviny aktérů od školy (prostředí školy, kurikulum, spolupráce, atraktivnost školy, osvěta a omezování biologických rizik) přes její vedení (jasná kázeňská politika, personální politika, angažovanost samotného vedení školy v otázkách kázně a výchovy) a učitele až k samotným žákům. Vzhledem k tématu naší práce se blíže zaměříme na poslední dvě úrovně.

Prvním doporučením pro učitele je *začínat brzy s prevencí nekázně*. Bendl (2011) upozorňuje, že předcházení nekázně je vždy jednodušší a výhodnější než její napravování. V rámci tohoto principu autor doporučuje vymáhat dodržování pravidel hned od počátku školní docházky, vykonávat vhodný aktivní dozor, provádět namátkové kontroly skříněk žáků a pořádat zajímavé alternativní činnosti pro žáky.

Dále se Bendl (2011) věnuje *diagnostice žáků a jejich chování*. Protože je úspěšná výchova žáka možná jen při jeho dobré znalosti, doporučení obsahuje aspekt hlubokého poznání žáků

i jejich rodinného prostředí, naslouchání žákům, odhalování příčin nekázně a jejich souvislostí a věnování pozornosti i žákům, kteří se na první pohled jeví jako bezproblémoví.

Dalším bodem je *angažovanost v oblasti kázně a mravní výchovy*. Ta předpokládá, že učitel přijme výchovu ke kázni a mravnosti jako nedílnou součást svého povolání. Důležité je diskutovat s žáky o svobodě, kázni, odpovědnosti, právech a povinnostech, mravnosti a slušnosti, ať už jsou tyto oblasti součástí vzdělávacích obsahů, či nikoli. Učitel musí mít rovněž odvahu pouštět se do kázeňských zásahů.

Bendl (2011, s. 163) rovněž popisuje *charakteristiky učitele napomáhající ukázněnosti žáků*. Jsou jimi příslost (důslednost), láska k žákům, zajímavá výuka, sebevědomé vystupování, humor, spravedlivost, dobrá organizace výuky, asertivní chování, představování příkladu slušného chování, užívání ukázkujících symbolů (společenský oděv, upravenost).

Autor popisuje i *způsob výchovy*, doporučuje jeho autoritativní podobu s integračními prvky, jehož součástí je i projevování důvěry žákům. Vyjadřuje se i ke *kázeňským metodám*. Učitel by měl používat pestrou paletu kázeňských prostředků, aplikovat jak pozitivní, tak negativní důsledky chování a využívat některé typy či prvky (psycho)terapie. Podrobně se autor věnuje *kázeňským zásadám*, kterých postuluje celkem devatenáct²².

Co se týká roviny související se žáky, předkládá Bendl (2011) následující doporučení. Je výhodné využívat *vzájemnou pomoc mezi žáky a podporu z jejich strany*. S tím souvisí zainteresování vrstevníků, aby odrazovali spolužáky od problémového chování, rovněž získání vlivného žáka na svou stranu a vytvoření takového klimatu a prostředí, v němž vrstevníci mají zájem ochraňovat „slabší“ spolužáky (patronát) a zároveň mají možnost si své věci „organizovaně“ vyřikávat mezi sebou.

Jako další prvek přístupu popisuje autor *„svépomoc“*, neboli umožnění žákům osvojit si potřebné dovednosti pro život ve skupině a schopnost aplikovat „naučené“ ve skutečných životních situacích. K tomuto přístupu náleží rozvoj odolnosti žáků vůči násilí a nátlaku ze strany spolužáků, osvojování sociálních dovedností, návštěva tzv. sociálních laboratoří (vězení, nemocnice, krizové centrum, domov důchodců, dětský domov), rozvoj a upevňování kázeňských návyků, osvojování kognitivních dovedností.

Dále Bendl (2011, s. 171–172) doporučuje *učinit každého žáka užitečným*. K tomu mohou sloužit následující postupy a opatření: „zavedení samosprávy v rámci tříd, [...] zavedení žákovské samosprávy, [...] využití pomoci žáků tím, že jim svěříme do ‚péče‘ [...] dílčí složky či úseky chodu školního života, [...] pověřování jednotlivých žáků zodpovědnými úkoly, [...] vytváření projektů žákovského společenství, [...] vzájemná pomoc žáků při

²² Blíže viz Bendl (2011, s. 166–169).

procvičování učiva, [...] pomoc nadaných a šikovných žáků „slabším“ spolužákům [a] výměna rolí mezi učitelem a žákem“.

K prevenci či případnému řešení náročných (kázeňských) situací ve škole výrazně napomáhá rovněž *zvyšování sebevědomí žáků*. Učitel toho může dosahovat pomocí vytváření situací a vůbec prostředí, v němž mohou děti zažívat učební (školní) úspěch, mají možnost dodávat si pocit štěstí a úspěchu prostřednictvím vybavování si zážitků či se zapojovat do aktivit (her), jež přispívají ke zlepšování jejich sebeobrazu.

Posledním opatřením na podporu kázně souvisejícím s platformou „žáků“, jež Bendl (2011) uvádí, je soubor postupů, který pojmenoval *dát děti „dohromady“*. Principem tohoto přístupu je pěstování vztahů mezi žáky na základě jejich hlubšího vzájemného poznávání a navozování spolupráce mezi nimi prostřednictvím jejich zapojování do společných činností.

Pokud jde o řešení již nastalých problémů s kázní, využívá při jeho popisu Bendl (2011) přirovnání učitelského povolání k lékařské profesi. Stejně jako lékař měl by učitel disponovat pevně stanovenými postupy uplatnitelnými v určitých situacích po provedení jejich zevrubné diagnostiky.

Rovněž Cangelosi (2000) uvádí, že řešení problematických situací ve výuce vyžaduje od učitele porozumění žákům, zvláštnostem situace, ale i sobě samotnému. Nespolupracující chování žáků rozlišuje na rušivé a nerušivé a nabízí u každé skupiny strategie, jež ho mohou pomoci modifikovat.

Aby vyučující snížili riziko, že se stanou obětí násilí ze strany žáků, nabízí Cangelosi (2000, s. 273) těchto šest pravidel:

1. „Nenecháte se zastrašit hrozbou násilí.
2. Neohrožujete žáky. [...]
3. Fyzickou sílu vůči žákům používáte pouze v krajních situacích, kdy je to jediný možný prostředek, jak zabránit zranění. [...]
4. Jste citliví na potenciálně výbušné situace a nevystavujete se jako snadno dosažitelný terč ve chvílích, kdy by žák mohl bez rozmyslu jednat agresivně.
5. Nedáváte ultimáta, v nichž hrozíte v případě žákova odmítnutí spolupracovat nejtvrďšími sankcemi, které můžete uložit. [...]
6. Nikdy netolerujete násilí ve své přítomnosti.“

Co se týká napomínání žáků, nabízí Kyriacou (2004) určité zásady, jež je potřebné dodržovat, aby bylo účinné. Je potřebné, aby byl napomínán původce nevhodného chování (správně zacílení), napomenutí má být jasné a pevné, a to jak svým obsahem, tak formou (pevnost), měl by jím být vyjádřen zájem o užitek žáka nebo ostatních žáků (vyjádření

zájmu). Učitel by se měl vyhnout výrazným projevům hněvu, křiku a dalšímu jednání signalizujícímu ztrátu klidné rozvahy, protože narušují dobré klima třídy (vyhnoutí se hněvu), měl by zdůrazňovat, co žáci mají dělat (zdůraznění žádoucího), napomenutí doprovázet neverbálními signály (zvyšování psychologického vlivu). Učitel by měl zajistit, aby nedošlo k hádce se žákem (vyhýbání se konfrontacím), musí zdůrazňovat, že jeho výhrady se týkají chování žáka, nikoli jeho samotného (zaměření kritiky na chování, ne na žáka).

Napomínání je účinnější v soukromí („mezi čtyřma očima“), stejně tak pokud se týká preventivního upozornění na nevhodné chování. Užitečné je, když napomenutí obsahuje připomenutí porušeného pravidla a zároveň zdůvodnění jeho potřeby. Je nezbytné vyhýbat se nepřátelským a ironickým poznámkám, protože mohou mít negativní vliv na vzájemnou úctu a dobrý vztah a tím poškodit pozitivní klima třídy. Učitel by se měl rovněž vyvarovat nespravedlivých srovnání, měl by být důsledný a dodržovat stálá pravidla, neměl by používat plané hrozby a napomínat celou třídu, místo toho je možné napomenout jednotlivce a upozornit ostatní, že takovéto chování nebude tolerováno nikomu dalšímu.

Kyriacou (2004) nabízí i doporučení pro jednání v konfrontační situaci. Učitel potřebuje zůstat klidný a ztlumit vyhrocenou situaci. Zároveň si však musí uvědomovat emocionální rozrušení, a to jak u sebe, tak u žáka. Učitel musí využít svých sociálních dovedností (které žák postrádá) a navrhnout řešení, které poskytne možnost zachovat tvář oběma stranám konfliktu. V případě potřeby by vyučující neměl váhat s žádostí o pomoc od jiného člena pedagogického sboru.

Rovněž Petty (2006) uvádí, že pořádek ve třídě lze zajistit za využití čtyř faktorů. Jedná se o efektivní hodiny vycházející z dobře sestaveného učebního plánu, dobré organizační schopnosti, dobré vztahy mezi učitelem a žáky a kázeň. Pro řešení problému navrhuje autor zásadní cíl – najít jeho jádro – a doporučuje následující kroky. Nejprve je nezbytné objevit skutečný problém, potom je potřeba domluvit se se žákem na řešení, následně je nutné stanovit jasný cíl a poté provést hodnocení, aby bylo zřejmé, zda se ho podařilo dosáhnout, či nikoli.

U rozhovoru mezi čtyřma očima rozlišuje Petty (2006) tři různé přístupy. Může se jednat o „popovídání“, což je rozhovor v duchu nedirektivního partnerského přístupu (dospělý–dospělý), nebo „pohovor“, při kterém učitel mluví s žákem v rovině rodič–dospělý (rodičovský přístup), nebo „ostrou výtku“, která představuje rozhovor v podobě direktivního rodičovského přístupu (rodič–dítě).

Při řešení opakované nekázně nabízí autor dvě zásadní rady. Jednak je nezbytné vyvarovat se opětovného užívání metody, která měla vést k nápravě chování, ale tento záměr nenašla (stejný postup doporučuje autor u stejného žáka použít dvakrát, maximálně třikrát

za sebou), jednak je potřeba při opakované nekázní svou reakci stupňovat. Autor nabízí i návrh konkrétních opatření, následných kroků použitelných přímo ve výuce, jež vycházejí z těchto dvou zásad (blíže viz Petty, 2006, s. 97–98).

7 K teorii symbolické interpretace²³

Protože jednou z metod pro získání výzkumných dat našeho šetření bude rozhovor s oslovenými pedagogy nad jimi vytvořenou tematickou (profesní) koláží, přiblížíme v závěru teoretické části práce východiska významná pro náš přístup k těmto artefaktům. Tato metoda je mimo jiné využívána i v přípravě budoucích učitelů na PF JU (blíže viz např. Mazehóová & Kouřilová, 2008).

Při práci s tematickými kolážemi využíváme působení nevědomých procesů, které popisují hlubinněpsychologické směry. Za nejvýznamnější z těchto procesů můžeme v souvislosti s výtvarnou tvorbou považovat mechanismus projekce. Projekci jako obranný mechanismus ega popsal již S. Freud. Blíže se obranným mechanismům včetně projekce věnovala A. Freudová (2006). Psychoanalytický přístup včetně egopsychologie se však zabývá obrannými mechanismy v podstatě pouze v souvislosti s psychopatií. Freudová (2006) popisuje devět obranných metod, jež lidé více méně nevědomě používají (řadí mezi ně i projekci), a dává je do souvislosti s neurózou. Za jediný mechanismus, jenž podle ní náleží spíše do oblasti normality, považuje sublimaci (přesun pudového cíle).

Atkinsonová a kol. (2003) považují projekci za formu racionalizace, ovšem vzhledem k jejímu rozšíření v naší kultuře ji vymezují samostatně. Takto nazíraná projekce je nevědomým mechanismem, který nás chrání před uvědoměním si svých vlastních nežádoucích vlastností tím způsobem, že je přepisujeme druhým lidem, a to v přehnané míře.

Analytická psychologie přejala teorii obranných mechanismů z psychoanalytické nauky, přičemž na ně však nenahlíží pouze jako na nástroj neurotizující obrany. Tyto mechanismy mohou v jejím pojetí sloužit i jako konstruktivní seberegulace. Proto Müller a Müllerová (2003) uvádějí, že je vhodnější tyto psychické děje označovat jako procesy zvládnutí, organizování či seberegulace. Analytická psychologie se zabývá zejména kompenzací (považuje ji za základní regulační proces psyché), projektivní identifikací a právě projekcí.

Z pohledu analytické psychologie popisují Müller a Müllerová (2003) projekci (z lat. *proicere* = předhodit) jako obranný mechanismus, při němž jsou psychické aspekty přenášeny

²³ Většina textu této kapitoly byla publikována v Krninský, L., & Mazehóová, Y. (2013). Reflexe profese učitele prostřednictvím tematických koláží. In Jošt, J., Man, F., Nohavová, A., et al., *Podpora zdravého psychického vývoje z aspektu dítěte a učitele* (s. 141–163). Praha: Eduko.

na osoby, skupiny, věci, situace a v nich spatřovány. Často se jedná o nepříjemné, nepřijatelné nebo ohrožující vlastnosti, způsoby chování, pudové podněty nebo pocity, jež jsou součástí stínu (neakceptovatelné, a proto potlačované stránky nás samých) vlastní osobnosti. Tyto skutečnosti jsou pak u ostatních velmi zřetelně vnímány nebo jsou jim alespoň připisovány a zároveň jsou u nich odmítány nebo proti nim jedinec přímo bojuje. Pomocí tohoto postupu dochází ke stabilizaci obrazu sebe sama. Projikovány však mohou být i pozitivní vlastnosti. Často k tomu dochází u lidí, kteří trpí problémy souvisejícími se sebedůvěrou. Čím méně jsou základem pro projekci objektivně vnímané vlastnosti druhé osoby, tím více se projekce blíží bludu, u něž se ztrácí vztah k realitě.

Pro analytickou psychologii je však projekce důležitá ještě v jednom směru. Hraje totiž významnou roli jako vyjádření primární nevědomosti, archaické identity subjektu a objektu, která jednoduše předpokládá, že svět je takový, jaký ho člověk zažívá.

„Máme sklon domnívat se, že svět je takový, jaký ho vidíme, a stejně tak naivně předpokládáme, že lidé jsou takoví, jaké si je představujeme. V tomto posledním případě neexistuje bohužel žádná fyzika, která by dokázala nesrovnalosti mezi vnímáním a skutečností. Bez ostychu a naivně projikujeme svou vlastní psychologii do našich bližních, ačkoli je tu možnost hrubého omylu mnohonásobně větší než u smyslového vnímání. Tímto způsobem si každý člověk vytváří řadu více či méně imaginárních vztahů, které ve své podstatě spočívají na takových projekcích.“ (Jung, 1996, s. 196)

Jak dále uvádějí Müller a Müllerová (2003) je toto v podstatě normální a každodenní stav, protože člověk nemůže ověřovat objektivní platnost všech svých pocitů a vjemů. Veškeré nevědomé obsahy se předtím, než je možné je integrovat do vědomí, objevují v projektivní formě. Proto je možné se díky vhledu do toho, co je projikováno, seznámit s obsahy, které nikdy předtím nebyly vědomé. Z hlediska analytické psychologie jsou v tomto smyslu obzvláště důležité především aspekty stínu, animy, anima a bytostného Já, jejichž projekce by měly být v průběhu individuálního procesu staženy a integrovány v největším možném rozsahu. Ke stažení projekcí je ale člověk většinou ochoten až v okamžiku, kdy mu nepříjemně brání v přizpůsobení se.

M.-L. von Franzová (1995) vysvětluje, že pokud bychom chtěli být důslední, mohli bychom v praxi mluvit o projekci pouze v okamžiku, kdy již nastala potřeba zrušení identity s objektem, neboli tehdy, kdy začala mít tato identita znepokojivý dopad na přizpůsobení se vnějšímu světu a začala jej negativně ovlivňovat. V tomto okamžiku se stává identita vnitřního obrazu a vnějšího objektu patrnou a předmětem kritiky, ať už se jedná o součást nás samotných, či ostatních lidí.

Pro práci s tematickou koláží (či jakýmkoli jiným autorským artefaktem) je tedy klíčové tvrzení, že vše nevědomé je projikováno. To znamená, že nevědomé vnitřní obsahy jsou přenášeny na vnější objekty.

V souvislosti s výtvarnou tvorbou je velmi významným aspektem práce se symbolem. Pokud jde o vymezení pojmu symbol, v hlubinněpsychologické literatuře jej vymezuje např. V. Kastová (2000). Za symbolem (z řec. symbolon) se skrývá něco, co se skládá z částí. V okamžiku jejich složení lze mluvit o symbolu, který něco představuje (např. znovu spojená mince, hliněná destička nebo prsten v antickém Řecku dokládaly přátelství). Symbol platí za viditelného zástupce neviditelné skutečnosti. „Pokud jde o symbol, musíme vždy vzít na vědomí dvě roviny: ve vnějším se může projevat cosi vnitřního, ve viditelném cosi neviditelného, v tělesném duchovní aspekt, ve zvláštním obecné. Při interpretaci pátráme vždy po neviditelné realitě, která je za viditelnou realitou, a hledáme mezi nimi spojení. Symbol se vždy vyznačuje přebytkem významů, přičemž tuto významovou bohatost nemůžeme nikdy zcela vyčerpat.“ (Kastová, 2000, s. 23)

Zatímco symbol nelze oddělit od toho, co zastupuje, protože tyto dvě skutečnosti spolu vnitřně souvisí, znak je stanoven. Je výsledkem úmluvy, určen prohlášením, nenalezneme u něj přebytek významů (např. překřížený nůž s vidličkou = restaurace). Znak nezobrazuje skrytý význam, má zástupnou funkci – k něčemu odkazuje, lze jej nahradit.

Müller a Müllerová (2003) ozřejmují, že v symbolu získává podobu mnohovýznamový obsah, který je ve své celosti těžko postižitelný a formulovatelný. Symboly mohou vyjadřovat komplexnost života díky své vlastní mnohoznačnosti a neurčitosti často jasněji než ten nejjasnější pojem. Na druhou stranu jsou to však stále jen odrazy, které se snaží ukazovat určitým směrem, formulovat, definovat, formovat nepopsatelné.

Výše uvedení autoři také upozorňují na rozdíl mezi vnímáním symbolu v psychoanalýze a analytické psychologii. Psychoanalýza zastává názor, že se za manifestním symbolem skrývá latentní, relativně jednoznačné a konkrétní, většinou sexuální přání. Symbol je v tomto pojetí výraz psychických obranných a zpracovávajících mechanismů, které mají za cíl obejít cenzuru Nadjá. Analytická psychologie vychází samozřejmě též z předpokladu, že v symbolu je možné nalézt přání, potřebu, konflikt nebo komplex, ale pokračuje ještě dále. V symbolu se podle tohoto přístupu neskrývá pouze konkrétní zážitek obsahující konflikt v podobě, kterou určily obranné mechanismy, nýbrž vzniká zde nový a jedinečně utvořený tvar, ve kterém se mísí aktuální a biografické obsahy osobnosti s obsahy archetypálními a finálními. Symbol takto přispívá k rozšiřování pole vědomí a podporuje rozvoj psychického potenciálu. Symboly mohou působit jako „transformátory energie“, v nichž se kompenzují ustrnulé postoje a způsoby chování a ukazují alternativy. Jejich prostřednictvím se může člověk nadchnout, může být motivován, ale také varován nebo

brzděn. Aby však mohly mít takovýto vliv, musí symboly zůstat živé, což především znamená, že nesmí být ukvapeně jednostranně interpretovány a určovány jejich významy.

II Empirická část

1 Cíle práce

Disertace si v rovině intelektuální klade za cíl prozkoumat různé typy osobnosti učitelů podle toho, jak zvládají náročné situace v průběhu vyučování, současně přinést poznatky o tom, jaké jsou takovéto způsoby zvládání a jak je učitelem jejich uplatňování prožíváno. V rovině praktické by mohlo být výsledků práce využito při vzdělávání budoucích či již v praxi působících učitelů ve smyslu zefektivnění jejich edukační činnosti.

2 Cíl výzkumu a výzkumný problém

Cílem našeho výzkumu bude získání podrobných informací o prožívání náročných situací ve výuce a možnostech jejich zvládání v souvislosti s osobnostní strukturou vybraných učitelů. Prostřednictvím našich výzkumných zjištění se budeme snažit zodpovědět základní výzkumnou otázku: Jaký je vztah mezi osobností učitele a zvládáním náročných situací v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu?

Pro kvalitativní část výzkumu jsme tuto otázku specifikovali do následujících sedmi výzkumných otázek:

- 1) Jak vybraní učitelé vnímají svou výuku?
- 2) Které náročné situace zažívají přímo ve výuce a jak k nim přistupují?
- 3) Které emoce prožívají v souvislosti s výukou, jak k nim přistupují a jak vnímají jejich dopad na svou výuku, na svůj život?
- 4) Které „pozice“ a „role“ ve výuce zastávají a jak se v nich prožívají?
- 5) Jak vnímají svou profesi v souvislosti s náročnými situacemi, kterým jsou vystaveni?
- 6) Jak mluví o své motivaci k profesi, k vyučování?

7) Jaké souvislosti lze najít mezi vyučováním participantů a jejich osobností?

Pro kvantitativní část výzkumu jsme naši základní výzkumnou otázku specifikovali do následujících čtyř výzkumných otázek a zformulovali jsme šest hypotéz (zdvojených pro rozlišení mužů a žen) ke statistickému ověření:

8) Které náročné situace zažívají respondenti přímo ve výuce a jak k nim přistupují?

9) Které emoce prožívají v souvislosti s těmito náročnými situacemi, jak s nimi nakládají a jak vnímají jejich dopad na svou výuku?

10) Jak dotazovaní vnímají zasažení svých centrálních psychofyzických funkcí stresem?

11) Které strategie zvládnání stresu u našich respondentů převažují a které se naopak vyskytují zřídka?

H1a: Uplatňování strategie *podhodnocování* a *odmítání viny* (POZ1) se u respondentek liší od běžné populace.

H1b: Uplatňování strategie *podhodnocování* a *odmítání viny* (POZ1) se u respondentů (mužů) liší od běžné populace.

H2a: Uplatňování strategie *kontrola reakcí* se u respondentek liší od běžné populace.

H2b: Uplatňování strategie *kontrola reakcí* se u respondentů (mužů) liší od běžné populace.

H3a: Uplatňování strategie *potřeba sociální opory* se u respondentek liší od běžné populace.

H3b: Uplatňování strategie *potřeba sociální opory* se u respondentů (mužů) liší od běžné populace.

H4a: Uplatňování negativních zvládacích strategií (NEG) se u respondentek liší od běžné populace.

H4b: Uplatňování negativních zvládacích strategií (NEG) se u respondentů (mužů) liší od běžné populace.

H5a: Průměrný skór u dimenze *nervozita* (FPI 1) se u respondentek liší od běžné populace.

H5b: Průměrný skór u dimenze *nervozita* (FPI 1) se u respondentů (mužů) liší od běžné populace.

H6a: Průměrný skór u dimenze *emocionální labilita* (FPI N) se u respondentek liší od běžné populace.

H6b: Průměrný skór u dimenze *emocionální labilita* (FPI N) se u respondentů (mužů) liší od běžné populace.

3 Metodologie kvalitativní části výzkumu

Kvalitativní část výzkumného šetření je tvořena zejména vícepřípadovou²⁴ studií šesti vyučujících působících převážně na 2. st. ZŠ. Jako zdroje výzkumných dat byly použity dva rozhovory s učiteli, zúčastněné pozorování jejich výuky včetně reflexe vyučujících k zaznamenaným událostem a tři dotazníky. V případě prvního rozhovoru se jednalo o polostrukturovaný rozhovor, jehož prostřednictvím byly zjišťovány informace o vztahu učitelů k jejich profesi (motivace, prožívání), a zejména o jejich vnímání zátěže v jejím rámci, o mimořádných situacích ve výuce, jejich prožívání a zvládání (otázky k rozhovoru viz přílohu č. 3). Druhý rozhovor byl s pedagogy veden nad tematickou (profesní) koláží, jež na téma *Já jako učitel ve všech jeho pozicích a rolích* vytvořili na základě konkrétního zadání (viz přílohu č. 4). Jednalo se o reflektivní rozhovor věnující se zejména profesnímu prožívání vyučujících. Strukturován byl na základě obsahů koláže. Učitelé spontánně popisovali, jak koláž vytvářeli, proč jednotlivé motivy vybrali a z jakých důvodů je na koláž umístili. Výzkumník při svých dotazech využíval zejména nabízející se souvislosti mezi zpodobenými objekty a v některých případech i možnosti jejich symbolické interpretace²⁵. Z obou rozhovorů byl se souhlasem pedagogů vytvořen zvukový záznam.

První rozhovor byl zpracován za účelem vytvoření obrazu vyučujícího v souvislosti s tématy, jež byla zjišťována prostřednictvím jednotlivých otázek. Druhý rozhovor byl jednak využit k dokreslení tohoto obrazu v rámci popisovaného případu (za tímto účelem byly popsány jednotlivé role, které učitelé na svou koláž umístili, sami je označili a vyjádřili se k nim), jednak byl zpracován prostřednictvím kvalitativní analýzy textu. Rozhovory byly přepsány a podrobeny otevřenému kódování. Získané kódy byly dále sdruženy do kategorií (kódů druhého řádu) a popsány prostřednictvím techniky „vyložení karet“, jak ji popisují Švaříček, Šedřová a kol. (2007), čímž byl vytvořen analytický příběh.

Tři z vyučujících (učitelky D, E a F) se zúčastnily jiného výzkumného šetření²⁶, které posloužilo do jisté míry jako pilotáž pro tento výzkum. V rámci něj vytvořily jednu nebo dvě koláže dle stejného zadání. Poté, co byly koláže podrobeny symbolické interpretaci, byly učitelky požádány o zpětnou vazbu, jež se týkala zejména samotné interpretace, ale také celého procesu vzniku koláží a jejich rozboru.

²⁴ Vzhledem k tomu, že, jak uvádí Mareš (2015), v českém prostředí zatím není ustáleno jednotné pojmenování pro anglický termín *multiple-case study*, používáme jím doporučené označení vícepřípadová studie.

²⁵ K teorii symbolické interpretace viz kapitolu č. 7.

²⁶ Blíže viz Krninský, L. (2012). *Pohled na učitelské role prostřednictvím tematických koláží* (Bakalářská práce). České Budějovice: JU v ČB, Pedagogická fakulta a Krninský, L., & Mazehová, Y. (2013). Reflexe profese učitele prostřednictvím tematických koláží. In J. Jošt, F. Man, A. Nohavová et al., *Podpora zdravého psychického vývoje z aspektu dítěte a učitele* (s. 141–163). Praha: Eduko.

Pozorování výuky participantů výzkumu probíhalo v běžných vyučovacích hodinách se souhlasem jak samotných vyučujících, tak i vedení školy. Jednalo se o zúčastněné pozorování, ve kterém výzkumník figuroval v roli pozorovatele jako účastníka, jak ji definuje Hendl (2005). V takovémto případě funguje výzkumník spíše jako tazatel, při pozorování se jen málo účastní dění ve skupině, všichni zúčastnění jsou si vědomi jeho totožnosti. K pozorování byl použit vlastní záznamový arch (viz příloha č. 5), který byl vytvořen na základě účasti v několika vyučovacích hodinách učitelky B. Tyto hodiny nejsou zahrnuty do uvedeného počtu pozorovaných hodin u této vyučující, protože ještě neprobíhalo cílené pozorování zaměřené na mimořádné situace ve výuce. Takto vedené pozorování proběhlo u šesti vyučujících celkem ve 106 hodinách.

Zaznamenávány byly pouze situace, jež pozorovatel vyhodnotil jako mimořádné/náročné, dle vlastní definice stanovené na základě výše zmíněných účastí v hodinách, při kterých ještě samotné cílené pozorování neprobíhalo, a předběžných neformálních rozhovorů s vyučujícími, stejně jako studia literatury k tématu. Za mimořádnou situaci bylo považováno *cokoli, co neočekávaně „vstoupí“ do průběhu výuky (jakékoli pozorovatelné narušení učitelova plánu hodiny, představy o jejím ideálním průběhu).*

Provedený záznam sestával z popisu situace (většinou neobvyklého chování žáka), reakce učitele (řešení situace) a jejího dopadu na probíhající událost, což bylo ještě doplněno pozorovatelnými projevy odkazujícími k prožívání vyučujícího v dané situaci (zejména obličejový výraz, tón a intenzita hlasu). Záznamy byly zpracovány prostřednictvím kvalitativní analýzy obsahu. Jejím cílem bylo objevit postupy řešení náročných situací typické (opakující se) pro daného učitele. Sledován byl i celkový přístup vyučujících k žákům v průběhu běžné výuky i při mimořádných situacích, stejně jako pozorovatelný postoj k vyučování a postupy, jež je možné považovat za preventivní vzhledem ke vzniku sledovaných, tedy mimořádných událostí. Jako doplnění bylo zaznamenáváno, které organizační formy a metody výuky vyučující používá. Podrobnější didaktická analýza vyučování zpracovávána nebyla.

K popisům událostí vytvořených v průběhu vyučovacích hodin byla vždy od učitele získána prostřednictvím krátkého rozhovoru reflexe jeho vlastního prožívání zaznamenaných situací. V naprosté většině případů byl vytvářen její zvukový záznam s využitím diktafonu, výjimečně byly informace zapsány v podobě poznámek z rozhovoru.

Čistě kvalitativní data byla doplněna informacemi získanými prostřednictvím tří dotazníků, z nichž dva jsou u nás standardizovány. Prvním použitým nástrojem z této skupiny byl orientační (nestandardizovaný) dotazník pro zjištění zasažení stresem u učitelů z publikace *Antistresový program pro učitele* od autorů C. Henninga a G. Kellera (1996). Tento jednoduchý nástroj umožňuje vyučujícím zjistit, do jaké míry jsou stresem zasaženy

jejich centrální psychofyzické funkce. „Dotazník se skládá z dvaceti čtyř výpovědí – výroků, které se týkají kognitivních, emocionálních, tělesných a sociálních účinků stresu a syndromu vyhoření.“ (Henning & Keller, 1996, s. 19 a 20). Získané údaje jsou zaznamenány jednak v podobě hrubých skóre, jednak byly převedeny na T-skóre v rámci srovnání s naším výzkumným souborem blíže popsáním v metodologické kapitole věnující se kvantitativní části našeho výzkumu (viz kapitolu č. 6.2 empirické části práce).

Dalším naším výzkumným nástrojem se stal standardizovaný dotazník *Strategie zvládání stresu – SVF 78* autorů W. Jankeho a G. Erdmannové (2003), který přeložil a upravil J. Švancara. Jedná se o „vícedimenzionální sebepozorovací inventář zachycující individuální tendence pro nasazení různých způsobů reagování na stres v zátěžových situacích“ (Janke & Erdmannová, 2003, s. 10). Těchto způsobů reagování rozlišuje dotazník třináct (viz tabulku č. ...).

Prvních sedm z nich (podhodnocení, odmítání viny, odklon, náhradní uspokojení, kontrola situace, kontrola reakcí a pozitivní sebeinstrukce) je považováno za pozitivní. Následující dvě (potřeba sociální opory a vyhýbání se) jsou strategiemi singulárními, protože nesouvisí se žádným dalším postupem zvládání a vyžadují samostatnou interpretaci. Měly by však být zvažovány v souvislosti s ostatními strategiemi, přičemž se podle tohoto kontextu mohou jevit buď jako přístupy adaptivní, či nikoli. Poslední čtyři strategie (úniková tendence, perseverace, rezignace a sebeobviňování) označují autoři testu jako negativní.

Tyto způsoby zpracování stresu lze dle autorů dotazníku považovat za habituální rysy osobnosti, z čehož vyplývá, že jsou relativně stabilní v čase. Zároveň je možné se domnívat, že jsou relativně nezávislé na druhu zátěžové situace i na druhu reakce na zátěž (Janke & Erdmannová, 2003).

Výsledky tohoto testu jsme u našich vyučujících zaznamenali v tabulce, jež obsahuje hrubé skóre, které učitelé získali, jejich přepočty na T-skóre dle standardizačního souboru a jeho průměr spolu se standardní odchylkou u každého způsobu zvládání.

Tabulka 1

Popis subtestů dotazníku SVF 78

Číslo subtestu	Název subtestu	Charakteristika
1	Podhodnocení	Ve srovnání s ostatními si přisuzovat menší míru stresu.
2	Odmítání viny	Zdůraznit, že nejde o vlastní zodpovědnost.
3	Odklon	Odklon od zátěžových aktivit/situací, případně příklon k situacím inkompatibilním se stresem.
4	Náhradní uspokojení	Obrátit se k pozitivním aktivitám/situacím.
5	Kontrola situace	Analyzovat situaci, plánovat a uskutečnit jednání za účelem kontroly a řešení problému.
6	Kontrola reakcí	Zajistit nebo udržet kontrolu vlastních reakcí.
7	Pozitivní sebeinstrukce	Přisuzovat sobě kompetenci a schopnost kontroly.
8	Potřeba sociální opory	Přání zajistit si pohovor, sociální oporu a pomoc.
9	Vyhýbání se	Předsevzetí zamezit zátěžím nebo se jim vyhnout.
10	Úniková tendence	Tendence (rezignační) vyváznout ze zátěžové situace.
11	Perseverace	Nedokázat se myšlenkově odpoutat, dlouho přemítat.
12	Rezignace	Vzdávat se s pocitem bezmocnosti, beznaděje.
13	Sebeobviňování	Připisovat zátěže vlastnímu chybnému jednání.

Převzato z Janke a Erdmannová (2003, s. 10).

Druhým standardizovaným nástrojem využitým v našem šetření je *Freiburský osobnostní dotazník* (Kollárik, Poliaková a Ritomský, 1984). Autory německého originálu (Freiburger Persönlichkeitsinventar – FPI) jsou J. Fahrenberg, R. Hampel a H. Selg. V případě FPI se jedná o mnohorozměrný test osobnosti, který umožňuje sledovat její následující nezávislé dimenze: 1) *nervozita*, 2) *spontánní agresivita*, 3) *depresivita*, 4) *vzrušivost*, 5) *družnost*, 6) *mírnost, klid*, 7) *reaktivní agresivita, snaha po dominantnosti*, 8) *zdrženlivost*, 9) *otevřenost*. Dále byly autory vyčleněny ještě tři doplňkové škály: E – *extravertovanost–introvertovanost*, N – *emocionální labilita–stabilita* a M – *maskulinita–feminita*. To znamená, že je možné prostřednictvím tohoto dotazníku, který obsahuje různé výroky, k nimž respondenti označují svou odpověď jako *souhlasím* nebo *nesouhlasím*, diagnostikovat celkem 12 osobnostních dimenzí. Metoda FPI obsahuje celkem čtyři různé formy: C (212 položek), A a B (114 položek) a krátkou verzi K (76 položek). Pro náš výzkum byla použita forma A.

Výsledky našich respondentů získané prostřednictvím FPI jsme ve vícepřípadové studii zaznamenali u každého účastníka zvlášť. Uveden je osobnostní profil dle vzoru vyhodnocovacího listu dotazníku obsahující staniny pro každou zjišťovanou dimenzi vždy v závislosti na pohlaví a věku standardizačního souboru. Jako doplňující uvádíme hrubé skóre v porovnání s jejich průměrnými hodnotami získanými autory slovenské verze dotazníku.

Všichni vyučující, kteří se zúčastnili vícepřípadové studie, působí na jedné základní škole (škola A). Proto uvádíme její stručnou charakteristiku. V případě školy A se jedná o plně organizovanou základní školu nacházející se ve městě se zhruba 13 tisíci obyvatel. V době závěrečného sběru výzkumných dat ji navštěvovalo téměř 400 žáků rozdělených do 20 tříd. Škola se původně profilovala jako sportovní, ale postupně od tohoto zaměření ustoupila, přičemž prioritou se stalo zejména vytváření a udržování pozitivního klimatu školy tak, aby se v ní žákům pokud možno líbilo. Z tohoto důvodu je vedení školy otevřeno využívání neotřelých výukových postupů učiteli. Vyučující jsou v tomto směru velmi podporováni, je jim umožňováno další vzdělávání, některé kurzy absolvoval celý učitelský sbor společně.

Na prvním stupni je mimo jiné uskutečňován projekt Nanečisto pro budoucí žáky prvních tříd a hojně je též využívána kooperativní výuka, jak ji popisuje např. Kasíková (2016). Tu uplatňují rovněž mnozí vyučující působící na druhém stupni, stejně jako organizaci výuky a vyučovací metody v duchu programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

V listopadu 2012 proběhlo na škole A šetření klimatu učitelského sboru prostřednictvím dotazníku OCDQ-RS. Získaná data zpracoval a v lednu 2013 s výsledky šetření učitelský sbor a vedení školy seznámil doc. Petr Urbánek²⁷. Dotazník OCDQ-RS (*Organizational Climate Description Questionnaire – Rutgers Secondary*) od autorů R. B. Kottkampa, J. A. Mulherna a W. K. Hoye (Rutgers University, New Jersey, USA) obsahuje 34 položek/výroků, u nichž respondent volí svou odpověď na škále čtyř možných odpovědí (zřídka, občas, často, velmi často). Jak uvádí Urbánek (2003a), zjišťuje dotazník pět oblastí, které jeho autoři považují za klíčové determinanty klimatu školy:

1. ředitelovo vstřícné (suportivní) chování vůči učitelům (PSB),
2. ředitelovo direktivní chování vůči učitelům (PDB),
3. zaujetí učitele pedagogickou prací (TEB),
4. frustrovanost učitelů (TFB) a
5. učitelovo přátelské chování ke kolegům (TIB).

První čtyři uvedené prvky je možné považovat za směrodatné pro posouzení otevřenosti, popř. uzavřenosti klimatu školy.

Pro otevřené klima školy je dle Čápa a Mareše (2001) charakteristická vzájemná důvěra, zaujetí učitele pro pedagogickou činnost, ředitelův přístup, který může sloužit jeho podřízeným jako příklad, aktivní spolupráce učitelů s vedením školy i navzájem. Chod školy se řídí zřetelnými a stálými pravidly, citlivě je hledána rovnováha mezi povinnostmi lidí

²⁷ Zjištění z tohoto šetření uvádíme se souhlasem doc. P. Urbánka.

a jejich potřebami. Chování učitelského sboru lze považovat za otevřené a nepředstírané. Opakem popsaného je uzavřené klima školy.

Výsledky šetření klimatu učitelského sboru na škole A (přehledně tabulka 2 a obrázek 4 a 5) ukazují mírné rozdíly mezi učiteli působícími na 1. a na 2. stupni. Nejpatrnější odlišnost je možné najít u vnímání direktivity vedení (PDB), kterou považují vyučující z 2. stupně za výraznější.

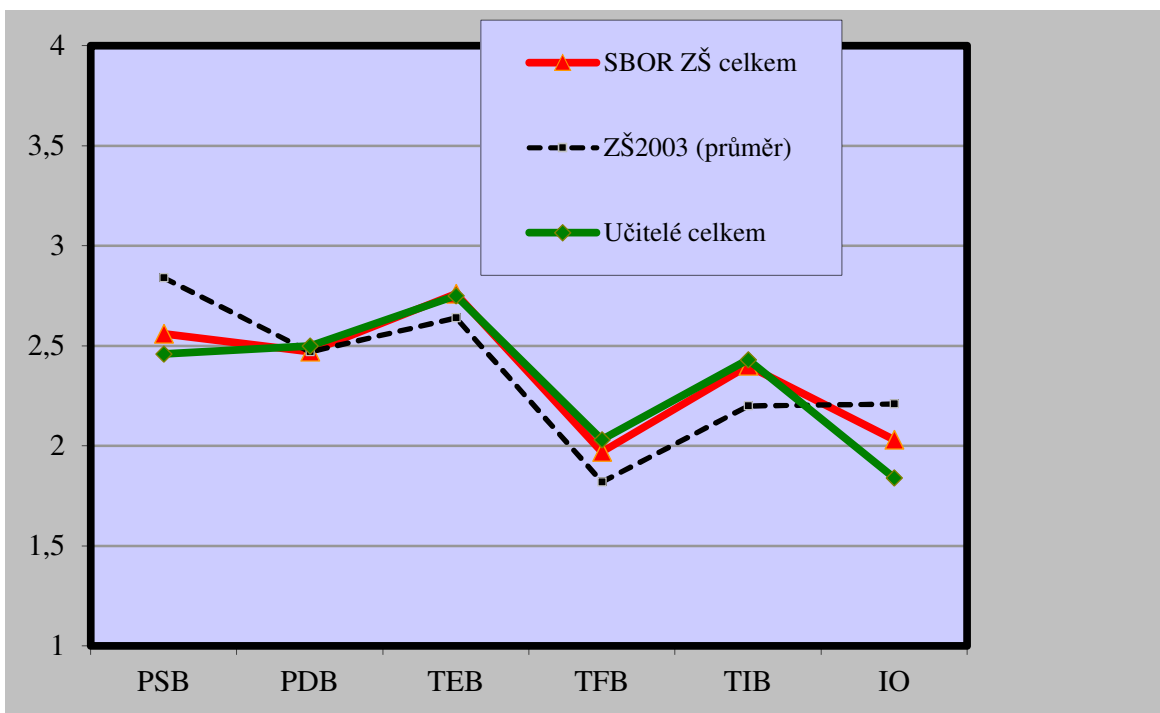
V porovnání s celorepublikovým průměrem šetření z roku 2003 (Urbánek, 2003b) se ukazuje jako nejrozdílnější vnímání ředitelova vsťřícného (supportivního) chování vůči učitelům (PSB). V souvislosti s vysokou vnímanou direktivitou vedení (PDB), která je u učitelů z 2. st. vyšší než jimi vnímaná suportivita vedení (PSB), se lze zamýšlet nad charakterem angažovanosti učitelů – zda se do určité míry nejedná o aktivitu formální na základě tlaku vedení. Zřejmou se jeví výrazná opora vyučujících ve vztahu s kolegy. Nízký index otevřenosti klimatu (významně zejména u učitelů 2. st.) může navozovat otázku, do jaké míry je blokována samostatná aktivita vyučujících. Získané údaje se velmi blíží hodnotám naměřeným na škole Pestrá (Urbánek, Dvořák, & Starý, 2014). Jak autoři studie uvádějí, je takováto situace (vyšší hodnota direktivity než suportivity) problematická z hlediska vedení lidí a vyžaduje, aby ji management školy aktivně řešil. Tato situace se ovšem týká pouze učitelů druhého stupně, vyučující ze stupně prvního vnímají direktivitu vedení školy jako méně výraznou.

Tabulka 2

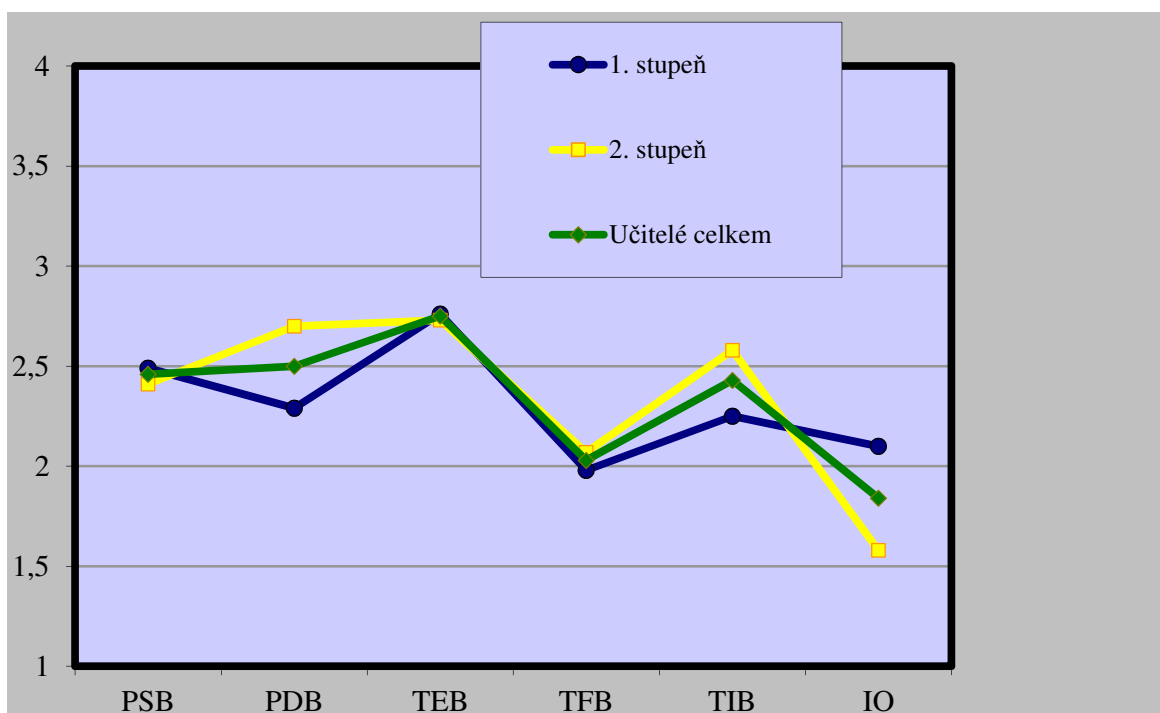
Profil klimatu pedagogického sboru školy A

Klima pedagogického sboru dle subcelků ZŠ						
Subcelky/oblasti měření klimatu:	PSB	PDB	TEB	TFB	TIB	IO
Učitelé 1. stupeň (n = 12)	17,4	16,0	27,6	11,9	9,0	17,1
Učitelé 2. stupeň (n = 12)	16,9	18,9	27,3	12,4	10,3	12,9
Učitelé celkem (n = 24)	17,2	17,5	27,5	12,2	9,7	15,0
Asistenti (n = 4)	22,5	16,4	28,6	9,4	9,0	25,4
ZŠ sbor celkem (n = 28)	17,9	17,3	27,6	11,8	9,6	16,5
ZŠ ČR (2003) – n = 1070	19,9	17,3	26,4	10,9	8,8	18,1
Vedení ZŠ (odhady; Ø)	19,5	19,0	34,5	13,0	8,0	22,0

Převzato z prezentace P. Urbánka určené učitelскому sboru a vedení školy A.



Obrázek 4. Profil klimatu pedagogického sboru školy A. Převzato spolu s tabulkou 2.



Obrázek 5. Profil klimatu pedagogického sboru školy A – učitelé 1. a 2. st. Převzato spolu s tabulkou 2.

4 Vícepřípadová studie

4.1 Učitelka A

4.1.1 Informace získané na základě rozhovoru

V závěru sběru dat (rozhovor nad profesní koláží) se jednalo o 29letou učitelku působící 4. rokem na 2. stupni základní školy. Vyučující je absolventkou pedagogické fakulty oboru učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro střední školy, matematika a tělesná výchova. První tři roky své praxe vyučovala na „škole A“²⁸. Poté odešla z osobních důvodů (přestěhování se) na základní školu do jiného, menšího města. Mnohé rozdíly, zvláště v klimatu učitelského sboru, ve vztahu vedení k učitelům i k používání moderních technologií ve výuce reflektovala v rozhovoru vedeném nad profesní koláží. „...ta děcka jsou pořád relativně stejná, ale ten kolektiv a to vedení je takové..., na škole A to bylo jiné [...]; na škole A to bylo jako hodně; to je vysoká lafka; [...] tam se horko těžko někdo dostane. [...] Na škole A to bylo takové otevřenější; [...] tam už [...] nebyly třídní knihy, tam to bylo elektronicky. A teď tady tohle a ředitel zas [...] vybírá si třídní knihy. A teď, co ti tam chybí – masakr! A on to většinou ani neřekne nebo třeba den dopředu. Teď ty rychle obíháš ty učitele, aby ti to podepsali ty, co se tam zapomněli podepsat.“

Její původní působiště (na němž proběhlo pozorování její výuky) se rovněž vyznačovalo poměrně mladým kolektivem učitelů (zejména na prvním stupni – často se jednalo o čerstvé absolventky pedagogické fakulty), což mimo jiné přispívalo k příjemnému a otevřenému klimatu učitelského sboru²⁹.

Na otázku týkající se motivace k profesi uvedla jako první důvod prázdniny. Dodala ovšem, že to myslí s nadsázkou. Při dalším zamyšlení připustila, že ji to vždy fascinovalo, že chtěla „učit“. Vzpomněla si, že o tom přemýšlela již na prvním stupni základní školy. Její otec působí jako vychovatel v internátním zařízení odborné střední školy, ale přímo učitelské profesi se nikdo z rodiny nevěnuje.

Po absolvování gymnázia uvažovala i o dalších oborech studia (zubní lékařství, fyzioterapie), ale nakonec se rozhodla pro učitelství. Důležitá podle jejích slov byla zkušenost s trénováním malých volejbalistů.

Po třech letech praxe uvedla jako svou motivaci k profesi žáky. Zejména jejich objevování, přicházení věcem na kloub („Být učitelem? Je to super. [smích] [...] Ta děcka. To jak objevují...“), popř. i jejich ocenění její výuky („Nebo když přijdou. [...] Když přišli deváťáci

²⁸ Blíže viz popis školy A v kapitole č. 3 empirické části práce.

²⁹ Podrobný popis klimatu učitelského sboru školy A viz kapitola č. 3 empirické části práce.

a řekli, to bylo dobrý pani učitelko, nám se to jako líbilo.“). Z hlediska uznání přímo zdůraznila význam toho, které získá od žáků. Dospělí v tomto smyslu pro ni nejsou tak důležití.

V době rozhovoru ji nenapadlo nic, kvůli čemu by případně někdy opustila profesi učitelky. Zmínila, že i kdyby došlo k nějakému „podrazu“ od dětí, zkusila by to na jiné škole.

Z hlediska zátěže, popř. stresu v profesi zmínila jako první faktor času („Když vím, že by to šlo líp, ale nemám čas na to.“). Upřesnila, že se to může týkat jak její vlastní přípravy na výuku, tak celkového rozvržení učiva („...že na to není čas v rámci školy, že už bych měla být někde jinde, třeba o měsíc jinde. Takže jakoby se to žene.“) Pak ale upřesnila, že to v ní spíše vyvolává smutek, než že by to vnímala jako stresující („...to mě spíš mrzí. Jako že já bych chtěla jinak, ale teď jakoby okolnosti... to nejde.“).

Jako další příklady zátěžových (stresujících) situací uvedla nejistotu, zda se jí výuka podaří, zda se do ní žáci zapojí (i uvažování o tom, proč se tomu tak případně nestalo), popř. zda přijde někdo na hospitaci k ní do výuky. Obecně k tématu stresu ve své profesi uvedla, že si uvědomuje, že se u ní vyskytuje, ale že ho považuje za součást svého povolání („Takže stres asi jo, ale asi jakoby ho беру, že tam je. A nedávám mu nějakou váhu navíc.“).

Prožívání emocí ve výuce si dle svých slov uvědomuje, a to jak pozitivních, tak negativních („Takže je tam mám, mám je tam asi no, mám je tam všechny. [...] Jako ty děti je tam mají, tak já je tam taky mám pořád. Nejsem jako kamenná tvář, která vypadá furt stejně.“).

Co se týká svého zaměření pozornosti ve výuce, uvedla tato účastnice výzkumu, že v případě, když žák nepracuje, jak by chtěla, věnuje pozornost po nějakou dobu jemu („...chvilku jakoby hlídám jeho; [...] Aby z toho jen tak nevyváznu.“). Je pro ni zásadní, aby žáci odpovídali nebo na ni reagovali („Aby byli chvíli jako u mě, u té matematiky. Aby nebyli pořád někde jinde.“). Pokud se to nedaří, snaží se je „vrátit zpátky“. To považuje za důležité.

Za pozitivní mimořádnou situaci považuje ve výuce událost, když stačí uvést sdělované pouze jednou. V takovém případě žáci ihned reagují a i ti, kteří případně nebyli zcela pozorní, se rychle zapojí do činnosti. Podobné situace nejsou příliš časté, proto to vyučující přiměje k přemýšlení nad tím, jak se to stalo („Jak to že to najednou fungovalo napoprvé? Když se tam předtím snažím a nefungovalo to.“). Zatím se jí ale příčiny takového chování žáků odhalit nepodařilo.

Jako mimořádné označila i situace, když očekává, že úkol bude pro žáky těžký, ale oni ho bez problému zvládnou. Nebo případy, ve kterých předpokládá, že zadaná práce je nebude bavit, a žáci nad ní stráví se zájmem neočekávaně mnoho času. V takových situacích je

překvapená, co může žáky zaujmout (zmínila např. skupinové stavění věže nebo pyramidy), snaží se proto na různé aktivity nahlížet „jejich očima“. Neočekávaná mohou být v této souvislosti i zjištění o některých žácích, u nichž by neočekávala, že by se jim takový úkol dařil, a oni ho s přehledem zvládnou.

Reagovat na takovouto situaci není zatěžující. Vyučující v takovém případě žákům sdělí, co si o tom myslí ona („Jéžiš, to jsem fakt nečekala, že vás to bude bavit.“), jaký má z toho pocit, aby si žáci mohli uvědomit, že ji to těší, že to není „jen tak“.

K negativním situacím ve výuce uvedla, že je považuje za běžnou součást vyučování. Protože nevyžaduje od žáků naprosté ticho, je potřeba někdy zvýšit hlas, popř. řešit situaci jinak („To, že tam někdy zvednu hlas, to, že tam někde na někoho zakřičím, to, že někoho jako na chvilku vyhodím ven; [...] do mojí výuky si myslím, že to patří.“). Takovýmito běžnými situacemi jsou různé druhy vyrušování (např. otáčení se, nehodící se povídání se spolužáky apod.) nebo nezapojení se do zadané práce.

Jako mimořádnou negativní situaci zmínila okamžik, kdy žák při písemné práci celé třídy vykřikl správnou odpověď na jednu z otázek. Žáka poslala za dveře, kde mu po chvíli situaci v klidu vysvětlila. Takové řešení uvedla jako jednu ze svých strategií („...většinou ho pošlu ven, že on sám si nad tím může přemýšlet. A já mám čas..., uffff..., vydechnout. Že na sebe nezačneme nějak rvát.“). Žákům zadá práci a za dveřmi si s provinilcem promluví. Chce od něj slyšet, zda si uvědomuje, co se stalo, proč byl vykázán, popř. s ním řeší, jak to příště zařídit, aby se taková situace neopakovala. Poté se společně v klidu vrátí do třídy. Vyučující takovýto postup umožní uklidnit se, takže je schopna pokračovat bez rozrušení ve vyučování. Domnívá se, že i žáci se do třídy vracejí zklidněni, většinou jsou totiž dle jejího pozorování schopni zapojit se ihned do zadané práce.

Na dalším případě ale upozornila na možný problém, který může toto řešení vytvořit. Na volejbalovém kroužku žák porušil domluvená pravidla a vyučující mu dala ultimátum: buď bude pokračovat ve hře podle pravidel, nebo může odejít. Žák se rozhodl odejít, ale protože byl z druhého ročníku, vyučující si uvědomila, že ho nemůže nechat samotného opustit výuku. Vydala se tedy za ním do šatny, kde celou situaci probrali (žák plakal, vyučující ho tedy nejprve pochválila za jeho zlepšení, poté mu ale vysvětlila meze přípustného chování) a jí se podařilo přimět ho, aby se vrátil do tělocvičny a zapojil se do hry.

V této situaci cítila opravdové obavy. Věděla, že ji musí nějak vyřešit. Jednak proto, že rodiče za kroužek platí, ale hlavně z toho důvodu, že nemohla nechat žáka druhé třídy odejít samotného z výuky.

V jiném případě, kdy se jiný žák na volejbalovém kroužku odmítl účastnit aktivity, kterou dle svých slov považoval za činnost „pro děcka“, rovněž ho poslala pryč, protože to nebyl

ten den první konflikt, který s ním musela řešit. Žák ale neodešel. Jen se vzdálil a postupně se vracel (vyučující ho mezi tím nahradila, aby mu ukázala, že do aktivity se může zapojit i dospělý). Nakonec se i žák zúčastnil. Pokud jde o její pocity, poznamenala k tomu vyučující, že z toho měla dobrý pocit, protože žák „dostal lekci“, viděl, že i ona je schopná jím odmítnutou činnost vykonávat, a také proto, že žák neodešel, že bylo patrné, že tam chce být, že ho volejbal baví.

Po otázce, zda se někdy setkala s nějakým „výpadem“ proti své osobě, si vzpomněla na situaci, kdy zabavila lísteček, který jeden ze žáků poslal po třídě. Bylo v něm něco hanlivého o ní samotné. Na lístek připsala datum a informaci, že se jedná o jeho práci v hodině, a dala mu za úkol, aby lístek nechal podepsat rodičům. Zároveň si ho vyfotila, kdyby ho žák ztratil. Když se druhý den ptala na podpis rodičů, žák řekl, že lístek ztratil. Znovu mu ho tedy vytiskla. Další den ho přinesl podepsaný a přiznal, že dostal od matky pár facek.

Se stejným žákem jednou řešila jeho nespolehlivost tím, že se na něj rozkřičela. Žáka to překvapilo a ptal se, proč na něj řve. Řekla mu, že když mu to říká normálně, úkoly neplní, možná je začne plnit, když na něj bude rvát. Úkol druhý den přinesl. Vyučující uznala, že to zabralo, ale jen na určitou dobu.

V jiných případech, ve kterých se jednalo o nějaké slovní narážky na její osobu, je přešla bez reakce jako například u žáka s poruchou chování. Sice ho nevyučuje, ale na chodbě ji občas osloví. Jeho chování má velké výkyvy. Někdy ji nadšeně zdraví již na dálku, jindy vyjadřuje nespokojenost z toho, že ji vidí.

Připustila, že u žáka, který dle psychologického vyšetření trpí poruchou chování, neví přesně, jak by měla takové situace řešit. Uvědomuje si, že by měla, ale považuje to za komplikované zvláště proto, že ho nevyučuje žádnému předmětu, takže ho vlastně téměř nezná. Proto jeho „výstřelky“ ignoruje.

Pokud jde o způsoby řešení situací, popř. jejich předcházení (aby nedošlo k dalšímu vyhrocení nežádoucího chování), uvedla, že žáky rozsadí nebo pošle na chvíli za dveře. Žáci o těchto opatřeních vědí a mohou s nimi tedy v případě nekázně počítat.

Jako prevenci používá zejména pestrou výuku. Nechce, aby byla matematika v jejích hodinách „pouhé“ počítání („...že sedím a počítám, sedím a počítám, sedím a počítám“). Chce, aby ji žáci informovali o svých postupech, aby o nich mezi sebou diskutovali, aby je museli sami odhalit apod. („... sedím a počítám sice ano, ale jednou tohle, jednou támhleto, jednou nepočítám, ale jenom diskutuju“). Pokud má možnost, využívá i různé postupy, které umožňují současné informační technologie (např. práci se sdílenými dokumenty prostřednictvím tabletů).

Dle svých slov neví jistě, zda pestrá výuka slouží jako prevence rušivých situací. Není si ani jistá, jaké vzdělávací výsledky přináší, nicméně se neustále snaží hledat něco nového, zajímavého, aby její výuka nebyla pouze: „příklad, výsledek; příklad, výsledek“. Doufá, že si žáci „něco odnesou“.

Z hlediska řešení náročných situací ve výuce uvedla tato vyučující, že nemá žádný přesně daný systém postupů či řešení, že spíše improvizuje. Roli také hraje míra vyrušování nebo nepracování konkrétního žáka v konkrétní den. Jako trest používá zvláštní domácí úkoly, které nejsou dlouhé, ale provinilec je musí donést podepsané od rodičů. Pokud nedonese jeden, dostane další. Většinou žáci nedopustí, aby se jim tyto domácí úkoly nahromadily, nicméně v jednom případě se dotyčný úkoly vůbec nezabýval, vyučující pak oznámila rodičům, že nebude klasifikován z matematiky, dokud úkoly nesplní. Rodiče se poté postarali o nápravu.

Učitelka A při zakročení proti vyrušování rozlišuje mezi žáky, kteří výuku narušují častěji a mezi ostatními („Když vím, že je to rušitel, tak jakoby co nejrychleji, abych ho utnula, ale pokud je to někdo, kdo to jindy nedělá a nebo s ním takový problém nemám, tak třeba jenom vyhrožuju, vyhrožuju, až skončí hodina.“). Jako strategie používá „vyhrožování“, rozsazení, přerušování práce žáka (poslání za dveře s tím, že se má vrátit, až bude schopen pokračovat v práci – její zkušeností je, že žáci se chtějí na výuce účastnit, nechtějí být na chodbě), zvláštní domácí úkoly (týkají se probírané látky, takže se jimi žáci připravují na další výuku). V případě, kdy žáci řeknou nějaké sprosté slovo, dělají na pokyn vyučující pět dřepů.

Na Škole A je organizována hromadná „poškola“. Vždy v pátek odpoledne jeden z vyučujících (dle pořadníku) dohlíží na žáky, kteří se v průběhu týdne nějak provinili a byli potrestáni tím, že musí v tento pro ně nepříjemný čas vypracovat zvláště jim zadané úkoly (za jaký přestupek se budou muset žáci na poškolu dostavit a co budou muset zpracovat, rozhoduje každý vyučující individuálně). Učitelka A tuto formu trestu příliš nepoužívá, protože ji nepovažuje za účinnou. Snaží se, aby žáci byli potrestáni co nejdříve (buď přímo v hodině, nebo si je zve na vlastní poškolu odpoledne toho dne, kdy se dopustili prohřešku).

Její strategie řešení vyrušování, popř. dalších mimořádných situací se jí dle jejích slov osvědčují. Ze začátku, než si žáci na tento přístup zvykli, zabírala kontrola odevzdání zvláštních domácích úkolů poměrně dost času v úvodu hodiny. Po nějaké době se ale situace zlepšila, protože už nebylo třeba jich tolik zadávat a pokud ano, žáci je bez problémů automaticky odevzdávali. Vyučující upozornila, že bylo nutné tímto procesem

zvykání projít s naprostou důsledností („Takže týden nám to trvalo, než se to jako zabydlelo, než si to sedlo a potom už to jelo a už jich bylo míň, míň, míň a pak jeden třeba jenom.“).

Co se týká práce s emocemi, které jsou vyvolány náročnými situacemi ve výuce, negativní (např. vztek) si nechce „nést“ do další vyučovací hodiny (na rozdíl od pozitivních, které se snaží „si udržet“ i pro další výuku). Nicméně si uvědomuje, že se cestou domů zabývá tím, co se jí např. nepodvedlo, nebo tím, proč se určitá situace udála. Někdy to probere s kolegou a zjistí, že i on prožil podobnou situaci. Díky tomu se jí uleví, protože si ujasní, že i když on má přísnější přístup, stejně se v jeho hodinách žáci chovají podobně (např. nenosí úkoly, zapomínají). „Takže pak to je takový jako ulehčení, řeknu si, hm dobrý, takže to není ... moje chyba; není to chyba ve mně. [...] Ale nesu si to domu, přemýšlím nad tím, proč...“

„Postěžování si“ mezi kolegy dle jejích slov skutečně pomáhá. Jednak společně probírají třídy jako celek (zmínila např. jednu osmou třídu, ve které opakovaně musí řešit různé mimořádné situace i ostatní vyučující), jednak diskutují jednotlivé žáky – jak se chovají u jednotlivých vyučujících, jak pracují na konkrétních úkolech, jak na ně účinkují různé přístupy apod.

Vzpomněla si např. na situaci, kdy na ni byla nepříjemná matka jednoho žáka, která se jí povýšeně zeptala, zda četla zprávu z vyšetření jejího dítěte. Tato situace jí dlouho „běžela“ hlavou, přemýšlela, co na to měla říct, aby se obhájila. Někdy své zážitky z výuky sdělí i někomu, kdo není zaměstnán v sektoru školství, což jí také pomáhá. Např. na volejbalovém tréninku se spoluhráčkami probírají své pracovní i osobní zážitky. Často si uvědomí, že i ostatní řeší mnohé problémy, že „nikdo nemá růžový svět“. Pomáhá jí i fyzická aktivita. Často ji cestou na trénink napadne: „Tak teď to z toho vytluču a bude to v pohodě.“ Na tréninku pak na pracovní potíže zapomene.

Na žáka, s jehož matkou řešila jeho prospěch, se pak zaměřila, týden ho více sledovala, přemýšlela, co by mohla dělat jinak, aby mu pomohla („...prostě koukám na něj třeba víc, ten týden; jako co se děje, jestli se to nějak zlepšilo, nebo teda jak jinak bych ho měla jako já..., leží mi v hlavě“). Nebo přemítá o tom, proč v jedné třídě nějaký přístup umožnil, aby výuka proběhla dle jejích představ, ale v jiné třídě se totéž pomocí stejného postupu nepodvedlo. Z výuky si ovšem odnáší i pozitivní zkušenosti („Ale ty pozitiva si taky nesu. Říkám si, jo, super, paráda, jdu a o to víc třeba hledám něco dalšího. Říkám si, jo, tak něco podobného nebo něco na ten způsob. Nebo zkusit něco těžšího.“).

Pocity vyvolané náročnými situacemi prožívá různé. Někdy si uvědomí, že udělala, co mohla, že víc už danou věc ovlivnit nemůže. Jindy ji ale napadne, zda nedělá něco špatně

a zvažuje, co by tedy měla, mohla změnit. Když jí žáci šesté třídy přinesli dort jako poděkování, protože jim bude chybět, jelikož odchází na jinou školu, řekla si, že svou práci dělá dobře.

Zažila ale i opačné pocity. „Taky jsem měla týden, kdy jsem si říkala, dopřic, tohle ale já nedám. [...] Teď fakt nevím, jestli mám vynaložit ještě energii na to něco udělat. Nebo mám být ten učitel, že tam přijdu a udělám: příklad, příklad, příklad, příklad, příklad...“ Nicméně takovéto „černé“ myšlenky se snaží zaplašit a naopak jí to pomůže, aby začala hledat nějaké další možnosti. Když pak objeví nějaký pro výuku použitelný materiál, řekne si, že je to zase v pořádku a pokračuje ve své práci. Zatím u ní v souvislosti s výukou převažují pozitivní pocity.

I když se třeba necítí úplně dobře, snaží se jít do další hodiny s úsměvem, s přesvědčením o opaku. „A pak teda jdu dál a snažím se přijít buďto s nějakým úsměvem, nebo i když to ve mně úplně není... dobrý, tak ale jako že je to v pohodě, je to dobrý...“

Rozhodně používá humor pro odlehčení. A to jak v mimoškolní realitě (když ji např. napadají nepříjemné myšlenky v souvislosti s prací), tak i přímo ve výuce. Tam si někdy udělá legraci z nějakého žáka, ale vždy z takového, o kterém ví, že to pro něj nebude problematické („Vím ale, že to snese.“). S kolegy se nevyhýbají ani černému humoru („Zabijem!“ nebo „Nebojte, už jenom sto dní.“).

Příčiny vzniku mimořádných situací ve výuce spatřuje ve více faktorech. „Buďto je to nebaví; [...] nebo je to na ně těžký, nebo se jim prostě nechce.“ Snaží se vždy odhalit konkrétní příčinu a podle toho pak reagovat (např. povzbudit žáka při překonávání nechuti do práce). Případy žáků, u kterých dochází k potížím častěji, řeší větší důsledností. Častěji takového žáka kontroluje, připomíná mu, co je právě teď jeho úkolem apod.

4.1.2 Informace získané na základě pozorování výuky

Ve svých hodinách učitelka A využívala v době pozorování své výuky (14 vyučovacích hodin v průběhu pěti týdnů) frontální uspořádání třídy, ale velmi často žáci pracovali samostatně, popř. ve skupinách. Z hlediska výukových postupů zařazovala opakovaně problémovou metodu, heuristické úlohy i práci s interaktivními pomůckami (tablety). V takovém případě žáci pracovali na různých úlohách, obvykle problémových, popř. s prvky projektového vyučování. Nezřídka používanou metodou bylo též vysvětlování.

Z hlediska učitelčina přístupu ke kázi bylo zřejmé, že vyučující nemá ve třídách stanovenou nějakou přesně danou soustavu pravidel, která by opakovaně vyžadovala, na která by pravidelně odkazovala. Nicméně některá pravidla očividně stanovena byla (spíše implicitně) a vyučující v některých případech velmi důsledně trvala na jejich dodržování (např. že se žáci musí nejprve přihlásit, pokud chtějí něco říct nahlas).

V prvních pozorovaných hodinách bylo patrné, že vyučující není zcela důsledná ve vyžadování dodržování pravidel chování žáky. Viditelný rozdíl v tomto směru bylo možné vnímat u různých tříd – u mladších žáků (6. třída) byl její postoj uvolněnější, u žáků starších byla důslednější (8. třída). Její přístup se však v průběhu pozorování vyvíjel směrem k větší důslednosti. V této souvislosti lze uvažovat o vlivu přítomnosti výzkumníka (vnějšího pozorovatele) v jejích hodinách.

Celkové ladění vyučující pozorovatelné v jejích hodinách bylo rozhodně pozitivní, až „kamarádké“. Vyučující se často usmívala, bylo z ní možné cítit určitou „dětskou“ hravost. To na jednu stranu žáky očividně motivovalo v řešení problémových úloh (využívajících principy problémové výuky), v některých případech je to však svádělo ke kamarádkému přístupu k učitelce. Rovněž v tomto směru však byl zaznamenán rozdíl v jejím postoji k žákům odlišného věku. Zatímco v hodinách u nižšího ročníku (6. třída) se občas udály situace, ze kterých bylo patrné, že si žáci dovolí „více“ (např. když vyučující pohrozila, že bude za nezvednutou ruku a mluvení bez vyvolání dávat zvláštní domácí úkoly, ozvalo se ze třídy: „To jako fakt?“, nebo když dostali žáci za úkol rýsovat, nechtělo se jim a někteří měli tendenci žadonit, aby ani nemuseli), v jiných třídách (např. v 8. ročníku) přistupovala vyučující k žákům důsledněji a přísněji.

V prvních hodinách pozorování bylo patrné, že vyučující některé situace (projevy žáků) opomíjí (podle její reflexe záznamů vytvořených při pozorování, se jedná o záměrnou strategii). Pozorovatelná kontrola výuky touto učitelkou byla pružná. Nejednalo se o strnulé vymáhání pravidel, ale o pružné přizpůsobení se konkrétním situacím. V dalších hodinách, ve kterých probíhalo pozorování, vyučující projevovala velký přehled o situaci ve výuce.

Z pozorovaných událostí a učitelčiných reakcí na ně se lze domnívat, že vyučující pro předcházení vzniku náročných (mimořádných) situací používá zejména přátelskou pracovní atmosféru, otevřenost směrem k žákům a zaměření na úkol. Zároveň vyžaduje některá pravidla (hlasité mluvení až po přihlášení). Pokud k tomu má možnost, využívá interaktivních pomůcek. Při využití tabletů pro celou třídu byli všichni žáci v pozorovaných hodinách (bez ohledu na ročník) zcela zaujati prací na učebních úkolech, což vyučující průběžně sledovala na svém počítači. Dalším didaktickým postupem v tomto směru je zásoba připravených učebních úloh, a to velmi zajímavých, většinou problémových.

V pozorovaných hodinách této vyučující nedošlo k žádné situaci zcela mimořádného charakteru. Zaznamenané události, které narušovaly hladký průběh vyučování, sama vyučující v reflexi označila za běžnou součást výuky. Jednalo se o nepozornost či nesoustředěnost žáků, zvýšenou hlasitost při samostatné nebo skupinové práci, vyrušující hlasité

mluvení jednotlivých žáků (v některých případech opakované), celkový neklid ve třídě, v jednom případě odmlouvání žáka a jeho neochota jít počítat příklad na tabuli. Až na výjimky (jedna hodina informatiky – žáci měli samostatnou práci – a jedna hodina matematiky – rovněž samostatná práce tentokrát s tablety) došlo v každé z pozorovaných hodin nejméně k jedné vyrušující situaci (většinou jich bylo více).

Jako konkrétní příklad lze uvést např. situaci v hodině informatiky (5. ročník, 4. vyučovací hodina), kdy jedna z žákyň přešla na další stránku výukového programu, přestože vyučující ještě sdělovala informace týkající se strany první. Učitelka zvýšila hlas a žákyni okřikla, aby se vrátila na první stranu. Poté již klidněji dodala: „To je první naštvání. Kdo bude pokračovat? Víte, že pak jsem zlá.“ Žáci se ztišili a soustředili se na učitelčin výklad.

Vyučující tuto situaci reflektovala s tím, že při hodině informatiky se stává, že se žáci zaberou do práce s PC a přestanou vnímat. V takovém případě je nutné jednu informaci mnohokrát opakovat, což je unavující. Vyučující proto často přejde dopředu a zvýšeným hlasem jim řekne např.: „No, to snad nemyslíte vážně! Řekla jsem to už třikrát!“ V tomto případě zvýšila hlas na jednu konkrétní žákyni, která „přebíhala“, ale záměrem bylo upozornit i ostatní, že je nutné dodržovat určené tempo postupu programem. Vyučující o této konkrétní žákyni ví, že je „takový labil“ a že je nutné ji usměrnit hned na začátku, což se podařilo. Zároveň to ale zapůsobilo i na ostatní žáky.

Jiným příkladem řešení vyrušujícího chování žákyně při hodině matematiky (6. ročník, 3. vyučovací hodina) byla situace, při které vyučující po několikerém domlouvání se žačky s její sousedkou v klidu s neutrálním výrazem ve tváři pronesla: „Aničko, vzadu je volno.“ Dívka si přisedla. Bylo patrné, že výzvu bez potíží chápe a respektuje.

Poslání za dveře využila učitelka např. v hodině matematiky v 8. ročníku (2. vyučovací hodina). Žák, který často mluví nahlas, i když se to nehodí, se v tomto případě sice hlásil, ale zároveň neustále mluvil (počítal příklad nahlas). Vyučující beze slova ukázala na dveře, žák se zvedl a odešel ze třídy. Bylo zřejmé, že je na tuto učitelčinu strategii řešení jeho rušivého chování zvyklý. Vyučující pro něj za chvíli došla, aby pokračoval ve své práci v hodině. V průběhu odesílání za dveře se učitelka tvářila sice neutrálně, ale důrazně. Bylo zřejmé, že o odchodu ze třídy se nebude diskutovat.

Vyučující situaci reflektovala s tím, že se žák většinou rychleji vrací. Někdy se ale cítí opravdu ukřivděně, což se stalo právě v této hodině. V takovém případě do konce hodiny sedí zaraženě v lavici, nic už neřekne, nepřihlásí se. Někdy ale po hodině přijde za vyučující a zeptá se jí, zda s něčím nepotřebuje pomoci. Pro učitelku je naprosto neodhadnutelné, kdy se žáka podobná situace dotkne a kdy ne. Jsou případy, ve kterých bez problémů, dokonce s úsměvem odejde za dveře, sám se po chvíli vrátí a na jeho náladu to nemá žádný pozorovatelný vliv. V tomto případě tomu tak nebylo. Všimla si toho již, když odcházel.

Poznala, že má žák pocit, že mu ukřivdila. Proto pro něj došla sama (což ale bohužel na jeho pocit ani chování vliv nemělo). Diskutovali o tom i s kolegyní, která má stejnou zkušenost. Pokud se napomenutí tohoto žáka dotkne, rovněž se jí „zasekne“ až do konce hodiny.

V osmém ročníku se potíže s kázní a pozorností žáků objevovaly častěji než v jiných třídách. Vyučující to v reflexi potvrdila. V jednom případě pro ně měla připravenou didaktickou hru, která měla proběhnout ve skupinách. Žáci nebyli schopni se zklidnit. Po několika pokusech přimět je, aby se pustili do práce, je vyučující vrátila do frontálního uspořádání. V reflexi k tomu uvedla, že ji to naštvalo. Měla pocit, že vůbec nechtějí. Zmínila, že má dojem, jako by nebyli přirozeně zvědaví, a že v takovém případě neví, jak je má motivovat. Stále se jim snaží něco nabídnout (např. didaktickou hru), ale oni nereagují dle jejího očekávání.

V reflexi k jedné hodině v této osmé třídě, o které vyučující sama řekla, že se nepovedla (žáci měli rovněž pracovat ve skupinách, ale v podstatě se jim to nepodařilo) bylo otevřeno téma výzkumníkovy přítomnosti jako rušivého vlivu. Učitelka to nepovažovala za zásadní. Domnívala se, že to na chování žáků nemělo větší vliv. Na Škole A si učitelé chodí na vzájemné hospitace, skoro v každé třídě pracuje asistent pedagoga, takže žáci jsou na přítomnost „cizích“ lidí ve výuce zvyklí. Výzkumník se navíc na škole v této době pohyboval již několikátý měsíc a v této třídě již hospitoval u dvou dalších vyučujících. Učitelka zmínila, že na další pedagogy v hodinách žáci pozorovatelně nereagují. Jedinou výjimkou byla kolegyně, která původně působila jako jejich třídní na prvním stupni a později se u nich v hodinách objevovala jako asistentka pedagoga (pracovala v té době při mateřské dovolené na částečný úvazek). Na ni se v případě potřeby obraceli a žádali ji o radu. Vyučující se k tomu vyjádřila v tom smyslu, že to bylo přínosné, protože ve dvou bylo možné s třídou lépe pracovat.

4.1.3 Učitelčina reflexe profese na základě rozhovoru nad její tematickou koláží

Hlavním motivem na koláži učitelky A (obrázek 6) je panenka, ve které se nachází většina postav a objektů obsažených na jejím artefaktu. Mezi konkrétní pozice a role učitele, které vyučující na své koláži popsala, patří zejména *kuchař* („Teď se takhle hodně cítím.“). V hlavě panenky můžeme nalézt hned dva (Z. Pohlreich a cukrář). Vyučující by chtěla být ve výuce „kuchařkou“. Snaží se žákům situaci v hodinách připravit, aby na základě jejího „receptu“ něco „uvařili“. Co jim z toho vznikne, už je na nich.

Další pozicí, kterou ke své profesi připojila je *dozorce (voják)*. Vnímá ji tak, že ačkoli si ji příliš neuvědomuje (dokud se nepříhodí něco nepříjemného), je v ní neustále, protože je za své žáky zodpovědná. Stejně jako voják musí být pořád v pohotovosti a „plnit rozkazy“ (držet se rozvrhu, tematických plánů apod.).

Pozici *herce* připojila ke své profesi z toho důvodu, „že tam (učitel) dělá svoje divadýlko“. S touto rolí podle ní souvisí i *tanečnice* a *zpěvák* (D. Bárta), protože vnímá výuku jako svého druhu umění a zároveň ji to baví. *Zpěvák* na koláži dle autorky „...ječí, ale baví ho to. [...] Zpívá nahlas, ale baví ho to. Ne že by mě bavilo na ně ječet, ale prostě i když zaječí, tak pořád ho to baví. Pořád je to součástí té písně.“

Roli *pomocníka* spojila na své koláži s rukama ústředního motivu (panenky): „...ty ruce teda byly taky relativně jasné, že do nich chci nějakou tu technologii nebo nějakou tu pomoc, práci s těma děckama.“



Obrázek 6. Učitelka A – profesní koláž.

O roli učitele jako *ikony* mluvila tato vyučující ve dvou významech – z hlediska módy a pak ve významu učitelova chování (nálady). „Učitel je módní ikona. To, co nosí učitel, děcka hrozně ovlivňuje. Ať je to oblečení, které je hrozně vidět, tak je to nálada nebo jako povaha. Hrozně je to ovlivňuje. Já se vždycky snažím přijít na hodinu a usmívat se. Takže deváťáci: ‚Vy se zase usmíváte, paní učitelko. Jak to děláte?‘ ‚To se tady mám mračit radši, jako jo?‘ Oni prostě koukají na všechno, na díru na ponožce... Takže jestli mám to samé oblečení druhý den po sobě nebo jestli mám ty samé ponožky už třetí den po sobě. Takže fakt koukají na všechno. [...] Prostě učitel je ikona.“

Zajímavou rolí je bez pochyby *zajatec*. Na koláži není vyjádřen postavou, ale dvěma vtipy, které jsou z větší části přelepeny. Oba se týkají financí ve školství a spojuje je dvakrát uvedená zkratka MŠMT (Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy). Vyučující tuto roli přímo spojila s uvedenou nadřízenou státní organizací. Oba vtipy vytvářejí nohy panenky, přičemž jejich nejspodnější části (chodidla) jsou naplněny geometrickými tvary odkazujícími k tvořivým úlohám, jejichž význam je posílen postavou prof. Hejného, k jehož vyučovací koncepci se autorka koláže hlásí a považuje ji za velmi inspirativní.

4.1.4 Informace získané na základě dotazníků

Orientační dotazník zjišťující, do jaké míry jsou centrální psychofyzické funkce respondenta zasaženy stresem (Henning & Keller, 1996)³⁰, přinesl následující výsledky (přehledně viz tabulku 3). Maximální možný počet bodů v každé rovině je 24, což představuje nejvyšší možné vnímané zatížení. Nejméně je možné získat 0 bodů v případně žádného vnímaného zatížení. Vyučující získala pro kognitivní rovinu 7 bodů, pro rovinu citovou rovněž 7, pro rovinu tělesnou 4 body a pro rovinu sociální bodů 5. Celkové vnímané zatížení tedy představuje 23 bodů z maximálních 96. V naprosté většině pedagožka volila možnost *zřídka*, pouze 5x se objevila volba *někdy* a 6x naopak volba *nikdy*. V porovnání s naším výzkumným souborem (n = 128; bližší popis viz kapitola 6.2 empirické části práce) se skóre této vyučující nachází ve všech rovinách v rámci průměrných hodnot.

³⁰ Bližší popis výzkumného nástroje viz kap. 3 empirické části práce.

Tabulka 3

Míra zasažení stresem – učitelka A

	učitelka A hrubý skór T-skór (náš soubor) ³¹	průměr směrodatná odchylka (náš soubor)
Kognitivní rovina	7 54	5,99 2,74
Citová rovina	7 51	6,77 3,40
Tělesná rovina	4 42	6,60 3,25
Sociální rovina	5 53	4,20 2,64
Celkové vnímané zatížení	23 49	23,57 9,76

Data získaná prostřednictvím dotazníku SVF 78 (Janke & Erdmannová, 2003)³² přinesla u této vyučující v mnoha ohledech výsledky velmi odlišné ve srovnání s populačními průměry získanými autory dotazníku (tabulka 4). Vysoké hodnoty vykázaly zejména pozitivní strategie zvládnání – jejich celkový hrubý skór činí 15,86 (T-skór 62), hrubé skóry v subtestech jsou následující: POZ 1: 17,5 (průměr: 8,64); POZ 2: 9,5 (průměr: 11,68); POZ 3: 19 (průměr: 16,46). Celkové hrubé skóre negativních strategií je naproti tomu mírně podprůměrné 8,75 (T-skór 45).

Tabulka 4

Strategie zvládnání stresu dle SVF 78 – učitelka A

STRATEGIE	Učitelka A hrubý skór T-skór (ženy)	Ženy 20–34 (hrubý skór) průměr standardní odchylka
Podhodnocení	17 67	7,93 4,26
Odmítání viny	18 70	9,34 3,62
Odklon	12 47	12,80 3,15
Náhradní uspokojení	7 44	10,57 5,00
Kontrola situace	17 51	17,52 3,61
Kontrola reakcí	19 59	15,68 3,64
Pozitivní sebeinstrukce	21 62	16,18 4,03
Potřeba sociální opory	11 42	16,02 4,91
Vyhýbání se	13 51	11,98 4,28

³¹ Myšlen je výzkumný soubor učitelů blíže popsany v kapitole 6.2 empirické části práce (n = 128).

³² Blížší popis výzkumného nástroje viz kap. 3 empirické části práce.

Úniková tendence	5 40	10,32 5,03
Perseverace	16 49	17,96 4,40
Rezignace	7 46	9,84 4,33
Sebeobviňování	7 41	12,41 4,35
POZ1	17,50	8,64 3,44
POZ2	9,50	11,68 3,44
POZ3	19	16,46 2,98
POZ	15,86 62	12,26 2,24
NEG	8,75 45	12,63 3,42

Ze získaných údajů vyplývá, že průměr výrazně překračuje zejména hodnota POZ1 (součet voleb pro strategie *podhodnocení* [T-skór 67] a *odmítání viny* [T-skór 70]), což vypovídá o učitelčině snaze přehodnotit (zvláště snižovat) závažnost stresoru, prožívání stresu nebo stresovou reakci. Za mírně nadprůměrnou lze považovat i hodnotu POZ3, která se skládá ze strategií *kontrola situace*, *kontrola reakcí* a *pozitivní sebeinstrukce*. Tyto strategie se týkají konstruktivní snahy po zvládnání či kontrole a kompetenci. Vysoké skóre tomuto subtestu dodává zejména nadprůměrná hodnota u přístupu *pozitivní sebeinstrukce* (T-skór 62). Tato strategie vypovídá o přisuzování kompetence sobě a dodávání si odvahy v zátěžových situacích. Téměř nadprůměrný skór lze najít i u strategie *kontrola reakcí* (T-skór 59), která se týká tendence nedovolit, aby došlo k vzrušení, případně je nedat na sobě znát, a zároveň snahy již vzniklému vzrušení čelit. Janke a Erdmannová (2003) uvádějí, že tato strategie koreluje s výše popsáním postupem *pozitivní sebeinstrukce*, což se ukazuje i v tomto případě.

Z negativních zvládacích strategií má tato vyučující naopak podprůměrný sklon k *únikové tendenci* (T-skór 40), z čehož můžeme vyvodit, že pravděpodobně nesměruje při zátěži k rezignaci, její pohotovost nebo schopnost čelit zátěžové situaci zřejmě není snížena, a *sebeobviňování* (T-skór 41), což vypovídá o nízkém sklonu ke sklíčenosti a přisuzování chyb vlastnímu jednání v souvislosti se zátěží.

Hodnoty týkající se osobnostních dimenzí učitelky A, které byly získány prostřednictvím Freiburského osobnostního dotazníku – FPI³³ – (přehled viz tabulky 5 a 6), zřetelně vybočují od průměru udávaného jeho autory (Kollárik, Poliaková, & Ritomský, 1984) hned

³³ Bližší popis výzkumného nástroje viz kap. 3 empirické části práce.

u několika kategorií. V takovém případě můžeme tyto údaje považovat za vypovídající v souvislosti s danou osobnostní dimenzí.

Podprůměrný skóre vyučující získala u subtestu *nervozita* (FPI 1: stanin 2). Takovýto dotazovaný uvádí méně tělesných obtíží, minimální tělesnou odezvu afektu a všeobecně minimálně aktualizované životní tělesné regulace. V této souvislosti je zajímavé, že ženy mají u této dimenze zřetelně vyšší průměrné skóre, což se netýká učitelky A.

Výraznou odchylku od průměru je rovněž možné nalézt u dimenze *mírnost, klid* (FPI 6: stanin 9). Proband s vysokým skóre u tohoto subtestu dle autorů udává sebedůvěru, neomylnost, není lehko rozrušitelný, někdy dobře snáší zátěž, je vytrvalý a neúnavný. Má dobrou náladu, je důvěřivý, optimistický, nemá sklon k agresivnímu chování, je agilní a rád rychle využije příležitost.

Významný odstup výsledku učitelky A od průměru je patrný též u kategorie *dominance* (FPI 7: stanin 1). Dotazovaný s nízkým skóre u této dimenze uvádí ohleduplnost a umírněnost, povolnost a opatrnost, mírnost, odmítá agresivně-silácký styl chování. Je tolerantní, zaujímá spíše důvěřivý postoj a diferencované morální soudy. Je plný porozumění.

Zajímavou odchylku od průměru je možné objevit u doplňkové dimenze *maskulinita* (FPI M: stanin 7). Proband s vysokým skóre v této kategorii udává aktivní, někdy i tělesné prosazování se, je sebejistý, podnikavý, důvěřivý a pohotový. Převládá u něj vyrovnaná nálada, uvádí málo tělesných těžkostí, málo trémy a málo všeobecných psychosomatických poruch. U této dimenze vykazují muži vyšší očekávané hodnoty než ženy.

Tabulka 5

Osobnostní dimenze dle FPI (staniny) – učitelka A

Staniny (ženy 20–29)	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Staniny (ženy 20–29)
1 NERVOZITA psychosomaticky narušený								2		psychosomaticky nenarušený
2 AGRESIVITA spontánně agresivní, emocionálně nezralý					5					neagresivní, ovládající se
3 DEPRESE rozladěný, nejistý							3			spokojený, sebejistý
4 VZRUŠIVOST vzrušivý, lehce frustrovaný						4				klidný
5 DRUŽNOST družný, živý							3			nedružný, zdrženlivý
6 MÍRNOST, KLID sebedůvěra, dobře naladěný	9									dráždivý, váhavý

7 DOMINANCE reaktivně agresivní, prosazující se									1	poddajný, umírněný
8 ZDRŽENLIVOST zdrženlivý, napjatý			7							nenucený, lehký navazující kontakty
9 OTEVŘENOST otevřený, sebekritický						4				uzavřený, nekritický
EXTRAVERZE extravertovaný						4				introvertovaný
EMOCIONÁLNÍ LABILITA emocionálně labilní							3			emocionálně stabilní
MASKULINITA typicky mužský sebebopis			7							typicky ženský sebebopis

Tabulka 6

Osobnostní dimenze dle FPI (hrubé skóry) – učitelka A

DIMENZE	HRUBÝ SKÓR UČITELKA A	PRŮMĚRNÁ HODNOTA (ŽENY)
FPI 1	0	6,65
FPI 2	2	3,32
FPI 3	3	7,71
FPI 4	2	4,81
FPI 5	5	7,89
FPI 6	9	4,63
FPI 7	0	4,16
FPI 8	7	5,44
FPI 9	3	4,00
FPI E	4	5,73
FPI N	2	6,17
FPI M	8	5,54

4.1.5 Vnitřní vztahy případu učitelka A

Z výše uvedeného lze vyvodit, že učitelka A si uvědomuje pracovní zátěž, ale nepovažuje ji za něco mimořádného, je pro ni součástí profese. O svých emocích, které zažívá buď přímo ve výuce, nebo v souvislosti s ní, ví a nevyhýbá se jim, ale u těch, které vnímá jako negativní, se snaží, aby neovlivňovaly její pedagogické působení. Má snahu nepřenášet negativní rozrušení z jedné hodiny do druhé. Usiluje o pozitivní ladění a o jeho využití pro vytvoření příjemné atmosféry v hodině. Notně používá humor, a to jak k prevenci vzniku náročných situací, tak při jejich řešení, ale i k ventilování svých prožitků, které s nimi souvisí (např. černý humor s kolegy).

Dle jejího sebebopisu se necítí příliš zasažena stresem, což je možné vnímat v souvislosti s pozitivními (adaptivními) zvládacími strategiemi, které v jejím přístupu k zátěži

převládají (zejména *podhodnocení* a *odmítání viny*). Tendence k pozitivnímu ladění, sebedůvěře, dobrému snášení zátěže a vytrvalosti jsou jasně patrné i z jejího osobnostního profilu dle FPI. V této souvislosti je zajímavý její mírný spíše „mužský“ sebepopis (FPI M).

Jejímu optimistickému ladění odpovídá i skutečnost, že jako první příklady mimořádných situací ve výuce ji napadly pozitivní události (když se žákům daří v hodině aktivně nakládat s učivem). Negativními situacemi ve výuce jsou pro ni různé projevy narušující vyučování. K řešení používá pohyb po třídě, napomínání, popř. okřiknutí. V závažnějších případech pošle žáka za dveře na chodbu, což slouží jak k jejímu vlastnímu uklidnění, tak ke zklidnění žáka.

Výstřelků žáků proti vlastní osobě si není příliš vědoma, pokud je (zcela výjimečně) zaznamená, má tendenci je ignorovat (patrná souvislost s dimenzí FPI 7). Mimo vyučování své prožitky zpracovává využitím sociální opory (kolegové v práci, spoluhráčky sportovním klubem), nicméně podle SVF 78 tuto strategii nelze považovat za klíčovou (T-skór 42). Důležitá je pro ni v tomto směru též fyzická aktivita.

Jako prevenci vzniku náročných situací (popř. obecně situací narušujících její vyučování) používá zejména výše zmíněné pozitivní ladění a pestrou výuku, hlavně pokud jde o typy učebních úloh a využívání interaktivních výukových prostředků (pokud je to možné). Ve své profesi se vnímá spíše jako „průvodkyně“ (facilitátorka), která žákům nabízí všemožné způsoby, jež mohou využít ke svému rozvoji, poznávání, a zejména učení. Největší radost jí dělá, pokud žáci mohou sami objevovat, nebo když ji za její přístup dokonce ocení. Jejímu celkově pozitivnímu ladění odpovídá i její vyjádření, že ji vyučovat baví, což je patrné jak na její výuce, tak na jejím vyprávění o škole.

4.2 Učitelka B

4.2.1 Informace získané na základě rozhovoru

Jedná se o 35letou učitelku působící již 10 let na druhém stupni základní školy. Na pedagogické fakultě vystudovala učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy, český jazyk a občanská výchova. Pro toto studium se rozhodla kvůli zájmu o vybrané obory a v jeho průběhu neplánovala působit jako učitelka. Jako dítě ale učitelkou být chtěla (hrála si na ni).

Po absolvování vysoké školy tedy nehledala pracovní uplatnění ve školství. Protože ji však administrativní práce ve firmě nenaplňovala, rozhodla se vyzkoušet učitelkou profesí. Po nástupu na školu A si studiem na PF v programu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků rozšířila aprobaci o učitelství anglického jazyka pro 2. st. ZŠ. Již delší dobu se

vzdělává v oblasti RWCT (Reading & Writing for Critical Thinking) a v současnosti (rok po ukončení sběru výzkumných dat) je již certifikovanou vyučující RWCT³⁴.

V současnosti se učitelskému povolání věnuje, protože ji (většinou) baví a vidí v něm smysl. „Mě to v podstatě baví, akorát je toho fakt hodně a některé ty situace jsou fakt náročné, takže pak si říkám, jestli mě to fakt baví..., ale asi jo, většinou mě to baví.“ V porovnání s předcházejícími zaměstnáními vidí v povolání učitelky smysl a také ji těší skutečnosti, se kterými se člověk v jiných oblastech neseťká: „...že přijdou ty lidi, které jsem učila, a třeba mi poděkují a jsou fakt rádi, že mě třeba měli. [...] Když třeba pracuju s těmi dílnami čtení, s těmi knížkami a teď vidím, jak se z těch nečtenářů stávají čtenáři, tak to jsou takové krásné momenty, které člověku vlívají energii a to v normální práci není.“

Profesi učitelky by pravděpodobně opustila v případě, že by neměla možnost vyučovat tak, jak chce, popř. ze zdravotních důvodů nebo pokud by zažila šikanu ze strany žáků. „Asi nejhorší by pro mě bylo, kdybych byla nucená [...] učit tu literaturu, jako seznam těch autorů a děl a už by to pro mě ztratilo smysl. [...] A nebo možná, kdybych přestala dostávat ty kladné zpětné vazby od dětí. [...] Bez toho by mi to asi nešlo; nedokážu si to představit, protože to je velký hybatel.“

Profesi učitelky rozhodně považuje za stresující. Nejvíce ji v tomto smyslu zatěžuje „to okolo“. „Kdybych měla jenom výuku a potom se s tím vyrovnávat, tak by to šlo, ale mě stresuje ten čas, [...] že toho mám strašně moc, [...] přestávky skoro nemám, [...] buď mám dohled, nebo něco řeším, [...] spousta opravování, spousta materiálů. A teď ty přípravy a pak je třeba porada...“

„A pak ten čas i v té výuce, jako že naplnit ten plán, to je pro mě taky děsný; s tím já jsem na štíru od začátku a v podstatě každý rok je to horší a horší. [...] Letos v šesté třídě už jsem o měsíc oproti tomu, jak jsem byla vloni a o dva měsíce [...] oproti tomu, jak to bylo před pěti lety. [...] Ten čas je prostě..., ten čas je hroznej, ten mě fakt hodně stresuje.“

K otázce, jak zachází ve výuce se svými emocemi, se vyjádřila v tom smyslu, že je to velmi různé. Hodně to záleží na její kondici. Když má např. nějaké zdravotní potíže (konkrétně zmínila bolesti zubů), je zvládání vlastních emocí velmi náročné. V této konkrétní situaci jí děti připadaly velmi hlučné, měla dojem, že ji vůbec neposlouchají, a nebyla schopná zhodnotit, zda hluk dosahuje vyšší úrovně než obvykle, nebo ne („... jestli to bylo víc, nebo míň ten hluk než dřív, [...] já jsem to nebyla schopná nějak ustát. Měla jsem dohled a strašně mi vadilo, jak ty děti řvou.“). Uvědomuje si, že v situacích takovéto tělesné nepohody je na žáky nepřijemná, např. na ně „vyjede“, zvýší hlas.

³⁴ Podmínky certifikace je možné nalézt např. na:
<http://www.kritickemysleni.cz/codelame.php?co=certifikace>.

Pokud je naopak „v pohodě“, zvládá podobné situace mnohem lépe („Dokážu se zastavit, než nějak zareaguju, a uvědomit si třeba, co tím to dítě chce říct nebo co se vlastně děje, a nějak to vyhodnotit a zeptat se třeba těch dětí, co se děje. Ale když mi není dobře, tak to zvládám mnohem hůř.“). Zmínila, že se její přístup mění. Ze začátku své praxe často „vychláchla“, ale postupně se učí nereagovat ihned, nechat „si to projít hlavou“, získat od situace odstup. Uvědomuje si, že je to náročné. Kromě její kondice hrají roli i kolektivy tříd, ve kterých vyučuje („Třeba líp se mi pracuje s emocemi ve třídě, kde vím, že jsou v pohodě, že normálně pracujou. Když [...] zrovna jsou rozhozený nebo tak, tak mě to tak nerozhodí, jako když je to třída, kde je to pravidelné.“).

Pokud jde o zaměření pozornosti ve výuce, uvedla, že se hodně věnuje zapojení žáků do práce, organizaci jejich činností. Protože učivo má připravené, nemusí mu věnovat pozornost a soustředí ji tedy hlavně na „to organizační a časové, aby to všechno klaplo a aby [...] pracovali, jak mají; [...] abych jim přesně dala pokyny, co mají dělat, [...] aby moc nečekali, aby se moc nenudili.“

Za mimořádné situace ve výuce považuje okamžiky, ve kterých se někomu něco přihodí (např. žákyně běžela k tabuli, narazila hlavou do okna a upadla; nebo když se někomu spustí krev z nosu apod.) a potom případy, „když je nějaký extrém v chování, když třeba by tam někdo fakt vyšiloval proti mně nebo vykřikl třeba nějakou sprostárnou...“ – tedy výskyt výchovného problému.

Jako prevenci nebezpečných situací používá organizaci výuky, i když připustila, že se na to nějak zvlášť nezaměřuje. Výjimkou jsou činnosti s pohybem: „...když máme nějaké aktivity – pohybové nebo tak –, tak se snažím je vždycky [...] upozorňovat, aby si dávali pozor, aby třeba neběhali.“

Výchovným mimořádným situacím předchází vytvářením atmosféry ve třídě a vyžadováním dodržování pravidel („Ta atmosféra a ta pravidla by měly zajistit, že k ničemu takovému by nedošlo, kdyby to bylo ideální.“).

Pokud mimořádná situace (výchovného charakteru) nastane, přímo v hodině dá žákovi najevo, že takovéto chování je nepřípustné a že se jím budou zabývat o přestávce. Je to pro ni velmi náročné, protože má tendenci řešit konflikt okamžitě, ale uvědomuje si, že by ztratila mnoho času „nějakou přednáškou, která k ničemu není.“ Tento postup je pro ni komplikovaný, protože „na to musí vyloženě myslet“, ale jednak neztratí vyučovací čas, jednak bude situaci řešit již v klidu.

V případě porušení stanovených pravidel, dostane žák trest, který je předem domluvený (stejně jako pravidla), a vyučující již situaci dál neřeší.

S těmito mimořádnými situacemi se vyrovnává rozdílně zejména v závislosti na reakci žáka. Pokud žák po porušení pravidel trest přijme, vyučující na situaci okamžitě zapomene. Jiné je to v případě, kdy žák po napomenutí začne smlouvat, stěžovat si nebo vyučující dokonce urazí, popř. je na ni jinak drzý. V takové situaci se vyučující rozčílí, někdy se se žákem dostane do konfliktu, vezme si do kabinetu, a když „nevychladne“ ani tam, jednoduše ho „seřve“. Pak z toho většinou nemá dobrý pocit a „nese si to s sebou“. Prožívá pocit selhání, přemýšlí o tom, že měla situaci řešit jinak. Takovéto případy pak promýšlí celý zbytek dne. Obdobné je to v situacích, ve kterých nastane konflikt s celou třídou. Pak má tendenci se k události vracet v následující vyučovací hodině. Snaží se žákům vysvětlit, „že [...] byla rozčilená, že [...] nedělali, co měli, že ta pravidla nedodrželi“. Poté si s nimi stanovená pravidla znovu ujasní.

Co se týká vzniku mimořádných situací, uvědomuje si, že v některých případech může být příčinou její vlastní chování. „Někdy vím, že to tam vnesu já. [...] Když nejsem v pohodě, tak víc zareaguju a ta situace vznikne. [...] Třeba nejsem na začátku tak klidná, abych to unesla. Někdy je to tím, že ty děti jsou rozhozené odjinud a já to nevím. [...] A někdy je to prostě tím, že ten žák má výchovné problémy a těžko se s tím něco dělá.“

K případu žáka s problémy v chování připojila konkrétní příklad, kdy se jednomu žákovi mimořádně věnovala, protože v jejích hodinách (stejně jako ve většině ostatních předmětů) téměř nepracoval, nenosil pomůcky apod. Nebyla žákovou třídní, přesto se rozhodla pro specifický přístup, ke kterému se inspirovala na jednom absolvovaném školení (postup přímo konzultovala s lektorkou). S žákem vedla několik konstruktivních rozhovorů, domluvili si konkrétní postup práce, nesplněné úkoly měl zpracovávat postupně tak, jak to bylo v jeho silách. Přístup přinesl pozitivní výsledky. Ač ji to samozřejmě potěšilo, uvědomila si, že není v jejích silách ani časových možnostech přistupovat takto ke všem svým žákům, kteří mají problémy s chováním, popř. s přístupem k učení.

Emoce z prožitých náročných situací řeší i po výuce. „Zatěžuju tím přítele, který není učitel, takže se to někdy jenom zhorší, protože já mu říkám tu situaci a on na to nahlíží laickým způsobem, takže mě někdy docela dost vytočí, když mi řekne nějakou radu, která je podle mě úplně nesmyslná nebo to nějak zhodnotí [...], takže někdy si ani neulevím, ale spíš přihořím.“

Situace z výuky řešila i v psychoterapii, na kterou v době vedení rozhovoru pravidelně docházela. Dalším účinným postup sloužícím k „vyventilování“ je pro ni tělesná aktivita (běh, plavání), zmínila však, že z časových důvodů se jim nemůže věnovat tak často, jak by si přála, a tak si mnohdy emoce z výuky „nese v sobě“. Uvědomuje si, že si „to nese hodně“, protože ví o kolegyních i kolezích, kteří odcházejí z práce „s čistou hlavou“.

Pokud se jí nepodaří „vyčistit si hlavu“ např. pohybem, neustále myslí na to, co se ten den v práci událo, „a většinou mě to dožene k nějakému kroku“. Ujasní si, co příště udělá jinak, připraví si nějakou schůzku (s žákem) apod. „No ale učím se teď, abych to třeba nechala být, ale to je hrozně těžký pro mě. [...] Mám tendenci hledat ty chyby v sobě a to někdy je dobrý, ale někdy to je hrozný.“

Podnětné skutečnosti si uvědomuje i díky psychoterapii, ale zmínila, že je pro ni velmi těžké nové postupy využívat ve vypjatých situacích ve výuce, zvláště pokud je unavená (např. pátou či šestou vyučovací hodinu). Pak se jí stává, že se zachová v duchu svých obvyklých stereotypů, takže na děti např. zařve, rozčílí se apod. Nicméně si uvědomuje, že (pravděpodobně) díky psychoterapii se např. už nebere tak vážně jako dříve („...některé věci dokážu přejít.“).

Uvedla, že v deváté třídě se ve výuce necítí dobře. Je to pro ni velmi náročné. „Tam člověk musí být furt ve střehu, celou hodinu prostě deváťáky napomínat a hlídat, aby dělali, a prostě nemůžeš polevit, nemůžeš si s nimi začít povídat, prostě nic, protože člověk to nemůže pustit ani na minutu tu hodinu.“ V souvislosti s touto třídou ji trochu uklidnilo, že velmi zkušená kolegyně zažívá (dle svého vyprávění) s těmito žáky dost podobné hodiny; že tedy situace, které musí v tomto kolektivu řešit, možná jsou způsobeny spíše přístupem deváťáků než jejím.

Průběh vyučování je v této třídě nevyzpytatelný. Velmi ho ovlivňuje, kteří konkrétní žáci jsou přítomní a kteří chybí. Vyučující vnímá třídu jako celkově bez zájmu („...oni vůbec nereagují..., nic“) a zároveň jsou tam nejméně tři žáci, kteří mají tendenci neustále vykřikovat („...to mě vytáčí strašně!“). Většinou pak zvýší hlas a okřikne je např. slovy: „Už jsem vám řekla, abyste nevykřikovali prostě stokrát, tak nebudete!“ Zároveň si uvědomuje, že se začíná v takovém okamžiku rozčilovat a „že je to jak voda na jejich mlýn, to oni mají rádi.“ Hodiny v této třídě hodnotila jako rozhodně nejnáročnější ze všech čtyř tříd, ve kterých v době rozhovoru vyučovala.

4.2.2 Informace získané na základě pozorování výuky

U učitelky B bylo pro výzkumné účely napozorováno celkem 15 vyučovacích hodin (ve čtyřech různých třídách) kromě jedné výjimky v průběhu dvou měsíců. Pracovní prostor žáků ve výuce této pedagožky je uspořádán do stálých čtyřčlenných skupin. Z toho vyplývá, že z organizačních forem výuky je nejčastěji využívána právě skupinová práce. Žáci ovšem čas od času vypracovávají své úkoly samostatně a v případě potřeby (vysvětlování, problémový výklad) jsou vyzváni, aby věnovali po určitou dobu všichni zároveň pozornost vyučující (frontální uspořádání s formálním zachováním skupin). Z těchto důvodů byla z vyučovacích metod nejčastěji v pozorovaných hodinách využívána práce s textem. K dalším metodám výuky zaznamenaným v průběhu výzkumu patřily rozhovor (žáků

mezi sebou i s vyučující), problémový výklad, vysvětlování (konkrétně jeho dialogická podoba – učitelka vyžadovala zpětnou vazbu od žáků týkající se jejich porozumění vysvětlovaného).

Pro řešení rušivých situací si ve všech třídách, ve kterých vyučující působí, za jejího vedení žáci vytvořili pevná pravidla, k jejichž dodržování se zavázali. Zároveň si stejným způsobem stanovili sankce, které budou učitelkou nařízeny, pokud dojde k porušení pravidel. Vyučující jejich dodržování důsledně vyžaduje a pečlivě uděluje v případě potřeby domluvené sankce. Ty se v případě opakovaného porušování pravidel žákem stupňují (1. napomenutí, 2. pět dřepů nebo kliků, 3. zvláštní domácí úkol, 4. „poškola“, 5. informování rodičů).

Na začátku hodin (ve většině případů) bylo patrné, že vyučující v úvodu volí přísný tón i přístup k žákům a v okamžiku, kdy jsou žáci již pozorní a věnují se práci ve výuce, tento přístup změní, uvolní atmosféru směrem k pozitivnímu, až přátelskému ladění. Při zpětné vazbě k pozorování učitelka uvedla, že je to její strategie, kterou používá záměrně, aby se žáci přeorientovali z uvolněné atmosféry přestávky na pracovní soustředění ve výuce (na začátku hodiny vyučující nenechává žáky vstávat, jak je ještě stále tradicí na našich školách).

Celkové ladění v hodinách vedených učitelkou B lze na základě provedeného pozorování považovat za pozitivní. Atmosféra byla výzkumníkem vnímána jako otevřená, zaměřená na žáky a na jejich práci na zadaných učebních úlohách.

Bylo však zřejmé, že v osmé třídě je přístup vyučující k žákům odlišný v porovnání s dalšími třídami. V tomto směru byl patrný jakýsi její „blok“, nebyla tak pozitivní jako při práci s dalšími třídními kolektivy. Učitelka k tomu ve zpětné vazbě uvedla, že si uvědomuje, že se v této třídě chová poněkud jinak, ví, že má s touto třídou problém (blíže viz následující popis náročných situací, které musela v této třídě řešit).

Na druhou stranu v šesté třídě (v době výzkumu zde byla třídní učitelkou) bylo možné opakovaně zaznamenávat velmi přátelskou a otevřenou atmosféru. Vyučující projevovala velmi pozitivní přístup k žákům, pokud se událo něco nepříjemného, rušivého, bylo zřejmé, že je to učitelkou považováno za součást výuky v tom smyslu, že to k ní prostě patří a je potřebné se tomu věnovat a vyřešit to. V tomto duchu to bylo rovněž ve třídě komunikováno.

Při porovnání učitelčina přístupu v těchto třídách je možné dle pozorovatelova pocitu rozdíl popsat v tom smyslu, že zatímco v šesté třídě byla k problematickým (rušivým) situacím otevřená, chtěla je řešit a přistupovala k nim jako k něčemu samozřejmému, co je

jednoduše „na pořadu dne“, v osmé třídě byl její postoj k takovýmto událostem výzkum-níkem vnímán tak, jako by se ve vzduchu vznášela určitá výčitka, kterou by bylo možné popsat přibližně takto: Zase je tu něco špatně. Jak je to možné? Vždyť už jsme něco takového řešili tisíckrát! Proč se to děje znovu?

V pozorovaných vyučovacích hodinách bylo zřejmé, že domluvená pravidla i jasně dané sankce, o kterých nejen žáci vědí, ale vznikly dokonce na základě jejich vlastní aktivity, značně usnadňují řešení rušivých situací. Významným faktorem v tomto směru je beze-sporu důsledné vyžadování dodržování pravidel učitelkou. V mnoha případech žáci reagovali zcela samozřejmě, bylo patrné, že jsou na zavedený systém zvyklí.

V podobném duchu (ve smyslu plynulosti výuky) fungují i další prvky organizace vyu-čování, jež učitelka používá. Ve většině případů zapisuje plánovaný sled činností na tabuli tak, aby jej žáci měli stále před sebou a mohli si svůj učební postup kontrolovat. Bylo patrné, že žáci uvyklí těmto principům jich dokáží vhodně využívat, čehož výsledkem je ve většině případů průběh vyučovacích hodin bez zbytečných prostojů. Nezbytnou podmínkou k popsanému je samozřejmě ochota žáků na takovýto systém přistoupit a jejich schopnost jej využívat. V některých případech se zdály být tyto předpoklady nenaplnitelné (např. v již zmiňovaném osmém ročníku).

Z pozorovatelných skutečností, které mohou sloužit jako prevence vzniku rušivých, ná-ročných, nebo dokonce mimořádných situací, lze uvést humor. Vyučující očividně vytváří příjemnou, pozitivní atmosféru. Dalším faktorem je zřejmě skutečnost, že má velký přehled o tom, co se v jejích hodinách děje, a snaží se, aby se problematické situace nerozvinuly. Pokud se dění ve třídě začne ubírat směrem, který nepovažuje za funkční, situaci zastaví (používá zazvonění na zvoneček, slovní poznámku, upozornění dotyčného žáka nebo zvednutou paži – v tomto případě zvedne beze slova ruku nad hlavu a žáci mají za úkol se utišit a také zvednout ruku na znamení, že jí věnují pozornost). Její kontrola průběhu výuky je pružná.

Za prevenci vzniku rušivých situací lze považovat i důsledné vyžadování stanovených pravidel a případně následné žáky očekávané ukládání domluvených sankcí, a to včetně jejich stupňování. V naprosté většině případů je potřeba využít maximálně druhého stupně (dřepy/kliky).

Jako příklad plynulého průběhu výuky může posloužit vyučovací hodina, která proběhla v šestém ročníku. Třída jako celek působila, jako by věděla, co se od ní chce. Pravidla byla dodržována, jen občas bylo potřeba někoho na některé z nich upozornit, výjimečně někdo na pokyn vyučující udělal pět dřepů. Když pak část třídy psala opravnou písemku (žáci,

kteří získali z prvního pokusu hodnocení výborně, opravu nepsali), ostatní mohli vykonávat tichou aktivitu dle vlastní volby. Většina těchto žáků si četla, ve třídě byl absolutní klid.

Jako konkrétní příklad zvládnání náročné situace lze uvést případ, kdy prezentovala svůj referát žákyně, pro niž je vystupování před třídou velmi náročným úkolem (jednalo se o poměrně uzavřenou dívku s nižším sebevědomím). Když uvedla velmi podrobné informace o autorech knihy, o níž referovala, vyučující ji klidným hlasem upozornila, že množství uvedených údajů je zbytečně velké (připomněla jí, co je dle stanovených kritérií na referát požadováno a co již nutné není). Žákyně se zarazila a následně rozplakala. Učitelka ji klidným hlasem ujistila, že se nic neděje, a vyzvala ji, aby vybrala jen nejdůležitější fakta, protože právě tohle se prací na referátu učí – vyhledávat informace. Žákyně se zklidnila a pokračovala dál. Po chvíli ji vyučující znovu v klidu upozornila, že nemusí uvádět tak podrobné údaje o autorovi, které stejně získala prostřednictvím internetu, a navedla ji, aby promluvila spíše o knize, kterou četla. Žákyně tak učinila. V průběhu situace bylo patrné, že se jedná o vypjatou chvíli, ale vyučující nedala vůbec nic najevo. Nekomentovala chování žákyně, věnovala se pouze hodnocení obsahu referátu s oporou o předem stanovená kritéria.

Při reflexi této situace po výuce vyučující uvedla, že nejprve uvažovala, že žákyni v její prezentaci zastaví. Protože ale považuje za důležité to, že se žákyně jak vyhledávání informací, tak jejich představování učí, rozhodla se, že jí to mírně vysvětlí a závěrečné zhodnocení nechá na třídě. Spolužáci autorku referátu pochválili, výtky byly pouze mírné. Přesně v to vyučující doufala – využila svou znalost kolektivu dané třídy (jednalo se o třídu, jejíž byla v této době třídní učitelkou).

Rušivé situace bylo možné ve výuce této pedagožky pozorovat zejména v osmém ročníku (stejně jako u ostatních vyučujících, jejichž výuka v této třídě byla rovněž předmětem výzkumu). Jak již bylo zmíněno výše, vyučující si uvědomovala, že má k této třídě jiný vztah než k třídám ostatním. V pozorovaných hodinách bylo patrné, že vyučující musí neustále na pozoru. Rušivými momenty nebyly výrazně problematické situace, jednalo se spíše o drobné vyrušování (celková zvýšená hlasitost třídy na začátku hodiny, mlácení sešity při jejich rozdávání, vykřikování žáků, hlasité mluvení žáka v průběhu vysvětlování vyučující), nicméně to bylo tak časté, že vyžadovalo učitelčinu neustálou pozornost. Chování žáků v této třídě v průběhu pozorovaných hodin by se dalo označit za skutečnou zkoušku učitelčiny důslednosti.

V jedné konkrétní hodině, na jejímž začátku se psalo pravopisné cvičení, bylo nutné zvládnout právě tento začátek. Vyučující často projevovala nespokojenost a nesouhlas s chováním žáků – mračila se, volila přísný tón hlasu. Po počátečním zklidnění třídy si již

mohla dovolit přátelský přístup, atmosféra se uvolnila. Přesto bylo nutné i nadále některé žáky občas napomínat, a to častěji než v jiných třídách.

V reflexi se učitelka k této hodině vyjádřila v tom smyslu, že si uvědomuje, že má s touto třídou problém (ví od asistentky, která ve třídě působí, že se to týká i dalších hodin jiných vyučujících – asistentka ji ujistila, že konkrétně její hodiny patří mezi ty klidnější). Vyučující cítí, že v této třídě „má jiné nastavení“, a domnívá se, že je to na ní i poznat. V některých momentech bylo z pohledu pozorovatele skutečně možné vnímat odlišný přístup k žákům této třídy (viz výše).

Jako postupy k řešení rušivého chování v této třídě záměrně používá striktní napomínání a vyžadování pravidel. Uvědomuje si, že na začátku hodiny je u těchto žáků vždy napjatá, protože netuší, co přijde. Domnívá se, že jsou to schopni vycítit. Přímo uvedla, že má v těchto hodinách pocit, že „sklouzává zpět ve svém učitelském vývoji“. Připadá si v této třídě jako na „zvláštní škole“. Nedokáže být přátelská a není s tím spokojená.

Při zpětné vazbě k výuce v této třídě vyučující zmínila, že žáci zde se svým chováním odlišují od jiných tříd např. v tom, že když dostanou spravedlivý (předem domluvený) trest na základě jasného porušení pravidel, mají tendence s tím nesouhlasit (obrací oči v sloup, „držkuj“, „Proč zrovna já?“ apod.). To se v jiných třídách neděje – tam žáci domluvenou sankci respektují (to lze potvrdit i na základě uskutečněného pozorování). Učitelka dokonce rozdíl ve svém přístupu popsala slovy: „Jako kdyby to byly dvě různé učitelky, které chodí do dvou tříd.“ Uvědomuje si, že má problémy s tím něco udělat. Zmínila, že je to nad její síly. Roli v tom zřejmě hrála i skutečnost, že v této době prožívala složité životní období (několikaměsíční zdravotní obtíže).

4.2.3 Učitelčina reflexe profese na základě rozhovoru nad její tematickou koláží

Na své profesní koláži (viz obrázek 7) autorka přímo zpodobnila deset různých pozic či rolí učitelky. Jako sebe samu umístila na koláž *obyčejnou, křehkou ženu* (v červeném kabátě). Je pro ni důležité, že přes všechny učitelské role se na prvním místě cítí právě takto. „...že jsem prostě normální ženská, ona je taková introvertní, [...] uzavřená, [...] že jsem člověk prostě... normální, hlavně.“

Upracovaná manažerka (kreslená postavička vpravo nahoře) je vyjádřením neustálé činnosti („...furt něco dělám, furt jsem zavalená prací a vůbec nemám čas tady na ty knížky svoje, jenom ve škole“). Protože se vnímá rovněž jako *nástěnkářka* a *designérka* své třídy, najdeme tuto roli v podobě malované postavy uprostřed mírně vpravo. Nikde nenašla *knihovnici*, proto pro vyjádření této pozice použila knihovnu samu.

K postavě *vědkyně* (oko za lupou uprostřed nahoře vedle *krotitelky*) se vyjádřila v tom smyslu, že se stále vzdělává ve svém oboru, účastní se různých školení, stále něco zkoumá.

Otevřená kniha zastupuje *čtenářku*, která je významná v souvislosti s *úrodou*. Vyučující zmínila, že právě díky čtení se jí daří získávat si žáky, protože mluvnice v českém jazyce téměř nikoho nebaví. Pes a dívky vlevo představují žáky (pubescenty). Ženu uprostřed koláže sedící na pohovce autorka označila jako vyjádření odpočinku. Postava „jen tak kouká do blba“, což vyučující připadalo odpovídající únavě, kterou si uvědomila, když se podívala na všechny role z koláže. „Připadala (jsem si) strašně unavená, takže jsem si tam vytrhla odpočívající paní.“

Postava papeže představuje roli *kněze/psychologa*, někoho „s takovou funkcí, že se mu jdeš vypovídat a on tě vyslechne a pomůže ti a dá ti nějakou radu“. Výjev s *horolezcem* (zcela vlevo nad dívkami) připadl autorce mnohovýznamový. „Jednak on dosáhl něčeho, [...] je na cestě a je to úspěch, že [...] šplhá nahoru a... pak má obrovský rozhled z té hory, [...] učitel taky má takový rozhled, nadhled, ale zároveň je tam sám; taky si tak někdy připadám sama. Má tam světlo, to jo, ale prostě šplhá na tu obrovskou horu, kde ani není vidět vrchol, takže je to úspěch a je to adrenalin asi, ale může to být i takový dost deprimující...“

4.2.4 Informace získané na základě dotazníků

Dle orientačního dotazníku Henninga a Kellera (1996) byly centrální psychofyzické funkce učitelky B v době vyplňování dotazníku zasaženy stresem v dále uvedené míře (přehledně viz tabulku 7). V kognitivní rovině se jedná o 7 bodů, v citové je to pak bodů 10. Nejvíce se zdá být zatížena rovina tělesná, v níž se vyučující nasčítalo 12 bodů (tedy polovina maximálního počtu). Naopak nejmenší zátěž byla učitelkou prožívána v oblasti sociální (pouze 4 body). Celkové zatížení pak činí 33 bodů z celkových 96, tedy zhruba třetinu maxima. Vyučující volila ve svých odpovědích 9x možnost *zřídka* i možnost *někdy*, pouze 4x volbu *nikdy*, zato u otázek č. 3 (Připadám si fyzicky „vyždímaná“.) a č. 19 (Trápí mě poruchy spánku.) zvolila odpověď *často*. Ve srovnání s učiteli z našeho výzkumného souboru vykazala tato vyučující nadprůměrné zatížení v tělesné oblasti (T-skór 67) a na horní hranici průměru se nacházela v oblasti citové (T-skór 60), stejně jako v celkovém vnímání zátěže (T-skór 60).

Tabulka 7

Míra zasažení stresem – učitelka B

	učitelka B hrubý skór T-skór (náš soubor) ³⁵	průměr směrodatná odchylka (náš soubor)
Kognitivní rovina	7 54	5,99 2,74
Citová rovina	10 60	6,77 3,40
Tělesná rovina	12 67	6,60 3,25
Sociální rovina	4 49	4,20 2,64
Celkové vnímané zatížení	33 60	23,57 9,76

Podle údajů získaných prostřednictvím dotazníku SVF 78 (viz tabulku 8) je zřejmé, že z pozitivních zvládacích strategií učitelka B nevyužívá téměř vůbec strategii *podhodnocení* (T-skór 25), tedy „tendenci podhodnocovat vlastní reakce ve srovnání s jinými osobami nebo je hodnotit příznivěji“ (Janke & Erdmannová, 2003, s. 13). Dalšími málo využívanými pozitivními strategiemi se zdají být *kontrola reakcí* (T-skór 39), při jejímž využití se jedinec jednak snaží zabránit, aby u něj došlo k vzrušení, případně je nechce dát na sobě znát, jednak má tendenci čelit vzrušení, které již vzniklo, a *pozitivní sebeinstrukce* (T-skór 31), což je obraz tendence jedince přisuzovat „kompetenci sobě a dodávat si odvalu v zátěžových situacích“ (Janke & Erdmannová, 2003, s. 14). Výrazně nadprůměrným se naopak jeví sklon vyučující k používání strategii *kontroly situace* (T-skór 68), kterou autoři testu rovněž řadí ke strategiím pozitivním a která obsahuje tři komponenty: *analýzu aktuální situace a jejího vzniku, plánování opatření ke zlepšení situace nebo stavu a akční zásah do situace*. Tato strategie je dle Jankeho a Erdmannové (2003) považována za obzvláště konstruktivní.

Ze zřídka se vyskytujících (z hlediska adaptivnosti nejednoznačných) strategií zvládnání má vyučující nadprůměrně vysoký sklon k první z nich, tedy k *potřebě sociální opory* (T-skór 68); jedinec využívající tento postup si přeje při stresu navázat kontakt s druhými, aby získal podporu při zpracování nebo řešení problému. Hodnota u druhého z těchto postupů (*vyhýbání se*), která odkazuje k tendenci vyhnout se zátěži, ke snaze zamezit další konfrontaci s podobnou situací, těsně nepřekračuje průměr (T-skór 59). *Potřebu sociální opory* vykazují dle autorů testu ženy zřetelně silněji než muži. Vzhledem k průměrnému skóre u neadaptivních postupů zvládnání zátěže *úniková tendence* a *rezignace* je možné se domnívat, že vyučující užívá výše popsané ambivalentní strategie spíše adaptivně.

³⁵ Myšlen je výzkumný soubor učitelů blíže popsany v kapitole 6.2 empirické části práce (n = 128).

Z negativních zvládacích strategií se u této vyučující jako mírně nadprůměrné ukazují tendence k *perseveraci* (T-skór 64), jde o neschopnost se myšlenkově odpoutat od prožívaných zátěží, a *sebeobviňování* (T-skór 62), které představuje sklon ke sklíčenosti a přisuzování chyb vlastnímu jednání v souvislosti se zátěží.

Celkovou tendenci k používání negativních strategií zvládnání lze vnímat jako mírně nadprůměrnou – hrubý skór 15 (průměr pro ženy 35–49 je 11,02), kterému odpovídá T-skór 62 (u žen).

Tabulka 8

Strategie zvládnání stresu dle SVF 78 – učitelka B

STRATEGIE	Učitelka B hrubý skór T-skór (ženy)	Ženy 35–49 (hrubý skór) průměr standardní odchylka
Podhodnocení	1	8,11
	25	3,38
Odmítání viny	11	10,79
	52	3,86
Odklon	10	11,03
	43	4,15
Náhradní uspokojení	11	8,53
	52	4,06
Kontrola situace	23	16,13
	68	4,50
Kontrola reakcí	11	15,50
	39	4,10
Pozitivní sebeinstrukce	10	15,82
	31	4,22
Potřeba sociální opory	23	12,87
	68	5,56
Vyhýbání se	18	11,42
	59	4,85
Úniková tendence	10	8,40
	54	4,37
Perseverace	23	16,18
	64	6,34
Rezignace	10	8,55
	53	5,45
Sebeobviňování	17	13,95
	62	4,89
POZ1	6	9,45
POZ2	10,50	2,81
		9,78
POZ3	14,67	3,53
		15,82
POZ	42	3,51
		11,68
NEG	15	2,27
		11,02
	62	4,66

V osobnostním profilu dle dotazníku FPI (blíže viz tabulky 9 a 10) se lze setkat s výraznými údaji u několika dimenzí. Nejnižší možnou hodnotu vykazuje dimenze *mírnost, klid* (FPI 6: stanin 1). Jedinec s nízkým skóre v této kategorii udává dráždivost, ustaranost, váhavost, vyčkávání. Je snadno zklamaný, nazlobený a dotčený, ztrácí odvalu, bere věci zatěžko, snadno se cítí rozrušený a bolestně dotčený. Nemá sklon k rychlým rozhodnutím a impulzivnímu jednání, někdy je pesimistický a sklíčený.

Naopak velmi vysokou hodnotu je možné nalézt u dimenze *otevřenost* (FPI 9: stanin 9). Probandi s vysokým skóre u této dimenze udávají různé malé slabosti a chyby, kterými trpí pravděpodobně každý, dále sebekritický, někdy i bezstarostný postoj. Zajímavé je, že hodnoty v této kategorii jsou zvýšené hlavně u pacientů na psychoterapii (vyučující v době vyplňování dotazníku docházela na psychoanalýzu).

Mírně nadprůměrné hodnoty je možné najít u dimenzí *agresivita* (FPI 2: stanin 7), *deprese* (FPI 3: stanin 7), *dominance* (FPI 7: stanin 7), *emocionální labilita* (FPI N: stanin 7) a *zdrženlivost* (FPI 8: stanin 7) – u této dimenze vykazují ženy vyšší skór než muži a vysoké hodnoty v tomto subtestu souvisí s nízkými hodnotami u FPI 5 (*družnost*) a FPI 6 (*uvolněnost*). Dle FPI M (stanin 3) vykazuje vyučující spíše typicky ženský sebepopis.

Tabulka 9

Osobnostní dimenze dle FPI (staniny) – učitelka B

Staniny (ženy 30–49)	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Staniny (ženy 30–49)
1 NERVOZITA psychosomaticky narušený				6						psychosomaticky nenarušený
2 AGRESIVITA spontánně agresivní, emocionálně nezralý			7							neagresivní, ovládající se
3 DEPREESE rozladěný, nejistý			7							spokojený, sebejistý
4 VZRUŠIVOST vzrušivý, lehce frustrovaný					5					klidný
5 DRUŽNOST družný, živý							3			nedružný, zdrženlivý
6 MÍRNOST, KLID sebedůvěra, dobře naladěný									1	dráždivý, váhavý
7 DOMINANCE reaktivně agresivní, prosazující se			7							poddajný, umírněný
8 ZDRŽENLIVOST zdrženlivý, napjatý			7							nenucený, lehce navazující kontakty
9 OTEVŘENOST otevřený, sebekritický	9									uzavřený, nekritický

EXTRAVERZE extravertovaný						4				introvertovaný
EMOCIONÁLNÍ LABILITA emocionálně labilní			7							emocionálně stabilní
MASKULINITA typicky mužský sebeopis							3			typicky ženský sebeopis

Tabulka 10

Osobnostní dimenze dle FPI (hrubé skóry) – učitelka B

DIMENZE	HRUBÝ SKÓR UČITELKA B	PRŮMĚRNÁ HODNOTA (ŽENY)
FPI 1	9	6,65
FPI 2	5	3,32
FPI 3	11	7,71
FPI 4	5	4,81
FPI 5	5	7,89
FPI 6	0	4,63
FPI 7	6	4,16
FPI 8	7	5,44
FPI 9	12	4,00
FPI E	4	5,73
FPI N	8	6,17
FPI M	3	5,54

4.2.5 Vnitřní vztahy případu učitelka B

Tato vyučující ve svých hodinách velmi důsledně využívá pravidla jasně vymezující chování žáků. Tuto strategii je možné dát do souvislosti s její patrnou tendencí využívat ke zvládnutí zátěže zejména *kontrolu situace*. Sama v rozhovoru uvedla, že vytvoření pozitivní atmosféry ve třídě a vyžadování dodržování pravidel, by měly v ideálním případě předejít výskytu mimořádné situace. Dle jejích zkušeností i událostí zaznamenaných v průběhu pozorování lze vyžadování dodržování pravidel a promyšlenou organizaci výuky skutečně považovat za funkční strategie k prevenci i řešení mimořádných situací ve výuce. S *kontrolou situace* lze spojit rovněž její strategii nenechat problematickou událost rozvinout.

V rozhovoru o zátěžových situacích vyučující prokázala velkou míru sebereflexe. Tomu odpovídá i vysoké skóre získané u položky *otevřenost* (FPI 9). Uvědomuje si, že si musí dávat pozor, aby se snadno nerozčílila (zejména pokud má žák tendenci odmítat trest, smlouvat o něm apod.), čemuž odpovídá její nízké skóre v subtestu *mírnost, klid* (FPI 6).

Ví také o skutečnosti, že si své případné rozrušení z výuky „nese v sobě“ – některé případy promýšlí i po celý zbytek dne. Pokud se dostane s žákem do konfliktu a případně ho i „seřve“, zažívá následně většinou pocit selhání. Tyto tendence je možné spojit s jejími

nadprůměrnými skóry u negativních zvládacích strategií *perseverace* a *sebeobviňování* (zmiňovala svou tendenci hledat chyby v sobě). Souvislost v tomto směru můžeme najít rovněž s mírně nadprůměrným skóre u dimenzí *depresivita* (FPI 3) a *emocionální labilita* (FPI N).

Uvědomuje si i potřebu sdílet své zážitky s ostatními, a to i v případě, že tento postup nefunguje, např. rozhovory s přítelem jí v tomto směru někdy i „přihorší“. Tomu odpovídá opravdu nadprůměrné skóre u strategie *potřeba sociální opory*.

Vyučující v rozhovorech několikrát zmínila zdravotní potíže. I v orientačním testu zasažení stresem vykazovala tělesná rovina nejvyšší skór (vyučující uvedla, že si často připadá fyzicky „vyždímaná“ a že ji [rovněž často] trápí poruchy spánku). Do skóre u položky *nervozita* se nicméně tyto skutečnosti příliš nepromítly (FPI 1 = stanin 6, neboli horní hranice širšího průměru).

4.3 Učitel C

4.3.1 Informace získané na základě rozhovoru

V době posledního sběru dat (rozhovor nad profesní koláží) již tento vyučující nepůsobil jako učitel. Jednalo se o 33letého pedagoga se 4letou praxí na druhém stupni základní školy (v posledním roce jeho praxe). Na pedagogické fakultě studoval učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro 2. stupeň ZŠ, dějepis a zeměpis.

Co se týká motivace k učitelskému povolání, uvedl tento vyučující, že ani na základní škole, ani na gymnáziu se nijak zvlášť nevyhranil směrem k nějakému konkrétnímu oboru. Zeměpis ho ale bavil jako předmět, a protože mu učitelství nebylo cizí (jeho matka nějaký čas jako učitelka působila), rozhodl se pro studium na pedagogické fakultě. Věřil si, že je schopen vysokoškolského studia, a zeměpis mu připadal v tomto směru jako nejsnazší cesta. K němu zvolil dějepis, proti kterému „nikdy nic neměl“, ale vnímal ho „jako ten druhý předmět“. Ke studiu byl primárně motivován obory, kterým se rozhodl věnovat a ve kterých si chtěl prohloubit své znalosti, nikoli učitelstvím jako takovým.

Stát se učitelem původně vůbec neplánoval, o místo vyučujícího se nikdy neucházel. Nakonec k tomu dle svých slov „přišel zřejmě jako slepý k houslím, až seznámením se svojí nynější partnerkou“. Jeho přítelkyně (učitelka na prvním stupni ZŠ) ho seznámila s ředitelkou školy v době, kdy bylo volné místo jeho aprobace.

V době rozhovoru o motivaci k povolání se vyjádřil v tom smyslu, že by rád pokračoval ve své kariéře učitele, a to z následujících důvodů: tuto profesi ze svého pohledu nepovažuje za „těžkou“ (v porovnání s povoláními, která vykonával dříve), má rád děti, resp. ho naplňují dobré vztahy s nimi (v každé třídě, ve které vyučuje je pět deset dětí, s nimiž si

rozumí, zažívá legraci apod.), vyhovuje mu i to, že má poměrně dobré vztahy s rodiči, baví ho, že jej lidé ve městě poznávají, pozdraví (žáci i rodiče), líbí se mu, že učitelství je v tomto smyslu společenská profese. Je to pro něj rovněž profese, díky níž uživí rodinu, i když není náročná.

Za svou praxi ve školství nikdy nezažil tak závažné problémy (s rodiči, administrativní překážky apod.), které by ho vedly k odchodu z profese (které by ho „znechutily“). Učitelství by byl dobrovolně ochoten opustit v případě nějaké jiné, pro něj zajímavé, pracovní nabídky. Nikdy netrval na tom, že bude učitelem, spíše se vždy vyjadřoval v opačném smyslu.

I když si uvědomuje, že někomu toto povolání připadá stresující, on ho takto nevnímá. Ve srovnání s předcházejícím zaměstnáním (u policie) považuje práci učitele za jednodušší. Přímou se vyjádřil v tom smyslu, že neví, co by se muselo stát, aby ze školy chodil vystresovaný. Při porovnání obou zaměstnání zmínil, že předchozí práce byla časově mnohem náročnější (mnoho přesčasů), jeho nadřízený byl „nelida“ (dá se říct, že se na svých podřízených dopouštěl bossingu), ale hlavně bylo nutné řešit opravdu velmi konfliktní situace v porovnání s tím, co je potřeba řešit ve škole („Tam jsou velké problémy s velkými lidmi a tady jsou malé problémy s malými capartama. [...] Je to nesrovnatelné.“).

Jediné, co by se podle něj dalo označit za zatěžující nebo unavující (pojmenování *stresující* mu v této souvislosti připadalo přehnané), jsou určité časové tlaky, které se někdy mohou objevit. Kvůli studiu měl plný úvazek rozvrhován ve čtyřech dnech, kvůli čemuž bylo někdy nezbytné zůstat v práci déle, i když už potřeboval být jinde. Ve škole samotné ale žádný přílišný stres necítí. Souvisí to podle něj s celkovou atmosférou ve škole, s přístupem vedení (který stres rozhodně nepůsobí). „Já si myslím, že pro nás jsou tady v té naší konkrétní škole podmínky dobré. Nikdo nám neříká, co jak máme dělat, každý máme prostor, abysme ty věci dělali tak, jak uznáme za vhodné.“

Se svými emocemi nakládá přímo ve výuce dle svých slov různými způsoby. Někdy své prožívání žákům „odzrcadlí“, aby jim dal najevo, co jak vnímá, že ho např. nějaké jejich chování rozrušilo. Je ale i schopen nedat své prožívání najevo („Umím udělat poker face a neřešit nic.“). Když něco vnímá jako závažnější, krátce si své prožívání ujasní a pokračuje dál ve výuce („Někdy, když se nad něčím opravdu pozastavím, tak si [...] udělám takovou pěti-, deseti-, nebo i desetivteřinovou pauzu sám pro sebe, kdy si ty emoce nějakým způsobem pochovám, a jedem dál. Nějak se mi to nikde pak nevrací.“). Někdy prostě svou emoci „vyventiluje na dětech“, ale málokdy se mu stane, že by to přehnal a situaci zpětně hodnotil tak, že by byl zbytečně emotivní.

Svou pozornost ve výuce věnuje nejvíce „celkovému přehledu“. Jeho představou je, že žáci by po absolvování základní školy měli mít určitý základní přehled. Přímou v hodinách je

pro něj důležité, aby se žáci pokud možno maximálně soustředili při zprostředkování zásadních informací (ať už probíhá prostřednictvím jakékoli metody – výklad, problémová metoda atd.). Na takovou situaci je většinou výslovně upozorní.

Za mimořádné situace ve výuce považuje události výchovného charakteru, které naruší vyučovací hodinu. Většinou souvisí se žáky s problémy v chování. („Můžou mít i nějaké poruchy, když už prostě to jejich jednání je za hranou a já mam chuť je vyhodit ze třídy.“) Při takových událostech je třeba vymyslet nějaké nestandardní řešení, ostatní žáci cítí napětí ve třídě, je nezbytné reagovat ihned.

V takovýchto mimořádných situacích používá vyučující strategii odvedení žáka do ředitelny. Žák dostane úkol, který musí samostatně vypracovat. Po hodině svou práci učiteli předloží a ten s ním ještě celou událost probere, když už žák „vychladl“. Jde o to v klidu si vyjasnit, co vyučující od žáka očekává. Kdyby došlo k opravdu extrémní události, bylo by žákovo chování ihned řešeno s vedením školy. Takovou situaci ale vyučující nezažil.

Pokud jde o předcházení mimořádným situacím ve výuce, vyučující využívá v tomto směru zejména svou znalost žáků. Při případném rušivém chování pak rozlišuje, o koho konkrétně se jedná. Zohledňuje své povědomí o tom, jak se kteří žáci chovají, co je může dráždit, co je jim nepříjemné, zda se jedná o žáka s diagnostikovanými potížemi (např. porucha aktivity a pozornosti) apod. Podle toho k nim pak přistupuje. („Ty děti, jak už je trošku znáš, se asi v tomhle naučíš tak trošku chodit, aby to bylo tak nějak do klidu. Někdo to potřebuje neustále opakovat, někdo to potřebuje neustále opakovat jiným tónem než ten druhý a tak dále.“)

Pokud jde o práci s emocemi po výuce, není učitel C dle svých slov typ člověka, který by věci hodně řešil. Domnívá se, že v tomto směru má poměrně velkou schopnost regenerace. („Netrápím se starými věcmi, [...] nepřemýšlím zbytečně nad věcmi, které proběhly.“) Pokud přijde z hodiny rozrušen („...prostě tě tam někdo rozčílil“), zmíní se o tom kolegovi v kabinetě, čímž je to pro něj v naprosté většině případů uzavřené („...jenom jako mezi řečí a tím to asi tak nějak pouštíme z hlavy, když to není teda něco mimořádného“).

Domnívá se, že s pracovní zátěží se vyrovnává poměrně dobře („co se týká těch emočních věcí“), ale samozřejmě se odpoledne po vyučování cítí „psychicky unavený“.

Co se týká emoční „zátěže“, zmínil, že domů si ze školy většinou už nenese vůbec nic. Srovnal to se svojí přítelkyní, která je rovněž učitelkou, ale v porovnání s ním má naopak sklon si toho domů odnášet v tomto smyslu opravdu hodně. Stává se mu, že se ho partnerka zeptá, co se dělo ve škole, a on si už ani nevzpomene. Připustil, že kdyby se událo něco opravdu mimořádného, pamatoval by si to, ale zároveň uvedl, že se mu takové situace nestávají.

V hlavě mu někdy „uvíznou“ např. zážitky z jednání s rodiči v souvislosti s problematikou šikany a podobnými událostmi, které řeší o přestávkách, ale situace, jež prožívá s žáky přímo ve výuce příliš ne. Vzpomněl si na jeden případ, kdy odjížděl ze školy opravdu rozčilený a kdy se ho „pachuť“ z prožitého držela poměrně dlouho, ale v tomto případě byla příčinou kolegyně učitelka.

Pokud jde o nějaké speciální postupy, jak se vyrovnávat s prožitým emocionálním vypětím, žádné nepoužívá, protože to nepotřebuje. Nemá pocit, že by si tyto zážitky hromadil, že by je nějak potlačoval. Cítí to tak, že jednoduše nemá potřebu se jimi zabývat.

Příčiny vzniku mimořádných situací ve výuce připisuje hlavně osobnostním zvláštnostem žáků, rozdílům mezi nimi. Ať už se jedná o běžné osobnostní rysy nebo o projevy související s různými potížemi způsobenými např. i poruchami různých funkcí (pozornosti apod.). („Každý člověk je jiný a někdy prostě se to nějak zaháčkuje, nemyslím si, že se tomu dá nějak [...] extra předcházet.“) Domnívá se, že se „vždycky budou dít, protože děti jsou různé.“

4.3.2 Informace získané na základě pozorování výuky

U učitele C bylo pro výzkumné šetření napozorováno 21 hodin v průběhu 6 týdnů. Z didaktického hlediska celkově v pozorovaných hodinách převládala hromadná organizační forma výuky, využívána byla i individuální práce žáků, pracovní činnost ve dvojicích a skupinách. Z výukových metod byly nejčastěji zaznamenány práce s textem (učebnice, pracovní listy), s atlasem, výklad (s využitím počítačové prezentace), názorně-demonstrační metody – zejména projekce videa doplněná výkladem, popř. vysvětlováním, rozhovorem.

Celkové ladění vyučujícího tak, jak jej bylo možné vnímat v průběhu pozorovaných hodin, bylo rozhodně pozitivní. Z hlediska kontroly nad výukovými procesy bylo možné vnímat podstatný rozdíl mezi jeho přístupem v 9. ročníku a v ostatních třídách.

V obou šestých třídách bylo patrné, že má vyučující velmi přesný přehled o situacích probíhajících v rámci výuky. Pružně reagoval na nové události, na podněty od žáků. V jednom případě přijal žáky nalezenou odpověď se slovy: „No vidíš, to jste to našli jinde, než bych to hledal já.“ I v jiných případech bylo zřejmé, že nelpí na konkrétním průběhu výukových procesů, ale že za zásadní považuje, zda směřují ke stanovenému výukovému cíli. Organizace výuky v těchto třídách probíhala velmi plynule.

Jako příklad situace vybočující z plánovaného průběhu vyučovací hodiny lze uvést případ, kdy tři žákyně v zadních lavicích opakovaně vyrušovaly (povídaly si). Vyučující je postupně několikrát klidně napomenul. Účinnost tohoto opatření byla malá, žákyně se vždy po chvíli ticha pustili znovu do rozhovoru. Učitel na to zareagoval tím, že zakřičel:

„Klára!“ Žačky ztichly. Z tónu i výrazu vyučujícího při okřiknutí žákyně byla zřejmá přísnost a rezolutnost. Vyučující téměř okamžitě navázal normální hlasitostí i tónem hlasu. Bylo zřejmé, že atmosféra ve třídě ztratila svůj doposud kladný náboj, obvyklý pro hodiny tohoto pedagoga. Žáci nicméně pod jeho vedením pokračovali v práci s domácím úkolem. Po nějaké době se atmosféra znovu vrátila ke svému běžnému pozitivnímu ladění.

Tuto situaci vyučující reflektoval s tím, že na žáky moc často neřve. Tuto reakci použil jako důrazné upozornění, že už byla překročena určitá hranice, kterou je nezbytné respektovat. Tato informace, ač byla explicitně adresována konkrétní žákyni, která v danou chvíli vyrušovala, byla ve skutečnosti vyučujícím zamýšlena jako jasný signál pro všechny žáky ve třídě. „Zmražení“ atmosféry bylo tedy učitelem záměrné a očekávané.

V osmém ročníku bylo zřejmé, že třída vyžaduje větší kontrolu. Vyučující na to byl schopen reagovat, v případě potřeby vždy včas usměrnil situaci, která se začínala rozvíjet v rozporu s plynulým a účinným průběhem výukového procesu. Např. v situaci, kdy žáci ve dvou lavicích hlučeli (rušilo to vysvětlování vyučujícího), zvýšeným hlasem oslovil jednoho z dotyčných žáků. Poté hlas zase ztišil a v klidu se ho zeptal: „O čem jsem teď mluvil?“ Žák odpověděl a v zásadě se „trefil“. Vyučující k tomu doplnil, že také říkal, aby on (tento žák) dával pozor. Ač měl učitel v průběhu této situace neutrální výraz v obličeji, z tónu hlasu bylo možné vnímat přísnost. Žák se ztišil.

V jiném případě spolu dva žáci při vyplňování pracovních listů očividně řešili něco ne-souvisejícího s jejich úkolem. Vyučující je neustále kontroloval pohledem a v okamžiku, kdy jeden z nich promluvil nahlas, napomenul jej jménem a upozornil ho, že nepracují tak, jak by měli. Žák začal něco vysvětlovat, ale vyučující mu to neumožnil a naopak mu ozřejmil, že nestíhají svou práci právě proto, že se věnují něčemu jinému. Na konci hodiny těmto dvěma žákům řekl, že je dnešní průběh jejich práce pro ně poučením, že nemohou být spolu ve dvojici ani při vyplňování pracovních listů. Stejný žák se znovu pokusil něco vysvětlovat, ale vyučující jeho argumenty vyvrátil. V obou případech nebylo na učiteli pozorovatelné žádné rozrušení, nicméně jeho výraz i tón hlasu byly důrazné a ne-smlouvavé. Žáci se s učitelovým rozhodnutím smířili (alespoň navenek to tak vypadalo).

Vyučující v reflexi k situacím v osmém ročníku uvedl, že se jedná o živější třídu, ve které se ale cítí poměrně dobře. Zvýšenou hlasitost při práci vnímá jako součást výuky v této třídě. Vždy se snaží najít určitou mez, za kterou již ale nechce hlasitost nechat zajít, a tu si hlídá. Někdy si klade otázku, do jaké míry žáci dávají pozor. Snaží se to sledovat (např. při práci s atlasem), ví, že většinou pracují, ale někdy také ne. S tím je však smířen, uvědomuje si, že nikdo není schopen se soustředit celou vyučovací hodinu.

Jiný přístup byl u toho vyučujícího pozorovatelný při výuce v devátém ročníku. Vyučující nebyl příliš důsledný ve vyžadování klidu a pozornosti. Byla na něm znát jistá rezignace,

až smutek. V reflexi k tomu uvedl, že je třída početná, mnozí žáci nejeví zájem o výuku, „jsou mimo“. V osmém ročníku se jednalo o třídy dvě. Tento vyučující byl třídním učitelem jedné z nich. Přechodem do devátého ročníku byly třídy spojeny. Vzpomínal, že v době, kdy byly třídy rozděleny, probíhala jeho výuka s těmito žáky bez problémů. „Ale od té doby,[...] jak se spojily, [...] mívám poměrně šrumelec na těch hodinách.“ Poslední dobou se zde necítí dobře, což v ostatních třídách nezažívá. Občas zde nastanou i situace, kdy musí někoho poslat do ředitelny.

Uvedl i případ, kdy se s ním žákyně měla tendenci dohadovat kvůli známce. Jednalo se o žákyni s dobrým prospěchem, která dle vyučujícího velmi špatně snáší své vlastní chyby. Její výkon v písemné práci ohodnotil stupněm 1–2. Dle jeho slov jí nevadila známka, ale snažila se ho přesvědčit, že písemná práce byla vypracována správně. Byla hádavá, nepříjemná, z pohledu vyučujícího nekomunikovala normálně (nebylo to poprvé). Ještě to s ní chtěl řešit, v době rozhovoru nebyla ale věc zatím uzavřena.

Uvědomuje si, že v devátém ročníku bývá hlučněji, než je mu milé, ale neví, čím to je. Připustil ale, že k devátákům přeci jen už přistupuje trochu jinak, že už je potřeba to „přežít“ (pozorování výuky tohoto učitele probíhalo v březnu a dubnu). Snaží se výuku udržet v „jakés takés snesitelné podobě“, ale tato situace ho mrzí.

Při reflexi jedné z hodin pozorovaných v této třídě byla diskutována zajímavá skutečnost. Přestože vyučující žáky napomínal, nezdálo se výzkumníkovi, že by tomu odpovídal jeho obličejový výraz. Zdál se být spíše neutrální než přísný, důrazný nebo něco podobného. Vyučující si tuto skutečnost neuvědomoval, dokonce ho napadlo, že by se u něj mohlo jednat o určitou chybu v neverbální komunikaci, protože když někoho napomíná, rozhodně chce, aby na něm bylo znát, že se situací, na kterou upozorňuje, nesouhlasí.

Jako konkrétní příklad mimořádné události lze uvést situaci, při které se neustále zvyšovala hlasitost třídy a jedna žákyně si sedla na lavici. Vyučující se na ni překvapeně podíval se slovy: „Petro, jak tě to vůbec může napadnout?“ Žákyně si zase sedla na židli a vyučující řekl celé třídě, že si s nimi někdy připadá jako v mateřské škole. Při následné kontrole pracovních listů, kdy bylo možné znovu zaznamenat ve třídě zvýšenou hlasitost, je upozornil, aby ti z nich, které to nezajímá, alespoň nerušili.

Pozorovatelův dojem ze třídy v těchto hodinách by se dal vyjádřit slovem „prázdnota“ – totální nezájem žáků o výuku.

Z hlediska prevence mimořádných situací je pozorovatelná jen učitelova snaha o pestrou, zajímavou výuku směřující k aktivitě žáků (častá práce s textem, pracovními listy, projekce videa apod.) a přátelská atmosféra, zřejmý je velmi kladný vztah vyučujícího k žákům. Učitel C nepracuje ve výuce explicitně s pravidly chování, nicméně je patrné, že existuje

určitá hranice, kterou žákům nedovolí překročit, popř. na její překročení upozorňuje či ho trestá. V devátém ročníku se zdála být tato hranice posunuta na úroveň, která již vyučujícímu a zřejmě i mnohým žákům nebyla příjemná.

4.3.3 Učitelova reflexe profese na základě rozhovoru nad jeho tematickou koláží

Učitel C koncipoval svou koláž (obrázek 8) poněkud odlišně než ostatní vyučující, kteří se zúčastnili naší vícepřípadové studie. Její spodní část se týká školy jako takové, takže většina objektů zde přináleží hlavně žákům. Učitelovy role se nacházejí zejména v horní části koláže. *Hudebník, herec* (série fotografií v levém horním rohu) odkazuje k různým pozicím, které učitel ve výuce zažívá. „No to je [...] prostě [...] o různých takových pocitech, situacích, pozicích. Jednou křičíš, jednou se směješ, vyprávíš něco srandovního.“ Vyučující k tomu zmínil, že si samozřejmě přál, aby nejvíce času prožíval emoce, které jsou vyjádřené prostředními dvěma fotografiemi (nalepenými šikmo). V současnosti nejvíce vzpomíná právě na tyto chvíle. Bylo jich hodně, domnívá se, že převládaly, ale pochopitelně zažíval i méně příjemné situace. Nicméně nikdy dle svých slov nezažil situaci, ve které by se musel chovat jako spodní (křičící) tvář ze série fotografií.

Kreslený *zajíc* na levém okraji koláže pro vyučujícího představuje hravost, která podle něj do školy rozhodně patří. Zmínil k tomu, že si v hodinách hodně hráli. S rolí učitele spojil i *oči smějící se ženy* (vlevo od „budovy školy“ pod velkým otazníkem). V tomto objektu se mu propojil svět žáků a svět učitele. Jednak pro něj tyto oči vyjadřují spokojenost, příjemnou atmosféru, které pro něj jsou velmi důležité a byly i ve škole, když působil jako učitel. Jednak je spojil s žáky, protože ho vždy velmi těšilo, když na nich bylo patrné, že se něco daří, že je výuka baví, že se dozvěděli něco zajímavého („Pro mě prostě bylo důležité, když jsem na těch dětech viděl nějaké zajiskření očí nebo nějakou spokojenost.“). Z druhé strany tyto oči pro vyučujícího představují to, jak se na sebe dívá sám.

Role *pohádkáře* sice není zcela explicitně na koláži vyjádřena (volně je ji možné spojit postavou R. Hrušínského), ale pro vyučujícího se jeví jako velmi důležitá („Já jsem byl taky pohádkář, takže jsem (se) jim tu látku snažil převyprávět jako nějakou pohádku. [...] Kolikrát jsem viděl, že dávají mnohem víc pozor, když jim to povídám jako pohádku.“).

Významná učitelova pozice je představována postavou *Old Shatterhanda*. Autor ji vnímá jako „dobrou parafrázi“ učitelské role. „Jaký byl Old Shatterhand? On byl spravedlivý. [...] Nějaký vůdce, který se snaží, aby prostě všechno bylo OK, je to, já nevím, jednatel, diplomat. [...] Prostě všechno.“ Postava *Vinnetoua* by v tomto kontextu dle autora mohla odkazovat ke spolupráci s dalšími dospělými při vzdělávání a výchově dětí. „Když se na to koukám, tak to vypadá, že se koukají někam směrem k těm dětem a mají společnou představu, ať už jsou to učitelé, se kterými se cítím dobře, ať už jsou to rodiče, se kterými se cítím dobře a máme společný záměr, nebo i hůř, ale máme prostě nějaký společný záměr.“

[...] Přijde mi, že to tak nějak celé zastřešují (Old Shatterhand a Vinnetou). Vidím tam to směřování, [...] takovou tu spravedlnost a [...] to poukazování na nějaké ty správné cesty v životě.“



Obrázek 8. Učitel C – profesní koláž.

Pavián na pravém okraji koláže představuje pro autora jeho odchod ze školství (proto je tam osamocený, nic se kolem něj nenachází). Ovšem svou kariéru učitele ani její opuštění nevnímá jako něco tragického. „Rád vzpomínám, když jako to přeženu, vrátil bych se, bylo to hezké období mého života a ten pavián, ač je shrbený, tak má vztyčenou hlavu.“

4.3.4 Informace získané na základě dotazníků

Dle orientačního dotazníku zjišťujícího zasažení stresem (Henning & Keller, 1996) se cítil být v době jeho vyplňování tento vyučující nejvíce zatížen v kognitivní oblasti (10 bodů). Naopak jako nejméně zasaženou stresem vnímal svou citovou rovinu (2 body). Zatížení v tělesné (5 bodů) a sociální (4 body) rovině považoval za nízké, což platí i pro celkové zasažení stresem (21 bodů) – viz tabulku 11. V odpovědích na jednotlivé otázky učitel C volil nejčastěji možnost *nikdy* (10x) a *zřídka* (9x). Pouze 3x zaškrtl variantu *někdy* a ve dvou případech odpověď *často* (*Obtížně se soustřed'uji* a *Můj odborný růst a zájem o obor zaostávají*). V porovnání s naším výzkumným souborem se vyučující v době sběru dat cítil být nadprůměrně zatížený v rovině kognitivní (T-skór 65). Naopak podprůměrné zatížení bylo

zaznamenáno v rovině citové (T-skór 36). V ostatních oblastech stejně jako v zatížení celkovém lze mluvit o průměrných hodnotách.

Pokud jde o zvládací strategie měřené dotazníkem SVF 78 (viz tabulku 12) zdá se, že tento vyučující nepreferuje žádnou ze strategií výrazněji s výjimkou *odmítání viny*. „Položky tohoto subtestu vyjadřují, že chybí vlastní odpovědnost za zátěž. Tento subtest patří k strategiím přehodnocení a strategiím devalvace, více než ostatní se však vyznačuje defenzivní strategií.“ (Janke & Erdmannová, 2003, s. 13) V případě strategie *podhodnocení* je jím získaný skór též mírně nadprůměrný, stále ale ještě v rámci širšího průměru.

Tabulka 11

Míra zasažení stresem – učitel C

	učitel C hrubý skór T-skór (náš soubor) ³⁶	průměr směrodatná odchylka (náš soubor)
Kognitivní rovina	10 65	5,99 2,74
Citová rovina	2 36	6,77 3,40
Tělesná rovina	5 45	6,60 3,25
Sociální rovina	4 49	4,20 2,64
Celkové vnímané zatížení	21 47	23,57 9,76

Naopak mnohem častěji je u jednotlivých strategií zastoupen výrazně podprůměrný skór, a to jak u strategií pozitivních: *náhradní uspokojení* (T-skór 35), *kontrola situace* (T-skór 34), *pozitivní sebeinstrukce* (T-skór 25), tak u negativních: *sebeobviňování* (T-skór 33) a zejména *perseverace* (T-skór 23). Platí to i pro zřídka se vyskytující strategii *potřeba sociální opory* (T-skór 34).

Z tohoto důvodu se celkové skóry pozitivních a negativních strategií pohybují ve výrazném podprůměru (POZ: T-skór 33, NEG: T-skór 36).

Tabulka 12

Strategie zvládnutí stresu dle SVF 78 – učitel C

STRATEGIE	Učitel C hrubý skór T-skór (muži)	Muži 20–34 (hrubý skór) průměr standardní odchylka
Podhodnocení	13 55	10,42 4,71
Odmítání viny	13 57	10,98 3,22
Odklon	9 41	11,36 3,27

³⁶ Myšlen je výzkumný soubor učitelů blíže popsany v kapitole 6.2 empirické části práce (n = 128).

Náhradní uspokojení	3 35	10,02 4,74
Kontrola situace	10 34	16,84 3,34
Kontrola reakcí	12 41	14,82 4,10
Pozitivní sebeinstrukce	6 25	16,31 3,38
Potřeba sociální opory	4 34	13,22 5,07
Vyhýbání se	7 40	10,64 4,70
Úniková tendence	6 45	7,47 4,18
Perseverace	1 23	14,58 4,92
Rezignace	7 51	8,02 3,72
Sebeobviňování	4 33	10,60 4,12
POZ1	13	10,70 3,31
POZ2	6	10,69 3,57
POZ3	9,33	15,99 3,00
POZ	9,43 33	12,46 2,43
NEG	4,50 36	10,17 3,13

Výsledky testu FPI (tabulky 13 a 14) nabízejí osobnostní profil s výraznými skóry u čtyř dimenzí. Nadprůměrný výsledek je možné nalézt u položky *mírnost, klid* (FPI 6: stanin 8) a u položky *otevřenost* (FPI 9: stanin 8). Probandi s vysokým skórem u FPI 6 udávají sebedůvěru, neomylnost, není snadné je rozrušit, někdy dobře snášejí zátěž, jsou vytrvalí a neúnavní; mají dobrou náladu, jsou důvěřiví, optimističtí, nemají sklon k agresivnímu chování, jsou agilní a rádi rychle využívají příležitosti. Respondenti s vysokým skóre u FPI 9 zmiňují různé malé slabosti a chyby, kterými trpí pravděpodobně každý, udávají sebekritický někdy i bezstarostný postoj.

Naopak podprůměrný skór je patrný u položky *emocionální labilita* (FPI N: stanin 2), a zejména u subtestu *vzrušivost* (FPI 4: stanin 1). Proband s nízkým skórem u FPI 4 vykazuje nízkou impulzivnost a spontánnost, je klidný, případně otupělý a flegmatický nebo uzavřený sám do sebe. Je trpělivý a emocionálně se ovládá. Rovněž vykazuje vysokou frustrační toleranci. Dotazovaný s nízkým skórem u FPI N udává vyrovnanou stabilní náladu, spíše pozitivní, je uvolněný, má dobrou náladu, ovládá se, je trpělivý, spokojený a klidný. Je u něj patrná sebejistota, málo starostí, resp. málo pocitu viny, schopnost soustředit se, nenarušený emocionální vztah k druhým.

Z průměru vybočují rovněž skóry u dimenzí *deprese* (FPI 3: stanin 3) a *dominance* (FPI 7: stanin 3). V tomto případě se sice nejedná o tak výrazné vybočení z průměru jako u předcházejících položek, přesto zajímavě dokresluje osobnostní profil učitele C. Probandi s nízkým skórem u FPI 3 popisují vyrovnanou náladu, spíše pozitivní a optimistickou. Uvádějí málo starostí, dobrý emocionální vztah k ostatním, schopnost koncentrace, sebejistotu, podle okolností rovněž spokojenost se sebou a nezatíženost. Cítí se zralí pro život a spokojení se svým osudem. Dotazovaní s nízkým skórem u FPI 7 udávají ohleduplnost a umírněnost, povolnost a opatrnost, mírnost, odmítají agresivně silácký styl jednání. Vyznačují se spíše důvěřivým postojem, diferencovanými morálními soudy, jsou tolerantní, plní porozumění.

Tabulka 13

Osobnostní dimenze dle FPI (staniny) – učitel C

Staniny (muži 30–49)	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Staniny (muži 30–49)
1 NERVOZITA psychosomaticky narušený				6						psychosomaticky nenarušený
2 AGRESIVITA spontánně agresivní, emocionálně nezralý				6						neagresivní, ovládající se
3 DEPRESE rozladěný, nejistý							3			spokojený, sebejistý
4 VZRUŠIVOST vzrušivý, lehce frustrovaný									1	klidný
5 DRUŽNOST družný, živý						4				nedružný, zdrženlivý
6 MÍRNOST, KLID sebedůvěra, dobře naladěný		8								dráždivý, váhavý
7 DOMINANCE reaktivně agresivní, prosazující se							3			poddajný, umírněný
8 ZDRŽENLIVOST zdrženlivý, napjatý				6						nenucený, lehko navazující kontakty
9 OTEVŘENOST otevřený, sebekritický		8								uzavřený, nekritický
EXTRAVERZE extravertovaný					5					introvertovaný
EMOCIONÁLNÍ LABILITA emocionálně labilní								2		emocionálně stabilní
MASKULINITA typicky mužský sebepopis						4				typicky ženský sebepopis

Tabulka 14

Osobnostní dimenze dle FPI (hrubé skóry) – učitel C

DIMENZE	HRUBÝ SKÓR UČITEL C	PRŮMĚRNÁ HODNOTA (MUŽI)
FPI 1	6	5,47
FPI 2	4	4,33
FPI 3	2	6,57
FPI 4	0	4,66
FPI 5	7	8,32
FPI 6	7	5,08
FPI 7	2	4,81
FPI 8	4	3,96
FPI 9	6	4,26
FPI E	5	6,58
FPI N	0	5,44
FPI M	6	7,58

4.3.5 Vnitřní vztahy případu učitel C

Učitel C uvedl jako jeden ze svých motivů k učitelství kontakt s dětmi, zejména možnost mít s nimi dobré vztahy. V této souvislosti lze zmínit skutečnost, že jeho koláž z velké části „vypráví“ o žácích přesto, že jejím tématem bylo *Já jako učitel ve všech jeho pozicích a rolích*.

Velmi zajímavou se jeví skutečnost, že tento pedagog nepovažuje profesi učitele za náročnou. Určitou roli v tomto ohledu zřejmě sehrává jeho zkušenost s jinými zaměstnáními, kterými prošel a vnímá je jako náročnější. V této souvislosti se jeví jako významné jeho nízké skóry jak u pozitivních, tak u negativních zvládacích strategií dle SVF 78. Jedinou výrazněji uplatňovanou strategií se zdá být *odmítání viny* (chybí vlastní odpovědnost za zátěž).

Větší úlohu v hodnocení zátěže však zřejmě sehrávají osobnostní charakteristiky participanta. Dle hodnot získaných prostřednictvím testu FPI se zdá být zřejmé, že tento účastník výzkumu vykazuje výraznou emocionální stabilitu, klid, trpělivost a vysokou frustrační toleranci (FPI 4: stanin 1). Jeho nálada je pravděpodobně spíše pozitivní a stabilní, je uvolněný, spokojený a sebejistý. Má málo starostí, resp. pocitu viny (FPI N: stanin 2). Rovněž lze tvrdit, že není snadné ho rozrušit, dobře snáší zátěž a nemá sklon k agresivnímu chování (FPI 6: stanin 8).

Zvládání náročných situací, které explicitně popsal, odpovídá výsledkům získaným prostřednictvím dotazníku SVF 78. Základní informací v tomto směru je skutečnost, že si tento pedagog neuvědomoval ve své pedagogické praxi příliš situací, které by musel „zvládat“. Pokud k takovým událostem docházelo (např. v 9. ročníku, kde míra hluku a nesoustředěnosti překračovala úroveň, která mu vyhovovala), byl schopen to „vydržet“.

Jeho hlavním postupem při předcházení náročným situacím je přístup ke konkrétním žákům na základě znalosti jejich chování. Zvládnutí emocí ve výuce pro něj dle jeho slov není problém, což je možné potvrdit i díky pozorování jeho hodin, při kterém nebylo patrné, že by události ve výuce nějak výrazněji prožíval. Rovněž uvedl, že si emoce ze školy „s sebou neodnáší“. Tomu odpovídá opravdu velmi nízký skóre u negativní zvládací strategie *perseverace* (hrubý skóre 1; T-skóre 23).

Zažil situace, které ho rozrušily, ale v naprosté většině případů stačilo zmínit se o události kolegovi v kabinetě a věc tím byla pro něj vyřízena. Z rozhovorů se zdá, že významnou skutečností ovlivňující jeho prožívání byla práce s dětmi v tom smyslu, že problémy, které zažíval s nimi, nepovažoval za významné. Nejnepříjemnější události z pedagogické praxe, na které si vzpomněl, se týkaly komunikace s rodiči, a úplně nejhorší zážitek v tomto směru si odnesl z konfliktu s kolegyní-učitelkou.

V žádném případě však jeho pedagogické vedení v pozorovaných hodinách nelze považovat za laxní, nebo dokonce letargické. V naprosté většině případů měl vyučovací proces pod kontrolou, pozornost žáků dokázal udržet na potřebné úrovni tak, aby u nich mohly probíhat učební procesy. Výjimky v tomto směru bylo možné zaznamenat v 9. ročníku, což si vyučující uvědomoval, a i přes původní tendenci tento stav „vydržet“ se později rozhodl ho řešit (pravidelnými písemnými pracemi v případě opakovaného neklidu ve třídě).

4.4 Učitelka D³⁷

4.4.1 Informace získané na základě rozhovoru

V době sběru dat se jednalo o 54letou vyučující působící již 30. rokem převážně na druhém stupni základní školy. Na pedagogické fakultě původně vystudovala učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů, ruský jazyk a hudební výchova. Později si svou aprobaci rozšířila studiem oboru učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ na PF v programu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Otázku, proč se rozhodla právě pro učitelskou profesi, označila za velmi těžkou. Dle svých slov je skutečně komunikativní člověk, a odjakživa proto byla ráda v kontaktu s lidmi. Zmínila, že by jí asi bylo jedno, zda by se bývala stala učitelkou, zdravotní sestrou, lékařkou apod., hlavní pro ni bylo „s lidmi mluvit“. V jistém období se k tomu ještě přidala potřeba

³⁷ Tato vyučující se účastnila výzkumné sondy popsané v bakalářské práci Krninský, L. (2012). *Pohled na učitelkou role prostřednictvím tematických koláží* (Bakalářská práce). České Budějovice: JU v ČB, Pedagogická fakulta. Sonda byla zamýšlena a následně i využita jako částečný pilotní výzkum pro šetření uskutečněné pro disertační práci. Z toho důvodu se některé, zejména anamnestické údaje a dále analýza prvních dvou koláží s touto bakalářskou prací částečně shodují.

„něco předávat“, lidem (dětmi) ve svém okolí něco sdělovat. Chce se s dětmi bavit o určitých problémech, zároveň z nich i čerpat informace, názory, určitý pohled na život (jiné generace). Díky této možnosti považuje povolání učitelky za velmi osvěžující, příjemné. Už na základní škole věděla, že se chce věnovat hudbě, nějakému uměleckému oboru, a postupně dospěla k učitelství, protože se považuje za velmi emotivní, ale zároveň empatickou.

První reakcí na otázku, proč se věnuje této profesi v současnosti, byla, že už ji nikdo nikde jinde nezaměstná. Zároveň ani nemá představu, co jiného by byla schopná dělat. Připustila ale, že by se v případě nutnosti asi něco našlo, jen neví co. Dříve ji velmi naplňovala zpětná vazba od dětí, ale od doby, kdy mnozí žáci odcházejí na víceleté gymnázium, vnímá ve třídách velký výkonnostní pokles a její práce jí někdy připadá zbytečná.

Jako první z důvodů, které by ji případně mohly vést k opuštění profese, uvedla bez rozmýšlení důvody zdravotní. Toto je pro ni velmi významná oblast. Mimo jiné zmínila, že z kolegů, se kterými začínala vyučovat, jich již 14 zemřelo a žádný z nich se nedožil více než 65 let. K této otázce dále uvedla, že kdyby věděla, že by byla schopná věnovat se něčemu jinému, možná by i profesi opustila. Odejít z povolání, ve kterém si již za dlouhé roky praxe věří, by pro ni ale nebylo jednoduché rozhodnutí. Rozhodně by však tak jako tak chtěla zase pracovat s lidmi.

Povolání učitelky považuje v určitých momentech za velmi stresující. Dokonce se domnívá, že tak stresujících povolání zase tolik není. Zmínila, že se člověku ne vždy podaří s dětmi vyjít, což přináší stresující okamžiky. Mezi ně příliš nepočítá situace probíhající v přímé výuce, uvedla, že za roky praxe si s nimi již umí poradit a vnímá je spíše jako běžnou součást povolání. Za mnohem náročnější než tlak ze strany dětí považuje podmínky ve škole mimo vyučování, zejména v oblasti vztahu vedení k vyučujícím, konkrétně se v jejím případě jedná o možnost rozhodovat si o určitých věcech svobodně sama. Ta je pro ni zásadní, označila ji jako jedno z mála práv, které učitel ve škole má.

Dalším velmi stresujícím faktorem je pro ni nedostatek času (nemůže žákům zprostředkovat všechno to, co by chtěla). Stresuje ji i to, že někdy nemá tolik energie, aby s dětmi mohla uskutečňovat takové aktivity, „které by si zasloužily“. „Pro mě je to potom zpětně stres, že v tu chvíli bych si řekla: ‚A kdybych tak byla o dvacet let mladší, tak to či ono bych tam ještě udělala nebo jinak.‘“ Jako zatěžující vnímá i „takové ty administrativní zbytečnosti, které zatěžují kantory, které absolutně, ale absolutně nesouvisejí s ničím, co souvisí s učitelskou profesí“.

Vyjádřila názor, že budoucí učitelé by měli absolvovat psychologické testy, protože tato profese představuje ohromnou psychickou zátěž. Uvedla, že samozřejmě nejde o život (jako např. v profesi lékaře – v porovnání s operujícím lékařem je podle ní stres ve školství

v podstatě nulový), nicméně učitel dle jejího názoru může zkazit žakovu duši, což „je taky [...] hodně velký [...] handicap pro toho člověka, obrovský handicap, s kterým se taky hodně těžko žije.“ Domnívá se, že ne každý je schopen zvládnout zátěž, která je s profesí učitele spojena. „Ve chvíli, kdy ten člověk má trošku méně odolnou psychiku, tak to nemůže zvládnout. [...] Zvlášť když jsou to ty diagnostické ústavy a střední odborná učiliště a přebrané základní školy druhého stupně, tak je to velmi těžký.“

Vzhledem k tomu, že se považuje za velmi emotivního člověka, připustila, že se s emocemi ve výuce musela naučit pracovat. „Protože mě některé věci vytáčely, zejména věci, které považuju třeba za naprosto standardní nebo za přirozené, za normální, které už by se neměly řešit, tak někdy jsem měla pocit, že ty děti už by to či ono mohly, měly vědět nebo to či ono měly udělat a tak dál. Takže mě to vytáčelo. Dneska už bych řekla, že nad některými věcmi jsem schopná se povznést, některé věci neřeším vůbec, některé věci odválím, protože se na ně potřebuju připravit a řeším je zpětně, některým emocím předcházím, že se zase na ně musím připravit [...], aby prostě k tomu nedošlo, že já vybuchnu.“

Co se týče zaměření pozornosti ve výuce, uvedla, že jejím prvním krokem (ještě při přípravě na výuku) je představa o tom, která témata a jak budou žáci vnímat. Představí si, jak to bude vypadat z jejich pohledu. Přímo ve vyučovací hodině se pak snaží z tématu vytěžit maximum. „Jestli to téma je něčím obohatí, co jim to přinese, co je v něm nového, co je v něm i třeba zábavného. To není jenom seriózní téma, to je snažit se tam třeba i vnést něco lidského, nějaký lidský faktor, nějaké ponaučení, aby jim to přineslo něco [...] životně cenného. Takže ne jen naučit, naučit, naučit, to už není u mě úplně prvoplánové. A hlavně neznechutit.“

Pro tuto pedagožku je velmi důležitý začátek vyučovací hodiny, už v prvním momentu výuky chce žáky zaujmout. Proto je pro ni mimořádnou situací, když např. některý žák „ještě nepostřehl, že vůbec je ve škole a že začala hodina, že je tam vyučující.“ Mimořádnými situacemi jsou pro ni dále např. návštěva někoho cizího ve výuce (např. inspekce) nebo „když někdo přijde s něčím úžasným, že někde byl, něco viděl, něco zažil“, mimořádné může být i to, že běžnou výuku angličtiny nahradí čtenářskou dílnou, že se žákovi úžasně podaří referát, případně že sama vyučující zažije něco výjimečného a má potřebu to dětem sdělit (i když to nedělá často). Mimořádnými událostmi ale mohou být samozřejmě i negativní skutečnosti: že někdo něco nemá, že nesplnil, co slíbil, čímž porušil domluvené pravidlo; že chce 99 % žáků pracovat a jeden (popř. více) výuku narušuje; že je nutné řešit kázeňský problém nebo že vyhodnocení písemky někomu způsobilo křivdu, on na to okamžitě reagoval a je nutné se tomu ihned věnovat.

Na prevenci vzniku negativních mimořádných situací se cíleně nezaměřuje, nicméně se za tímto účelem opírá „o pravidla [...] třídní, školní, školní hodnoty a školní řád [...] a ústní

domluvy. To znamená, my máme mezi sebou nějakou domluvu, nebo máme nějaká pravidla řečená ústně, která nejsou třeba psaná, ale na kterých jsme se domluvili, a to samozřejmě používám v případě nutnosti“.

Dalšími možnostmi, pomocí nichž se dá dle jejího názoru předcházet těmto situacím, jsou kvalitní příprava učitele nebo rozebírání situací s dětmi. Za opravdu zásadní považuje právě strukturu vyučovací hodiny. Důležité je ale i hodnocení (ústní i písemné) včetně známkování.

Řešení již nastalých situací tohoto typu, je dle jejích slov vždy složitější než jejich prevence. Konkrétní postup pak vždy záleží na dané události. „Pokud je to konflikt, který nesnese odklad, [...] protože by se mi jinak úplně rozbila hodina [...], tak to musím řešit na místě. Je možnost to řešit před třídou, já to nedělám většinou. Když je to tak akutní a tak vážný, že třeba byl drzý, sprostý, vulgární, chraň Bůh, něco dalšího, tak prostě [...] v tu chvíli jdeme před třídu, na chodbu a tam prostě se snažím mu domluvit.“

„Neřeším to v afektu, neřeším to před třídou, protože člověk obecně má zkraty. [...] A někdo někdy řekne, plácne nějakou vulgárností nebo něco a ani to nechtěl říct a někdy to ani nepatří tomu učiteli. Řekne to kamarádovi a učitel to slyší a okamžitě zareaguje. Někdy je dobré dělat, jako že to neslyším, když vím, že to nebylo mířeno vůči mě, protože i oni mají slabé chvíle, a tím jak to začnu rozmazávat, je to horší než lepší.“

„Další možnost je, že to vyřeším vtipně i před tou třídou. Neříkám, že ironicky, a neříkám, že toho člověka zesměšním. To taky nedělám. [...] Není to dobře, je to hrozně jako podpásovka udělat to tomu dítěti, že ho srazím úplně na kolena před těma dětma. Můžu vtipně [...] poznamenat něco, ale ne opovržlivě nebo ho urazit nebo ho ponížit. To je asi nejhorší, protože mi nebude věřit a už si ho nezískám většinou toho člověka.“

Dalším postupem, který používá, je řešení až po skončení hodiny. Uvědomuje si, co se stalo, ale v hodině to ignoruje. „Ten člověk i třeba sám to vyhodnotí a už je vidět, že se i třeba v té hodině trápí. A záměrně, i když je to hnusný, ale je to strategicky dobrý v tom, že když vím, že to bylo něco hodně blbého, a [...] stačí pohled, když se na něj [...] podívám, tak von ví, že to, co udělal, nebylo košer. A trošku ho v tom nechám vymáchat.“

Závažnější konflikty pak samozřejmě řeší s třídním učitelem, vedením školy, rodiči žáka. Při překročení pravidel nastavených školou, pak přicházejí na řadu kázeňská opatření.

Důležité při zvládnutí náročné situace je podle jejího názoru „řešit ji s chladnou hlavou, neřešit ji v afektu, neřešit ji ve chvíli, kdy mě někdo vytočí, snažit se se nenechat vytočit“. To je podle ní rovněž významné při předcházení vzniku podobných situací. „Ale někdy se člověk do té situace taky dostane, že ty emoce jsou tak silné, že si v duchu počítá fakt do těch desítek, když někomu něco nejde třeba nebo řekneš to stokrát a ono furt ne, tak prostě

musíš být takový profík a tak se profesionálně už k tomu postavit, že si fakt musíš počítat do těch desíti a snažit se ty emoce zvládnout.“

Uvědomuje si, že jiní učitelé mohou takovéto události prožívat odlišně na základě svého rozdílného temperamentového založení. Ví o učitelích, kteří neřeší konflikty ve třídě, strpí i to, když jim některý žák nadává. „Ale ty děti to vycítí. [...] Oni to [...] vycítí, že ten člověk je slabý. [...] Ale není to jenom o slabosti fyzické, psychické, [...] ale hraje tam i roli to, když ten učitel nemá dobře postavenou hodinu a dobře není připravený, tak k tomu konfliktu dojde, že ty děti ho tam zlobí třeba. A pak těžko může bojovat, těžko se to obhazuje.“

Příčiny vzniku náročných situací ve výuce vidí zejména v roli učitele. Zásadní je dle jejího názoru v jakém postavení i s jakou pověstí učitel před žáky předstupuje. „Děti mezi sebou v jednotlivých ročnících si řeknou, co si u toho učitele dovolily a ty ostatní třídy to zkusí taky. A ve chvíli, kdy [...] zjistí, že to funguje, že jim to prošlo, že ten učitel to buď neakceptoval, anebo že to řešil, ale nezvládá to, tak to budou zkoušet. A budou to zkoušet víc a víc a víc a častěji a častěji a častěji.“

Za další příčinu považuje složení třídy. V tomto ohledu vnímá jako významné zejména rodinné zázemí dětí a částečně i vedení třídním učitelem, to však podle ní nehraje zásadní roli. Zmínila, že děti ve třídě často „táhnou“ za tím nejsilnějším a někdy i tím „nejhnusnějším“ charakterem. Může se stát, že k němu i vzhlíží s úctou, nebo dokonce obrovským obdivem, i když z jejího pohledu ten dotyčný „nemá vůbec žádné kvality“. Bere to ale jako skutečnost, která tak prostě je, protože je to nezbytné v rámci „přežití v té komunitě“.

Pokud jde o dopady prožívání náročných situací, uvědomuje si, že zažívá někdy události, nad kterými později uvažuje a někdy i docela dlouho. V takových případech rozebírá situaci i s dalšími lidmi. Obecně považuje za přínosné přemýšlet o podobných událostech, protože si může potvrdit, že uplatněné řešení fungovalo, nebo se naopak ponaučí a příště zareaguje jinak. Často se například radila doma se svými dcerami, zajímalo ji, jak by se zachovaly ony. Také se snaží nahlédnout na událost a její řešení z pohledu rodiče – jak by to vnímala ona jako matka. „Ty situace je dobré si vyhodnotit. [...] S některými se (člověk) smíří, s některými se nesmíří, protože si myslí, že byl v právu a že to, co udělal, udělal správně, ale okolí to vyhodnotí, [...] žes to neudělal správně.“ Jí osobně se nestalo, že by za ní přišel rodič žáka a do očí jí řekl, že nějaký její postup považuje za nevhodný.

Některé situace „zahodí“ okamžitě poté, co je s žákem vyřeší. „Já se neživím něčím, že dítě něco udělalo, provedlo nějakou i lumpárnu [...], abych si za rok za dva za deset vzpomněla: ‚Tys udělal tuhle svihárnou‘, s prominutím, ‚a já si to furt pamatuju.‘ Já to tak nemám. Já tohle okamžitě vymazávám a pryč s tím. [...] A někdy i se snažím některé věci jim prominout, [...] že vzpomenu sama na sebe a na to, jak já jsem byla ve škole, že si řeknu: ‚Ale jsou to děti.‘ Jsou situace, které musíš vyřešit, protože máš pocit, že je to klíčové, ale

někdy si řekneš: ‚Ale tak to byla taková klukovina.‘ Bylo dostatečným ponaučením, že se s ním o tom pobavím, že to nebylo úplně v pořádku, ale tím to smažu.“

Ze zkušenosti považuje tento postup za výhodný i pro vlastní psychohygienu. Situaci vyřeší ústní domluvou, rozebere ji se žákem, dá mu najevo svou velkorysost a už se tím nemusí zabývat. Domnívá se, že je to lepší i pro dotyčného žáka. Když ho to upřímně mrzí, uvědomuje si, že to přehnal, je pro něj určitě příjemnější to uzavřít takto než na tom ba-
zírovat. „Jako: ‚A teď ti ukážu!‘ Ne. Tak to naštěstí nemám. Protože si nemyslím, že tudy vede cesta.“

4.4.2 Informace získané na základě pozorování výuky

Z výuky učitelky D bylo napozorováno 15 vyučovacíh hodin v průběhu pěti týdnů. Nejčastěji zaznamenanými organizačními formami byla hromadná (frontální) a individuální výuka. Jako nejfrekventovaněji užívané vyučovací metody lze označit rozhovor, práci s textem, poslech, vysvětlování a praktické činnosti.

Vyučující z hlediska přístupu k mimořádným situacím nepracovala s explicitním seznamem pravidel, který by byl například vyvěšen ve třídě. Nicméně jistá pravidla chování ve výuce v každém případě vyžadovala. Přímo zmínila hlášení se, pokud chce žák něco říct, a požadavek, aby mluvil vždy pouze jeden člověk. Celkové ladění atmosféry v pozorovaných hodinách bylo ze strany vyučující rozhodně pozitivní. Bylo patrné, že je stále připravena být aktivní, což také trvale uskutečňovala. Z jejího přístupu bylo možné cítit nadšení – zápal pro obor i pro výuku, pro práci s dětmi.

Při pozorování bylo zřejmé, že vyučující kontroluje průběh výuky pružně, má velmi dobrý přehled o tom, co se ve třídě děje. Bylo znát, že se svižně rozhoduje, jak bude reagovat. Její přístup byl aktivní (dal by se vyjádřit větou: Když něco nefunguje, je potřeba s tím něco udělat.).

Z hlediska prevence náročných situací, kterou bylo možné vypořádat z jejího jednání přímo ve výuce, lze za velmi účinnou považovat připravenost, promyšlenost jejího vyučování. Jako pravděpodobně nepřínosnější je však v tomto směru možné vnímat její aktivní naladění, neustálou připravenost situace řešit pružně tak, jak se v průběhu vyučovací hodiny objevují.

V případě vyrušujícího chování při vyučování této učitelky bylo možné vypořádat mnoho různých způsobů jejich řešení. Např. mírný šum, lehce zvýšenou hlasitost třídy kontrolovala větší intenzitou hlasu (jako dlouholetá zpěvačka má v tomto směru jistou výhodu školeného hlasu a schopnosti s ním účelně nakládat – při reflexi k tomu sama uvedla, že hlas záměrně moduluje a ví, že pro některé žáky může být jí užitá intenzita až nepříjemná – nejedná se však o křik). Když byli žáci v 7. třídě neklidní na začátku hodiny,

ztichla a chvíli čekala. Když se zklidnili, upozornila je na pravidlo, že mluví jen jeden. Pronesla to s neutrálním výrazem ve tváři, ale s důrazem v hlase. Když v 9. ročníku jeden z žáků neodpověděl správně na otázku a ostatní se začali smát, řekla jim, aby zvedli ruku, a sama rovněž s neutrálním výrazem v obličejí vzpažila. Žáci se uklidnili. V jiném případě (7. ročník) zvýšené hlasitosti ve třídě při skupinové práci zatleskala. Žáci se ztišili a vyučující je upozornila, že jsou hlasitější, než je potřeba, aby intenzitu svého mluvení snížili.

Velmi zajímavá hodina z hlediska zvládnání náročných situací proběhla v rámci pozorování v 7. třídě. Jednalo se o 6. vyučovací hodinu, výuku hudební výchovy. Již na začátku hodiny bylo zřejmé, že třída je neklidná. Vyučující je ztišila tím, že chvíli sama mlčela (viz výše). Na otázku, které téma propojuje hudební výchovu a přírodopis, jeden žák odpověděl, že ptáčci. Ve třídě se ozval ruch a smích. Vyučující toho využila, zmínila konkrétní význam, ale poznamenala, že se zároveň jedná o dvojsmysl. Komentovala to s neutrálním výrazem, ale bylo patrné, že není snadné udržet s žáky věcnou rovinu tématu, nicméně si na tom trvala.

Celkově bylo zřejmé, že přes úvodní zklidnění je třída „rozjetá“. Vyučující musela žáky neustále usměrňovat. Upozorňovala je, že je potřeba, aby mluvil jen jeden, že je nezbytné, aby se hlásili. Držela se svého tématu, nenechala se od něj odvést. Při tom nebyl v její tváři čitelný žádný mimořádný výraz. Bylo znát její zaujetí pro výuku. Dva žáci vydávali pořád nějaké zvuky (nerušilo to nějakým zásadním způsobem). Nevěnovala tomu pozornost. Vydrželo jim to necelých deset minut, poté je to přestalo bavit a ztichli.

K celkovému zklidnění třídy došlo při aktivitě se zpěvem. Vždy jeden žák měl za úkol zazpívat verš ze známé lidové písně. Ti, kteří nezpívali, měli zavřené oči a hádali, kdo právě zpívá. Před začátkem zpěvu věnovala vyučující hodně pozornosti tomu, aby žáky utišila (podařilo se to). Jeden z žáků napodoboval při zpěvu cizí hlasy. Všechny je anonymně upozornila, že toto není jejich úkol, a dívala se při tom na tohoto konkrétního žáka. Ten s napodobováním přestal. Bylo zřejmé, že se tím učitelka nenechala vyvést z míry.

Následně měli (ve frontálním uspořádání) uvádět příznaky mutace hlasu. Bylo zřejmé, že se ve třídě znovu začíná šířit neklid. Zastavila je tedy a vyzvala je, aby si to, co je napadá, zapsali do sešitu. Ruch se zmírnil. Když poté říkali zapsané postřehy nahlas, mluvilo jich více najednou. Vyučující přidala na hlase a přísně se jich zeptala, zda může mluvit jen jeden. Pak oslovila dvě dívky přímo slovy: „Může mluvit jen jeden, dámy?“ Důraz byl patrný jak ve výrazu obličejí, tak v tónu hlasu.

Další úkol měli znovu zapisovat do sešitu, což je znovu zklidnilo. Následně jim vyučující řekla, že dle jejího plánu měli zpívat, poslouchat písničky a poznávat zpěváky, ale nestihnou to kvůli jejich chování. Poté měli své zápisy probrat spolu ve dvojici. Přímo je vyzvala, že teď mohou mluvit. Když poté jedna dvojice říkala nahlas, o čem společně mluvila, jiný

žák k tomu něco hlasitě dodával. Důrazným tónem se zvýšenou intenzitou hlasu ho upozornila, že nemá mluvit, protože nezvedl ruku a ona ho nevyvolala. Na závěr hodiny jim řekla, že byli velmi „akční“ a že netuší proč.

Při reflexi k tomu vyučující zmínila, že takto tuto třídu nezná, ještě je nezažila naladěné tímto způsobem. S unaveným úsměvem poznamenala: „Teď jsem zralá si jít lehnout. Teď jsem vyfárala.“ Při mazání tabule se zeptala žáka, co se dnes děje nebo stalo. Odvětil, že nic. K proběhlé hodině vyučující uvedla, že žáci nebyli schopní dodržet ani základní pravidlo, že mluví jen jeden, i když je na to celou dobu upozorňovala. Bylo zřejmé, že ji hodina vyčerpala. Neustále bojovala, pořád se snažila udržet hodinu, aby se zcela „nerozpadla“. Okomentovala to tak, že „bylo pořád něco; jednou, dvakrát, desetkrát“. Neustále musela něco řešit, nemohla uskutečnit zamýšlený plán hodiny, nebylo to možné.

Z pohledu pozorovatele bylo zřejmé, že vyučující v této hodině předvedla obrovské nasazení. Ani „nevybuchla“, ani nerezignovala. Celou dobu bojovala. V dalším týdnu se k této hodině při reflexi vrátila. Uvedla, že se ještě snažila zjistit, zda se ten den nestalo něco mimořádného. Dozvěděla se, že žáci při hodině matematiky (4. vyučovací hodina) dostali písemky se špatně spočítanými body. To je prý „rozhodilo“. V následující hodině (5. vyuč. hodina) byli dle učitele fyziky „mimo“. Na její hudební výchově (6. vyuč. hodina) to zřejmě vyvrcholilo. Domnívala se, že možná kvůli písemné práci z matematiky cítili křivdu, nespravedlnost.

Další pozorovaná hodina hudební výchovy v této třídě přinesla vyučující další výzvy k řešení mimořádných situací. Již na začátku bylo zřejmé, že žáci nejsou „ve své kůži“. Měli za úkol utvořit půlkruh, ale stále se jim to nedařilo. Místo toho mluvili, byli rozházení po třídě. Vyučující dvakrát zahrála nepříjemný kakofonický akord. Když se ztišili, přísně jim řekla, že už měli mít půlkruh dávno utvořený a že je to neskutečně zdržuje. Přísnost byla zřejmá jak z výrazu obličej, tak z tónu hlasu. Poté počkala, až konečně půlkruh sestavili.

Žákyně, jež měla mít připravený referát, jej nemohla v počítači najít. V průběhu jejího hledání si tedy zazpívali píseň a učili se její text. Žákyně referát nenašla. Vyučující se jí tedy zeptala, zda je schopná to alespoň rámcově přednést z hlavy. Žákyně nevěděla. Pedagožka se jí tedy začala na téma doptávat, ale žačka nebyla schopná si cokoli vybavit. Domluvili se tedy, že donese referát příště. Pak celou třídu upozornila, že by měli být schopni referát přednést bez podkladu (kdyby ho např. zapomněli). Po celou dobu byl její výraz neutrální. Žákyni nic nevyčítala, nebylo znát, že by se na ni zlobila. Celou dobu se snažila situaci vyřešit tak, aby alespoň něco z plánovaného tématu zaznělo.

Poté se učili text písně z učebnice, kterou jeden z žáků neměl. Vyučující mu to vytkla. Snažil se jí to nějak vysvětlit, ona ho ale důrazně (přísným tónem) upozornila, že to teď řešit nebude, protože na to měl čas o přestávce. Při následném referátu dalšího žáka, vytkla

vyrušujícím, že mu do toho mluví. Ironicky pak zmínila, že je „to hrozně příjemné, když si někdo něco připravil a říká jim to a oni ho neposlouchají“. Doprovodila to ironickým, ale důrazným výrazem. Následně (stále ještě v průběhu žákova referování) si tři žáci povídali. Vyučující se jich zeptala, zda je to nebaví. Dotyční nic neodpověděli, ale přestali mluvit.

Při reflexi k této vyučovací hodině učitelka uvedla, že byla ve třídě už o přestávce před hodinou a vyzvala je, aby utvořili půlkruh. Oni ho ale neudělali. Zmínila, že jsou zase „rozhození“ z hodiny matematiky stejně jako minule. Žákyně neměla referát připravený vůbec, druhý žák zase zpracoval jiné téma, než měl zadané. Vyučující poznamenala, že musela „vařit z vody“. Připadalo jí, že nejsou schopní na cokoli reagovat. Uvedla, že šestá vyučovací hodina je v tomto směru na jejich pozornosti znát. Navíc se k tomu (podobně jako minule) přidala ještě problematická hodina matematiky. Nechce jim hudební výchovu znechutit, zprotivit, vyhýbá se proto „řvaní“. Zmínila, že „hubu nezavrou, ke všemu mají komentář, mluví, i když má jejich spolužák referát“. Vnímá, že jsou nějací „rozhození“. V ostatních třídách, ve kterých vyučuje, takovéto problémy nemá (to lze na základě pozorování potvrdit). Poznamenala, že zažívá pocit marnosti. „Dávám do toho tisíckrát víc, než si zaslouží.“ Výuka hudební výchovy není jednoduchá, i když si to dle jejích slov lidé myslí. „Kluci jsou divočáci a ještě jsou rozhození matikou.“ Uzavřela to s tím, že někdy to jde po dobrém, jindy je člověk musí „zlomit“. V této třídě to bude potřeba, bude nutné na to jít tvrdě.

4.4.3 Učitelčiny tematické koláže

První koláž (viz obrázek 9) autorka vytvořila o sedm let dříve³⁸ než koláž druhou (viz obrázek 10). První artefakt na téma *Já jako učitel ve všech jeho pozicích a rolích* je velmi zajímavě výtvarně zpracován a stylizován. Propracované kompozici odpovídá i promyšlený popis koláže, který autorka poskytla. Z důvodu jeho ucelenosti jej doslovně citujeme: „Čelenka, kterou mám na hlavě, má šest peříček a zároveň šest rolí. První peříčko zleva jsem já jako učitel-profesionál (studnice vědění), vedle jsem jako učitel-,oplodnitel', vedle jako učitel-řešitel problémů a hlavolamů, pak jako učitel-ochránce, který ví, že život není peříčko a není černo-bílý, učitel-puberťák (dospívající dítě), hodiny – ,nikdy se nevrátí, pohádka mládí', ovoce (náušnice) – každý učitel by rád viděl své žáky, jak jsou v životě úspěšní – to jsou sladké plody (jahoda a jablko), krk tvoří učitel, který hází občas své problémy za hlavu, i když mu lezou krkem, postava ženy, která poukazuje na dvě protikladné životní role učitele, a to učitel mladý, který by měl více naslouchat a mít více pokory, proto ústa, která

³⁸ Symbolická interpretace této koláže byla použita v bakalářské práci Krninský, L. (2012). *Pohled na učitelské role prostřednictvím tematických koláží* (Bakalářská práce). České Budějovice: JU v ČB, Pedagogická fakulta. Společně se zpětnou vazbou k této interpretaci byla publikována v Krninský, L., & Mazehóová, Y. (2013). Reflexe profese učitele prostřednictvím tematických koláží. In J. Jošt, F. Man, A. Nohavová et al., *Podpora zdravého psychického vývoje z aspektu dítěte a učitele* (s. 141–163). Praha: Eduko.

jsou zavřená, a naopak úcta ke stáří, ta stará babička je role učitele, který se nebojí říct svůj názor, stojí si za ním a díky své zkušenosti a životní moudrosti je vážený.“



Obrázek 9. Učitelka D – 1. profesní koláž.

Přestože si uvědomujeme, že černobílé provedení je záměrnou a esteticky zajímavou stylizací, koláž navzdory tomu působí „unaveným“ dojmem. Je to podpořeno zejména výrazem ústřední postavy, která vše nese ve své hlavě. Jediné barevné objekty jsou plody

„stromu učitelství“, které autorka spojuje se svými žáky. Jakoby se veškerá energie soustředila do těchto plodů, přičemž otázkou zůstává, kolik jí je k dispozici samotné vyučující. Čas totiž běží. Stále nabízet plody své práce druhým, pečovat o život v jeho počátku, rozmotávat cizí problémy, zachovat si své tajemství, ale zároveň dokázat ostatní upoutat a občas jim i zahrát divadlo stojí jistě mnoho sil.

Koláž se možná stala prostorem pro určité bilancování profesionální role, popř. obecně profese (vážající černá postava dole uprostřed). Postavy (resp. hlavy) v dolní části, které dle autorky představují mladého a starého (zkušeného) učitele, by mohly na toto téma odkazovat. Zajímavé je, že jsou prohozeny oproti obvyklému plynutí času na koláži. Mohli bychom se domnívat, že mladistvé, přesto již zralé (klasy obilí) vnímání u autorky stále převládá, ale role staršího již „natahuje ruku“.

Po přečtení interpretace své koláže uvedla tato vyučující, že je velmi výstižná. Některé výrazy by nepoužila (bilancování profesionální role), ale považuje to za zajímavé. Nikdy takovýmto způsobem nebilancovala, ani nepřemýšlela nad rolí učitele. Ani v době, kdy začala studovat pedagogickou fakultu, nepřemýšlela nad tím, co vlastně chce dětem dát. Domnívá se, že by to mohlo být dáno věkem, že člověk bere život jinak a až s odstupem času a určitou zkušeností teprve mění svůj přístup. Zmínila, že měla štěstí na starší, velice chytré, vzdělané, zkušené učitele, když začínala vyučovat. „...a myslím si, že to mi dalo hrozně moc, absolutně nejvíc. A i to že jsem se snažila být k tomu otevřená, k těm jejich názorům a mít takhle velikánský uši a naslouchat, fakt strašně moc naslouchat.“ Zkušenost z fakulty měla z hlediska praxe minimální. „Ale až ten život a až ty děti, které přijdou, tě naučí.“ Dle jejího názoru teprve praxe ukáže, zda se učitel k tomuto povolání hodí.

Pokud jde o motivaci k profesi, domnívá se, že vychází z daných skutečností. Člověk se věnuje nějakým věcem a má pocit, že je dělá dobře, nebo možná ne dobře, ale má pocit, že mu „sedí“. Byly to dle jejího mínění věci zasunuté v podvědomí a vyplynuly zcela přirozeně, když se měla rozhodovat. Celý život měla obrovský vztah k hudbě, pak začala vést pěvecký sbor. Z těchto aktivit to podle ní asi podvědomě vyplynulo – posunula se takovým způsobem, že by chtěla někoho vzdělávat. Nebylo to cílené. Vyplynulo to postupem času. V pěveckém sboru již ve třinácti čtrnácti letech působila jako vedlejší sbormistryně – pracovala s malými dětmi. To asi sehrálo docela velkou roli.

Pokud jde o chuť předávat zkušenosti mladým vyučujícím, má pocit, že mladí učitelé dnes nejsou nakloněni tomu poslouchat starší zkušené učitele a učit se od nich. Ona sama je v současnosti ve věku maminek mladších kolegyně a asi i z toho důvodu nemusí být tyto ochotny se od ní něčemu přiučit („maminka zasahuje do života...“). Rozhodně se nechce stavět do role „té chytré“, ale kdykoli se jí někdo na něco zeptá, je ochotná poradit, pokud ví.

K tématu uspořádanosti doplnila, že to tak má i v životě. I když se považuje za impulzivního člověka, který dokáže věci během chvilky změnit. Určité věci vnímá ale jako dané a vychází z nich. Téma unavenosti okomentovala s tím, že „tam určitě je velká únava“. Je to dáno i zdravotními problémy, jistě i věkem, ale také tím, že děti jsou mnohem nepozornější. Je potřeba daleko více energie na jejich zvládnání, zaujetí apod. než dříve. „Dneska tam přijdeš a dvacet minut je vychovááš, nebo třicet minut to je, a pak rychle něco naučíš. A ani ne naučíš, protože když si to zpětně jakoby..., jdeš po tom jestli se to naučily, tak se to vlastně velká část ani moc nenaučila, protože tě neposlouchaly, protože nechtějí, prostě mají zavřené uši a nechtějí to vnímat a nebaví je to, některý to nebaví, některý to unavuje, někteří tam chtějí show, který už jim nemůžeš předvádět u všeho, takže je to těžký.“

K poznámce, že jediné barevné, co na koláži nacházíme, jsou plody, poznamenala: „Není zpětná vazba. Dáváš stoprocentní energii do toho a ty baterky člověk potřebuje nabít a nestačí mu to minimum času mimo. [...] Pravdou je, že dřív toho ovoce člověk jakoby sklízel víc, [...] když nám tolik neodbíraly gymply takové ty šikovní děti, tak jsi měl tu zpětnou vazbu, že ti někdo řekl, ano dočes' to odučil. Teď máš pocit takové marnosti, že něco odučíš, a když potom zpětně si to vyhodnotíš, zkontroluješ, tak zjistíš, že nic. Tak si řekneš, ježiš kdo tam učil, tam jsem byla snad já? [...] Že máš takový pocit zklamání, že do toho dáváš obrovskou energii a bohužel z té strany dětí ta energie prostě nepřichází. To co učitel potřebuje, že potřebuje ty baterky nabít.“ Pro ni se to daří, když vidí, že to, co se jim snažila předat, ony skutečně přijaly. Jsou úspěšné např. v soutěžích, ale hlavně obecně v životě. Případá jí, že dnes děti nejsou připravené do života. Nejsou samostatné. Znají různé nové i komunikační technologie, ale v konečném důsledku některým chybí běžná, primitivní komunikace – mezi sebou, s dospělými (umět poděkovat, pozdravit). „...takové základní životní hodnoty, takovéto desatero, ...to prostě vymizelo ze společnosti. A to mě trápí.“

Na otázku, zda by se mohlo v současnosti jednat o období bilancování, zmínila, že si myslela, že nikdy bilancovat nebude, ale z hlediska úrovně, kterou vyžaduje např. v písemných pracích, úroveň vzdělání rozhodně klesá. Dále uvedla, že do stáří se moc nedívá. Vzhledem k trendu uspěchané doby o stáří nemluví, protože si myslí, že se ho nedožije. Ani důchodu možná. „Neumím si představit, že generace [...] osmašedesátého ročníku, že by měla pracovat do sedmdesáti let ve školství. Neumím si představit tu upachtěnou učitelku v nějakých sedmdesáti letech, která bude po přechodu, že támhle běhá v tělocvičně třeba. Neumím si představit, že tuhle paní učitelku dáme třeba..., možná k těm prvňákům ještě, ale ani k těmhle..., já když vidím třeba Kamilu (velmi zkušená kolegyně, v současnosti již v důchodovém věku, která zaskakovala za nemocnou vyučující v 1. třídě), ...tak já si ti neumím představit, že prostě v tomhle věku..., a Kamila nemá těch sedmdesát roků..., protože máš zdravotní problémy, máš určité věci, které ... i psychické problémy, které

nejsou vidět, které jsou jenom někde v skrytu duše a které se odkrývají, až k něčemu dojde. Ale pokud máš zdravotní problémy, tak cítíš, že to nemůžeš zvládnout. [...] Takže ono to vypadá, že učit je slast, ...slast ano, pokud to neděláš naplno, tak asi jo, to jsi v pohodě, ale pokud nejsi splachovací a dáváš do toho energii, emoce, všechno, tak ne.“ Zmínila také, že je otázkou, zda člověk někdy vůbec touží po tom dožít se vysokého věku. Pokud je v plném zdraví, pak ano, pokud je nemocný, vyvstává podle ní otázka proč? Protože je na obtíž společnosti. Zmínila, že společnost je v současnosti takto nastavená. Společnost podle ní není připravená na to, že za dvacet třicet let se bude muset pracující „důchodce“ starat o důchodce. Společnost se na to vůbec nepřipravuje. „Takže já sem teď taková skeptická, protože jsem v blbým období, protože v mém období ztrácíš rodiče třeba a tak dál. A je to takové všechno divné.“ K otázce, zda se to podle ní odráží v profesi, uvedla, že si myslí, že určitě ano. „Já myslím, že trošku podvědomě, ty sice si to nepřipouštíš, ale to víš, že to musí být vidět. Nezasťírám, že ne. Že taková ta našťvanost někdy je tam častější.“

Když měla uvést, zda ji práce na koláži a její interpretace něco přinesly, zmínila, že to byl podle ní hezký nápad v tom smyslu, že většina učitelů podle ní vůbec nebilancuje ani se nad tím nezamýšlí. (Znovu zmínila, že současná společnost si neváží stáří a zkušenosti. Uvedla dva případy, kdy učitelé byli těsně před důchodem propuštěni – řešili to sebevraždou. „V tu chvíli asi člověk má pocit marnosti a zbytečnosti, a že tě nikdo nechce, to musí být strašný pocit, když ti někdo dá najevo, že jsi starý. A dneska už jsi starý v padesáti letech. Dneska už ti naznačí v padesáti letech, že už pro tuhle společnost jsi k ničemu, že jsi opotřebovaný, že jsi vyhořelý. Je to špatně, protože si myslím, že by se spíš měla společnost zaobírat, jak s tím pracovat dál.“ Zmínila, že v zahraničí je přístup ke zkušeným pracovníkům odlišný. Jsou ceněni ti, kteří mají co říct, mají nějakou zkušenost a rádi se o ni podělí.) Dále uvedla, že má ráda „výtvorno“, takové věci ji baví. Donutilo ji to nad profesí se zamyslet, trošku „zabilancovat“, co pro ni vůbec znamená a „vymezit ty pojmy“ (jak to bylo myšleno).

Za dominantu druhé koláže (obrázek č. 5) lze považovat sovu zcela nahoře, zejména její žluto-černé oči. Noční dravec je zde umístěn jako symbol moudrosti, významné charakteristiky spojované s učitelstvím. Uprostřed se nalézá *hlava zralé ženy (učitelky)*. Její vlasy (uschlé listí) představují únavu, se kterou souvisí u růže na ústech: „...trošku únava, že někdy bych chtěla mít zavřenou pusku a mít tam jenom tu růži a mlčící a zvažující, co řekne a jak to řekne. Jsou věci, které už někdy člověk nechce říkat nahlas a radši si je jenom myslí, že už nemá sílu bojovat s větrnými mlýny (myšlen ‚systém‘).“ Brýle představují pro autorku moudrost. „...člověk se snaží pořád vzdělávat [...], v oboru se vyvíjet, zlepšovat se, že neustrne; ale [...] i ta zralost učitele. V mém případě se domnívám, že nějaká zralost už tam je.“ Zároveň k brýlím uvedla, že je už také začíná nosit a spojila je rovněž se

symbolickým „oslepováním“ „...v tom smyslu, že člověk nad některými věcmi už zavře i oči (myšleno chování žáků).“



Obrázek 10. Učitelka D – 2. profesní koláž.

Pomeranče (jako náušnice) představují energii („šťavu“), kterou je potřeba do výuky vkládat. „Hortenzie jsou ty věci, které pořád [...] se snažím, aby šly do té práce, aby děti neměly pocit, že jsem stará a unavená.“ Čelenku postavy tvoří „vějíř“ rolí. „Je (to) role takového toho *policajta*, který jakoby hlídal, role *učitele*, který říká: ‚Tytyty, to jsou ta pravidla.‘, role *komika*, který hraje neustálé (divadýlko), tady je i [...] *šašek*. Na vrcholu čelenky najdeme rozpadající se ženskou hlavu: „...někdy toho máš nad hlavu, prostě tu hlavu máš, že by se ti rozlítla.“

Dvě upozaděné figurky vedle tříštící se hlavy (šašek-loutka a dítě) „(jsou) symbolika toho, že jsou to jakoby loutky, které vedeme. [...] Tohle je taková ta loutka divadelní, ale tohle je ta skutečná, s kterou teda my si trochu v uvozovkách jakoby pohráváme a někam ji vedeme.“ Levá polovina tváře doplněná černou částí „je ta schizofrenní role učitele. [...] Je to taková ta rozdvojená osobnost, takový schizofrenní stav, kdy si říkám, už toho mám dost, už je toho přes hlavu.“ Doplnila k tomu, že tento pocit vzniká z tlaku na učitele, který vzniká očekáváním společnosti, rodičů, ale i svým vlastním. „Snažíme se věci měnit, snažíme se vyvíjet, snažíme se přizpůsobovat, bohužel. Je to takový ten stav, že člověk se v tom moc nevyzná a někdy i v sobě.“

Postava s drátěnou maskou představuje pocit, „že člověk má potřebu (se) někdy zaštitit a mít obraný štít.“ K *boxerovi* na černobílé fotografii zmínila, „že boxuješ kolem sebe a bráníš se tomu taky malinko někdy, takže řekla bych, že hodně tady převládají [...] ty negativní věci, v téhle části.“

Na koláži se dále nachází mnoho objektů, v jejichž významech se propojuje profesní a osobní život vyučující. Tvorba koláže ji přiměla k velmi zajímavé reflexi, až bilancování profese v souvislosti s mnohými osobními obsahy. Blíže se jimi budeme zabývat v kapitole věnující se rozhovorům nad tematickými kolážemi (kapitola 5 empirické části práce).

4.4.4 Informace získané na základě dotazníků

Údaje získané prostřednictvím orientačního dotazníku zkoumajícího zasažení stresem (Henning & Keller, 1996) ukazují (tabulka 15), že tato vyučující vnímala v době získávání výzkumných dat nejintenzivněji zátěž v *tělesné oblasti* (13 bodů). Vyšší počet bodů (11) získala i v *oblasti citové*. Naopak nejmenší zasažení stresem prožívala v *oblasti sociální* (5 bodů). Celkově pak součet všech položek dosáhl 36 bodů (blíže viz tabulka 15). Její nejčastější volbou bylo *někdy* (13x). U třech tvrzení zvolila možnost *nikdy* (*Přemýšlím o odchodu z učitelského povolání; Vyhýbám se účasti na dalším vzdělávání; Pokud je to možné, vyhýbám se rozhovorům s žáky*). Jedenkrát vybrala odpověď *často* (*Trápí mě poruchy spánku*).

Na základě porovnání s naším výzkumným souborem je možné se domnívat, že tato vyučující se cítila v době vyplňování dotazníku nadprůměrně zatížena v citové (T-skór 62), a zejména v tělesné rovině (T-skór 70). Vzhledem k průměrnému vnímanému zatížení ve dvou zbývajících rovinách lze za nadprůměrné považovat učitelčino celkové zasažení stresem (T-skór 63).

Tabulka 15

Míra zasažení stresem – učitelka D

	učitelka D hrubý skór T-skór (náš soubor) ³⁹	průměr směrodatná odchylka (náš soubor)
Kognitivní rovina	7 54	5,99 2,74
Citová rovina	11 62	6,77 3,40
Tělesná rovina	13 70	6,60 3,25
Sociální rovina	5 53	4,20 2,64
Celkové vnímané zatížení	36 63	23,57 9,76

Dle výsledků dotazníku SVF 78 (blíže viz tabulka 16) tato pedagožka používá nadprůměrně více pozitivních zvládacích strategií, z čehož vyplývá údaj o celkovém hodnocení tendence k jejich užití (POZ: T-skór 62). Konkrétně se jedná o strategii *podhodnocení* (T-skór 60), jejíž uplatnění vypovídá o „tendenci podhodnocovat vlastní reakce ve srovnání s jinými osobami nebo je hodnotit příznivěji. Položky subtestů charakterizují srovnatelně jednoznačnou kognitivní devalvační strategii. Zřetelněji než ostatní subtesty v oblasti pozitivních strategií se tento subtest rovněž jeví jako antagonist negativních strategií.“ (Janke & Erdmannová, 2003, s. 13).

Podobně nadprůměrně vyučující zřejmě využívá *odmítání viny* (T-skór 61), z čehož vyplývá, že u ní „chybí vlastní odpovědnost za zátěž. Tento subtest patří k strategiím přehodnocení a strategiím devalvace, více než ostatní se však vyznačuje defenzivní strategií“ (Janke & Erdmannová, 2003, s. 13). Za nadprůměrně využívané lze považovat i další dva pozitivní postupy, a to *odklon* (T-skór 57), který zahrnuje složky *odvrácení zátěže* a *tendenci navodit psychické stavy zmírňující stres* (příčemž pro tuto participantku je významnější druhá z nich), a *náhradní uspokojení* (T-skór 58), který přináší informaci o tendenci k jednání, jež je zaměřené na kladné city nekompatibilní se stresem, vztahující se k sebeposílení vnějšími odměnami.

Jako významně nadprůměrné se u této vyučující ukazuje využívání zřídka se vyskytující strategie *vyhýbání se* (T-skór 73). Tento postup znamená tendenci k vyhnutí se zátěži se záměrem zamezit dalšímu střetnutí s podobnou situací. Může se jednat jak o pozitivní přístup (když není v regulačních možnostech jedince zátěži zamezit), tak o přístup negativní (pokud jde jen o to zátěži se vyhnout). Možnost vyhnout se zátěži je častěji užívána

³⁹ Myšlen je výzkumný soubor učitelů blíže popsany v kapitole 6.2 empirické části práce (n = 128).

s přibývajícím věkem, což odkazuje k adaptačnímu usnadňování aktivity. Dalším důvodem, proč je možné se domnívat, že v případě této pedagožky se jedná o adaptivní přístup k zátěži, je její průměrný skóre u negativní strategie *úniková tendence* (T-skóre 51).

Celkově se její využívání negativních strategií zdá být v mírném podprůměru (NEG: T-skóre 45).

Tabulka 16

Strategie zvládání stresu dle SVF 78 – učitelka D

STRATEGIE	Učitelka D hrubý skóre T-skóre (ženy)	Ženy 50–64 (hrubý skóre) průměr standardní odchylka
Podhodnocení	13	8,53
	60	4,48
Odmítání viny	14	9,95
	61	3,73
Odklon	16	11,95
	57	3,74
Náhradní uspokojení	14	9,00
	58	4,76
Kontrola situace	18	16,40
	54	3,19
Kontrola reakcí	18	15,48
	56	4,34
Pozitivní sebeinstrukce	17	16,05
	50	3,87
Potřeba sociální opory	17	13,55
	54	4,76
Vyhýbání se	24	14,13
	73	4,05
Úniková tendence	9	8,60
	51	4,81
Perseverace	12	15,75
	43	5,28
Rezignace	6	8,30
	43	4,47
Sebeobviňování	9	10,95
	44	3,89
POZ1	13,50	9,24 3,41
POZ2	15,00	10,48 3,75
POZ3	17,67	15,98 3,11
POZ	15,71 62	11,90 2,48
NEG	9 45	10,90 3,83

Z osobnostních dimenzí změřených prostřednictvím dotazníku FPI (blíže viz tabulku 17), je možné nalézt nadprůměrné hodnoty u čtyř z nich. Proband s vysokým skóre u kategorie

družnost (FPI 5: stanin 8) dle autorů dotazníku udává potřebu kontaktu i snahu ho navázat; je družný, lehce uzavírá přátelství a má široký okruh známých; je čilý, podnikavý, aktivní, hovorný, sdílný a pohotový.

Dotazovaný s vysokým skórem u dimenze *dominance* (FPI 7: stanin 8) zmiňuje reaktivní tělesné, verbální a vyfantazírované agresivní činy, prosazování vlastních zájmů, egocentrický obraz světa, podezřívavost a nedůvěru k jiným, sklon k autoritativně-konformistickému myšlení; je agresivní ve společensky přijatelných formách, dominuje u něj reaktivní agresivita, vina a odplata, konvenční, někdy přísně apodiktické morální soudy.

Vysoký skór u položky *otevřenost* (FPI 9: stanin 8) souvisí s uváděním různých malých slabostí a chyb, kterými trpí pravděpodobně každý; se sebekritickým, někdy i bezstarostným postojem.

Nadprůměrný skór získala tato vyučující i v doplňkové stupnici *extraverze* (FPI E: stanin 8). Vysoké skóre v této kategorii vypovídá o družnosti, potřebě kontaktu, jeho hledání i schopnosti ho navazovat, snadném navazování přátelství, nenucenosti, živosti, impulzivnosti, hovornosti, zálibě ve změně a zábavě, aktivitě a vzrušivosti. Takovýto proband je podnikavý, dominující, vzrušivý, udává tón, je schopný se prosadit, někdy se neovládá.

Vzhledem k vysokému skóre u dimenze *dominance* (FPI 7) se ukazuje zajímavým mírně vyšší průměr dosažený v subtestu *mírnost, klid* (FPI 6: stanin 7), který je potvrzen mírným podprůměrem u dimenze *zdrženlivost* (FPI 8: stanin 3), mezi nimiž existuje dle autorů testu právě tato souvislost. Vysoké skóre u FPI 6 souvisí se sebedůvěrou, neomylností, vytrvalostí a neúnavností. Takovéhoho probanda nelze snadno rozrušit, někdy snáší dobře zátěž, má dobrou náladu, je důvěřivý, optimistický, nemá sklon k agresivnímu chování, je ale agilní a rád rychle využije příležitost. Nízké skóre u FPI 8 vypovídá o nenucenosti, sebejistotě, sebevědomí, nezávislosti na jiných lidech, jistém vystupování a jednání. Takovýto respondent je schopný kontaktu, pociťuje slabé tělesné napětí při očekávání, nízkou účast tělesných funkcí na afektu. Je pohotový k činům, připravený k nasazení, rád experimentuje, podniká.

Tabulka 17

Osobnostní dimenze dle FPI (staniny) – učitelka D

Staniny (ženy 50 a více)	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Staniny (ženy 50 a více)
1 NERVOZITA psychosomaticky narušený				6						psychosomaticky nenarušený
2 AGRESIVITA spontánně agresivní, emocionálně nezralý				6						neagresivní, ovládající se
3 DEPRESE rozladěný, nejistý					5					spokojený, sebejistý
4 VZRUŠIVOST vzrušivý, lehce frustrovaný					5					klidný
5 DRUŽNOST družný, živý		8								nedružný, zdrženlivý
6 MÍRNOST, KLID sebedůvěra, dobře naladěný			7							dráždivý, váhavý
7 DOMINANCE reaktivně agresivní, prosazující se		8								poddajný, umírněný
8 ZDRŽENLIVOST zdrženlivý, napjatý							3			nenucený, lehko navazující kontakty
9 OTEVŘENOST otevřený, sebekritický		8								uzavřený, nekritický
EXTRAVERZE extravertovaný		8								introvertovaný
EMOCIONÁLNÍ LABILITA emocionálně labilní					5					emocionálně stabilní
MASKULINITA typicky mužský sebepopis					5					typicky ženský sebepopis

Tabulka 18

Osobnostní dimenze dle FPI (hrubé skóry) – učitelka D

DIMENZE	HRUBÝ SKÓR UČITELKA D	PRŮMĚRNÁ HODNOTA (ŽENY)
FPI 1	11	6,65
FPI 2	3	3,32
FPI 3	7	7,71
FPI 4	5	4,81
FPI 5	10	7,89
FPI 6	6	4,63
FPI 7	7	4,16
FPI 8	3	5,44
FPI 9	5	4,00
FPI E	7	5,73
FPI N	5	6,17
FPI M	4	5,54

4.4.5 Vnitřní vztahy případu učitelka D

Tato vyučující jako svou původní motivaci k profesi zmínila možnost zkombinovat svou lásku k umění, zejména hudbě s výraznou potřebou komunikovat s lidmi. Tuto tendenci velmi dobře potvrzují vysoké skóry v osobnostním dotazníku FPI, zejména u dimenze *družnost* (FPI 5: stanin 8) a v doplňkové stupnici *extraverze* (FPI E: stanin 8), stejně jako mírně podprůměrný skór v subtestu *zdrženlivost* (FPI 8: stanin 3).

Učitelské povolání považuje za velmi náročné, dokonce do té míry, že by doporučovala, aby uchazeči o studium na fakultách připravující budoucí učitele byli podrobeni psychologickému testování právě v souvislosti s jejich emocionální stabilitou a odolností vůči stresu. V tomto kontextu lze zmínit, že vyučující dle výsledků dotazníku SVF 78 hojně využívá adaptivní zvládací strategie. Z pozitivních postupů zvládání zátěže jsou to zejména *podhodnocení* (T-skór 60), *odmítání viny* (T-skór 61), *odklon* (T-skór 57) a *náhradní uspokojení* (T-skór 58).

Ze dvou strategií měřených tímto dotazníkem, které lze považovat za zřídka se vyskytující a zároveň dle kontextu jejich užití jak za pozitivní, tak za negativní, má vyučující zřejmě velkou tendenci k využívání strategie *vyhýbání se* (T-skór 73). Dle souvislosti s věkem i skóry získanými učitelkou D u dalších zvládacích postupů (jak pozitivních, tak negativních) se domníváme, že její užití této strategie lze považovat za adaptivní.

Doložit je to možné i nadprůměrně vysokými skóry u dimenzí *družnost* (FPI 5: stanin 8) a *mírnost, klid* (FPI 6: stanin 7) zjišťovaných dotazníkem FPI a rovněž na základě pozorování, a to zejména dvou podrobněji popsanych hodin v sedmém ročníku. Zvláště v průběhu první z nich pozorovatel již od 15. minuty výuky očekával, kdy vyučující buď „vybuchne“, nebo rezignuje. Nestalo se však ani jedno z toho. Pedagožka celou následující půlhodinu neúnavně pokračovala v „zápase“ s rozladěnou třídou a dle mínění výzkumníka z didaktického hlediska „vybojovala“, co se dalo.

Poměrně překvapujícím se jeví vysoký skór u subtestu *dominance* (FPI 7: stanin 8) zvláště proto, že vyučující v rozhovoru výslovně uvedla, že je ochotná i schopná žákům mnohé odpustit a že si v sobě v žádném případě dlouhodobě nenese újmu způsobenou jejich chováním, že rozhodně nemá tendence se nějak mstít nebo se vracet ke starým křivdám. Tyto její výroky je možné potvrdit na základě pozorování, a to jak její přímé výukové činnosti, tak jejího přístupu k žákům v dalších situacích mimo ni. Lze se domnívat, že projevy spojené s vysokým skóre u FPI 7 souvisí s jejím popisem sebe sama jako velmi emotivního člověka. Z toho důvodu se dle svých slov musela naučit své prožívání zvládat. Na základě pozorování, osobního kontaktu i lehce nadprůměrného skóru u strategie *kontrola reakcí* dle SVF 78 (T-skór 56) lze soudit, že se jí to opravdu daří.

Odpovídají tomu i strategie zvládání náročných situací, které vyučující sama uvedla. Je pro ni důležité neřešit záležitost pod vlivem emocí. Obává se reakce ovlivněné „afektem“, a to jak u sebe, tak u žáků. Proto vždy nechává proběhnout jistý čas, aby mohla emoce odeznít.

Vyučující považuje za zásadní dobře připravenou a strukturovanou hodinu. Na druhou stranu je schopna velmi pružně improvizovat, pokud je to potřeba. To lze připsat jednak její zkušenosti, jednak jejímu přístupu k situacím nastávajícím ve výuce, kterému odpovídá nadprůměrný skóre u FPI 5 a podprůměrný u FPI 8 (čilá, podnikavá, aktivní; pohotová k činům, připravená k nasazení).

4.5 Učitelka E⁴⁰

4.5.1 Informace získané na základě rozhovoru

Při závěrečném sběru dat pro naši výzkumnou studii se jednalo o 35letou učitelku s jedenáctiletou praxí na základní škole (převážně na 2. stupni). Vystudovala učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů, angličtina pro 1. a 2. stupeň ZŠ. Dle svých slov se dostala na pedagogickou fakultu vlastně náhodou. Nechtěla studovat ekonomický nebo jiný obor, na kterém by se musela věnovat matematice, a protože uměla dobře anglicky, rozhodla se pro tento směr. Nepočítala s tím, že se stane učitelkou, ale během povinné praxe při studiu ji vyučování začalo bavit („To mě napadlo, že by to byl dobrý nápad.“). V té době (v posledním roce studia) tedy padlo rozhodnutí věnovat se této profesi, do té doby učitelkou být nechtěla. V době výzkumného šetření studovala na pedagogické fakultě školský management v kombinované formě studia, nicméně zmínila, že ředitelkou se stát nehodlá.

Po jedenácti letech praxe (v současnosti je na mateřské dovolené) byla její motivací k učitelství skutečnost, že ji to jednoduše bavilo. „Já sem ráda chodím. Mně to tady rychle uteče, každý den je jiný, mám za to docela slušné peníze, nemůžu si stěžovat. Prostě se tady nějakým způsobem realizuju a nechtěla bych dělat nic jiného, zatím. Nevím, jak to bude dál, jak to budu třeba snášet, ale teď jsem fakt spokojená.“ Konkrétně ji baví zejména práce s dětmi, cítí se ale i dobře mezi kolegy. „V té třídě, to já jsem fakt nadšená. Já tam ráda chodím; si to tam užívám.“

Dokáže si představit, že by dobrovolně profesi učitelky opustila, ale v současnosti by ji k tomu vedly jen nějaké extrémní události. Zmínila, že by ji k tomu pravděpodobně přiměla nějaká opravdu velká nepříjemnost, např. kdyby se na výletě stalo něco vážného některému z dětí („To by mě asi rozhodilo.“) nebo kdyby prožila něco traumatizujícího se žákem

⁴⁰ Tato vyučující se rovněž účastnila výzkumné sondy popsané v bakalářské práci Krninský, L. (2012). *Pohled na učitelské role prostřednictvím tematických koláží* (Bakalářská práce). České Budějovice: JU v ČB, Pedagogická fakulta. Z toho důvodu se některé, zejména anamnestické údaje a dále analýza prvních dvou koláží s touto bakalářskou prací částečně shodují.

(opravdu vážný konflikt, napadení apod.). Dále uvedla možnost, že by se ve škole, v níž pracuje, začaly zavádět postupy nebo další skutečnosti, které jí nevyhovují. V takovém případě by ale spíše změnila školu, než zcela opustila profesi.

Povolání učitelky za stresující považuje. Jí osobně nejvíce vadí, když jí do jejího plánu dne vstoupí nějaká neočekávaná událost, kterou musí řešit, a dostává se kvůli tomu do časového skluzu. Tlak způsobený takovouto situací vnímá jako velmi nepříjemný. Je zvyklá se připravovat na výuku ráno, a pokud jí v tom někdo vyruší, vyvolává to v ní úzkost, protože má pocit, že to nestihne nebo že na něco zapomene. Za zatěžující považuje i požadavky vedení, pokud je zhodnotí jako zbytečné, popř. nesmyslné. Takové události v ní vyvolávají vztek.

Učitelská profese je dle jejího mínění náročná už z toho důvodu, že jde o práci s lidmi, s dětmi. „Celý den jsi vlastně obklopený fůrou lidí, což třeba já úplně nemusím. Takže už jenom to je pro mě stresující. [...] Jdeš po chodbě a tam se řve a všichni tam běhají, [...] tam (si) prostě neodpočineš. A jsi středem pozornosti, že se na tebe prostě upírají ty zraky celé dopoledne.“ Být v centru zájmu pro ni není něco, v čem by se „vyžívala“. Před dospělými je nervózní (např. na rodičovských schůzkách), ale ve třídě s dětmi jí to připadá přirozené, i když připustila, že v prvních dnech výuky v nové třídě nervózní je („...třeba i první týden nebo 14 dní než se to prostě zajede.“).

Na úplně první rodičovské schůzce zažila velmi nepříjemnou situaci, kdy jí matka jedné z žákyň před ostatními rodiči vynadala, že její dcera ještě nedostala učebnici dějepisu. „Úplně mi rozbila celý rodičák, první. [...] To byl hrozný zážitek. Když ji vidím dneska, když ji potkám, tak se mi úplně svírá žaludek. Naštěstí od té doby už to probíhalo v pohodě, ale ten křest ohněm byl teda hrozný.“

Za nejvíce stresující považuje problémy („velké průšvihy“), které se řeší nejen s dítětem, ale i s rodiči a vedením školy. „Tak to vyloženě nemám ráda. To mě na tom stresuje hodně. Kdybych nebyla třídní učitelkou, tak bych byla fakt v pohodě, si myslím. [...] Kdyby mi sebrali třídnictví a já si mohla učit jenom tu svojí ájnu, tak bych byla spokojená.“

Přímo ve výuce vnímá jako zatěžující rušivé chování žáků. Konkrétně se může jednat o případy, kdy žák „začne říkat, že ho to nebaví, třískat věcmi a tak.“ Takovéto události jsou však pro ni extrémní. Dle vlastních slov nemá problémy s disciplínou, a pokud ano, dokáže „si to zařídit“. Nicméně jsou žáci, kteří „někdy mají také svoje dny a dokážou mi to fakt zprotivit. To mě taky vystresuje. A potom mě štve, že když mě tam někdo takhle vytočí, tak to nedokážu rychle rozdýchat a asi se to potom odrazí v té hodině.“ V takovýchto případech se snaží vzít si žáka za dveře, aby jeho ukázněvání neprobíhalo před ostatními dětmi, ale někdy se to nepodaří. Naštěstí se jí to dle jejích slov nestává moc často.

Jako zatěžující může prožívat i kontakt s rodiči. Stává se to v případech, ve kterých zákonní zástupci žáků nespolupracují se školou, nebo naopak chtějí řešit něco, co ona považuje za nepodstatné, a tím pádem zbytečné (konkrétně ji obtěžuje, když jí např. v takovémto případě odpoledne telefonují).

Při mimořádných situacích ve výuce, kdy musí řešit rušivé chování žáka, prožívá vztek. Zná ale i okamžiky, ve kterých má dojem, že je situace neřešitelná. V takových případech se u ní objevuje i úzkost. Stává se to, když začnou žáci reagovat jako skupina. „Když jdou do mě skupinově. Že proti nim vlastně stojíš sám, tak je to takové nepříjemné“.

Pokud jde o nakládání s emocemi přímo ve výuce, pozitivní pocity vyjadřuje spontánně („pouští je ven“), negativní se snaží skrývat, ale moc se jí to nedaří („...většinou to nejde, většinou tam taky vybuchnu nebo třeba jim ukážu, že jsem zklamaná.“). Pokud je naštvaná, snaží se alespoň trochu uklidnit, aby z ní „nešlo ven všechno“.

Ve výuce se hlavně zaměřuje na to, aby děti dávaly pozor, to ji zajímá nejvíc. Postupy k dosažení jejich pozornosti používá různé – chodí mezi žáky, popř. se jich dotkne nebo je nenápadně osloví apod.

Mimořádnou situací přímo ve výuce je pro ni např. událost, kdy větší počet žáků nerozumí probíranému učivu. Pak je nezbytné změnit plán vyučovací hodiny. Dále to může být případ, kdy více žáků nedonese pomůcky nezbytné pro uskutečnění vyučovacího postupu, který zamýšlela. To v ní vyvolává vztek, protože není možné pracovat tak, jak si původně představovala. Mimořádná situace pro ni rovněž nastává v okamžiku, kdy nejsou žáci ochotni pracovat, něco je rozrušuje, nebo když některý z nich obtěžuje, narušuje vyučování. Vždy jsou to situace, při kterých není možné v hodině pracovat bez ohledu na to, co konkrétně komplikaci způsobí. Jedná se ale o situace, které není možné jednoduše v hodině vyřešit. Řešitelné potíže vznikají často, ty nicméně vyučující za mimořádné situace nepovažuje, jsou běžnou součástí výuky. Pokud ale není možné ve vyučování pokračovat nebo je nezbytné se od plánovaného tématu odchýlit, vyvolává to v ní vztek. „Já jdu do té hodiny s tím, že budu učit, a ne, že tam budu organizovat a vymýšlet, jak naložit s tím, že nejsou připraveni nebo že nejsou schopni zrovna pracovat“.

Podobným situacím předchází např. tak, že pokud bude ve výuce potřebovat konkrétní pomůcky, které si mají žáci donést, vezme jich několik s sebou navíc (např. lepidlo nebo kopie textu, které dostali minulou vyučovací hodinu). Takovéto případné komplete promýšlí dopředu již při přípravě na výuku. Co se týká rušivého chování, snaží se mu předcházet např. tím, že při plánované skupinové práci si promyslí složení jednotlivých skupin. Někdy si dopředu (dle elektronické třídnice) zjistí, kolik je dětí ve třídě, kdo konkrétně chybí, a podle toho naplánuje svou výuku. Zohledňuje i specifika jednotlivých žáků. Pokud např. o někom ví, že není schopen pracovat ve skupině, připraví se tak, že se dotýčný

bude věnovat práci sám. Mladší děti mohou pracovat s ní, starší žáci tuto možnost využívat nechtějí.

Pro zvládnání mimořádných situací je pro ni zásadní zkušenost nabytá za roky její pedagogické praxe. Z hlediska prožívaných emocí zmínila, že v okamžiku, ve kterém takováto událost nastane, je pro ni těžké se s nimi vyrovnat, protože ji situace překvapí. „Takže se naštvu nebo jsem nervózní; pak je to na mě vidět. A potom zpětně se z toho leda tak člověk poučí, nebo si nějak vodfrkne v kabinetě.“ Takovéto získání zkušenosti je pro ni důležité. Přímo své emoci se ve vyučovací hodině nevěnuje. Řeší nastalou situaci.

Příčiny vzniku těchto situací podle ní spočívají zejména v nepřipravenosti žáků, popř. může být některé dítě nějak rozrušené („...může být třeba nějaké rozhozené ten den, že se mu něco stalo.“). Informace o takovýchto událostech se však většinou dozví (na začátku hodiny nebo v jejím průběhu). Jako příklad uvedla zážitek, kdy přišla do třídy vyučovat poté, co se tam o přestávce dostavil otec jedné žákyně a před polovinou třídy ji zbil (žáci jí to řekli během hodiny, předem to nevěděla). Nebylo možné uskutečnit plánovanou výuku (většina dívek plakala), nahradila ji tedy různými herními aktivitami.

Dle svých slov se nad situacemi prožitými ve výuce už zpětně moc nezamýšlí, protože pochopí již v průběhu hodiny, proč se konkrétní situace stala. „Jestli je to moje chyba, nebo jestli je to prostě nějaká situace, která nastala během toho dne a je na straně těch dětí.“ Pokud jde o negativní emoce, uvolňuje je často v kabinetě po hodině, zanádá si. To jí pomáhá. Účinné je pro ni v tomto směru i sdílení s kolegy („...že si postěžuju, zeptám se, co si o tom myslí, jestli se jim to stalo taky. Je pravda, že když se stane něco velkého, tak to třeba přetrvává do odpoledne; že člověk si to v sobě nese, že má z toho takový divný pocit.“).

Jako odreagování od prožitých událostí ve škole ráda používá aktivní pohyb. Nicméně uvedla, že na zbavení se nepříjemných myšlenek souvisejících s výukou je lepší s někým své zážitky sdílet. „Nemám moc ráda kolektivní sporty. [...] A třeba když si jdeš zaplavat, tak nemyslíš na nic jiného, než co se za ten den stalo. Tak třeba to plavání na to nepůsobí, tak je lepší to někomu říct. Dostat to ze sebe.“ Určitě jí ale vyhovuje kombinace obojího – pohyb i „vypovídání se“.

4.5.2 Informace získané na základě pozorování výuky

U učitelky E bylo napozorováno 24 vyučovacích hodin v průběhu dvou týdnů. Nejčastěji používanými organizačními formami výuky byly v těchto hodinách práce ve dvojicích, ve skupinách, samostatná práce a hromadná výuka za frontálního uspořádání. Za nejhojněji

zaznamenané vyučovací metody lze považovat práci s textem (s učebnicí, pracovním listem, pracovním sešitem), rozhovor, vysvětlování poslech a u mladších žáků didaktickou hru.

Při pozorování bylo patrné, že vyučující má velmi dobrý přehled o tom, co se v jejích hodinách odehrává. Zřejmá byla její soustředěnost, která působila zcela přirozeně, uvolněně. Z hlediska vyžadování pravidel nevyužívala explicitně danou soustavu předepsaných požadavků na chování v hodině, nicméně bylo nesporné, že určitá pravidla vyžaduje zcela důsledně (např. hlášení, aby se zabránilo vykřikování).

Její kontrolu výuky bylo možné vnímat jako pružnou. Pokud bylo nutné něco řešit, neodkládala to, avšak v případě, že se např. žák dožadoval něčeho, co se pro současný průběh vyučování nehodilo, nebylo to nezbytné, neměla sebemenší problém ho odkázat na jiný čas (např. po hodině), ve kterém se tématu budou spolu věnovat.

Celkové ladění jejího přístupu k žákům i výuce obecně bylo při pozorování vnímáno jako pozitivní. Z jejího vyučování bylo možné cítit jistotu, zdálo se, že nemá jakékoli pochybnosti o tom, co v hodinách dělá. Učitelčino vystupování působilo dojmem jistého obsahu, významu, který je možné vyjádřit větou: To, co se tady děje, má smysl. S tímto je možné dát do souvislosti dojem pozorovatele o určitém učitelčině realistickém přístupu k výuce, který by šlo popsat slovy: Věci jsou tak, jak jsou. Mohou být lepší, ale není nic špatného na tom, jak jsou teď. Pro výzkumníka bylo v tomto směru zásadní, že nebylo v atmosféře vyučovacích hodin cítit jakoukoli formu výčitky směrem k žákům. Domníváme se, že samo toto naladění může působit preventivně vzhledem ke vzniku rušivých situací ve výuce (žáci díky němu vědí, „na čem jsou“, což je pro ně vzhledem k jejich věku velmi důležité).

Pedagožka se v průběhu vyučování velmi často usmívala, což nesporně přispívalo k výše popsanému dojmu pozitivního naladění. Sama se k tomu vyjádřila v tom smyslu, že je to někdy vyčerpávající, stále se na ně usmívat, ale vyzkoušela si, že se to vyplácí, protože to funguje.

Z hlediska předcházení mimořádným situacím ve výuce bylo možné vypočítat několik skutečností, které vyučující zřejmě slouží jako prevence rušivého chování žáků. Rozhodně bylo patrné, že jednotlivé hodiny jsou promyšlené a připravené. Pedagožka sama zmínila, že ji předchází pověst přísné učitelky, což jí minimálně na začátku školního roku pomáhá s udržováním kázně, zejména u tříd, ve kterých předtím nevyučovala. Zvláště u mladších žáků často využívá střídání různých aktivit a zařazování hudebních nahrávek, čímž předchází stereotypu a nesoustředěnosti.

Zřejmá byla též skutečnost, že je důsledná a nemá problém být přísná, pokud je to nutné. Působilo to důvěryhodně, bylo znát, že v tom má jistotu, že si na tom trvá a nepochybuje

o tom. Díky pozorování je možné rovněž potvrdit, že žákům pomáhá udržet pozornost (viz výše). Slouží jí k tomu oslovení žáka jménem, lehký dotyk, připomenutí, že mají pracovat apod. Také již předem upozorňuje na věci, které by mohly rozptylovat pozornost žáků a snaží se tím takovému narušování soustředěnosti předejít (např. jim připomene, aby schovali klíče nebo další v daném okamžiku nepotřebné věci do tašky apod.).

Pomáhá jim i rozlišit podstatné činnosti od zbytečných, popř. se v dané chvíli nehodících. Taková témata odkládá s příslibem, že se jim budou věnovat později. Pokud na tom žáci ještě i po nějaké době nebo na konci hodiny trvají, skutečně se na konkrétní problém zaměří a vyřeší ho. Často je to ale zbytečné, protože důvody k tomu pominou. Např. se v průběhu vysvětlování hlásil žák, že nerozumí tomu, co je ozřejmováno, a to ještě dříve, než byla věc vysvětlena. Vyučující se tím však nenechala vyrušit a pokračovala, přičemž dotyčný sám po chvíli poznamenal, že už to chápe. Zvlášť u mladších žáků byla často pozorovatelná netrpělivost tohoto druhu. Bylo patrné, že je s tím srozuměna a umí se podle toho zařídit.

Z konkrétních reakcí učitelky ve výuce lze zmínit postupy, které měly vždy za cíl žáka přimět, aby svou pozornost věnoval činnosti, která byla právě vyučující vyžadována. Když například v 6. ročníku žákům sdělovala výsledky písemné práce z minulé hodiny a jedna z žákyň začala něco říkat, důrazně se na ni podívala se slovy: „Neskákej mi do řeči!“ Z výrazu její tváře bylo zřejmé, že byla mírně rozzlobena, protože v písemce se objevily chyby v učivu, které už považovala za zvládnuté. Zároveň bylo možné z jejího hlasu vnímat i určité zklamání. V reflexi to vyučující komentovala slovy: „Tam (v 6. třídě) dneska nic moc neproběhlo. Já jsem je na začátku vlastně hned zpražila tím, že jsem jim řekla, že se mi nelíbilo, co udělali minule (myšlena je písemná práce). No a tím si myslím, že jsem jim vzala trošku vítr z plachet. A pak byl klid.“

Na konci hodiny jim zadala domácí úkol a žáci reagovali nespokojeností. Řekla jim k tomu, že si uvědomuje, že na to nejsou příliš zvyklí, ale že tento jev je potřeba procvičit. Děti se přestaly vzpouzet, alespoň se to tak navenek jevilo. Vyučující to při pozdější reflexi okomentovala s tím, že se domnívá, že úkol zřejmě mnoho žáků nepřinese. Zmínila, že by byla ráda, kdyby si ho alespoň během dne od někoho opsali, protože jejím cílem je, aby si téma alespoň minimálně procvičili. V případě, že úkol mít nebudou, žádné tresty je nečekají, vyučující to neřeší. Považuje to za jejich vlastní věc. „Protože to je třeba věc, která mě rozčiluje, takže to už jsem odbourala a kvůli domácím úkolům, když to půlka třídy nemá, se prostě nerozčiluju. Protože já pak z toho mám rozhozenou psychiku na celou hodinu dopředu. Mě to fakt vytáčelo dřív, že já jim dám domácí úkol a oni ho nesplní, ale teď už si prostě říkám, že to je na nich. A nechávám to být.“

V osmém ročníku byla vyučující v době výzkumu třídní učitelkou. Proto na začátku jedné z hodin, v nichž probíhalo pozorování, musela věnovat nějaký čas třídnickým záležitostem.

Františkovi připomněla, že jí stále nedonesl omluvenku několika hodin absence. Žák od ní chtěl vědět přesná data své nepřítomnosti. Vysvětlila mu, že to musí vědět on a jeho matka. Poté upozornila celou třídu, že na omluvení své absence mají čtrnáct dní a pokud tato lhůta uběhne, je již nutné situaci řešit s vedením školy. Dodala, že v tomto případě se bude přimlouvat, aby byly hodiny zaznamenány jako neomluvené.

Následně, než se pustila do přímé výuky, se Františka zeptala, zda má nějaký problém (bavil se se dvěma žáky v lavici před sebou). Zmínila, že kdyby tomu tak bylo, budou to spolu řešit po skončení vyučovací hodiny. V průběhu vyučování bylo nutné Františka ještě několikrát usměrnit, aby se věnoval práci. Jednou řešil stále něco v předcházející úloze v pracovním sešitě, i když už se věnovali jinému cvičení z pracovního listu. Jindy ho vybědla, aby schoval gumičku, se kterou si hrál, a dodala, že když se bude věnovat tomu, co po něm chce, nebude ho „otravovat“ a on se nebude muset kvůli tomu „naštávat“. Po nějaké době František stále nepracoval (znovu se zabýval svou gumičkou). Řekla mu, že jestli na cvičení pracovat nechce, mohou to udělat spolu odpoledne. Pak přidala otázku, zda nemá „špatný den“. Řekl, že ne, že pouze zapomněl, který slovesný tvar má doplňovat. Vyučující mu ho tedy poradila a on se pustil do práce.

Vyučující musela Františkovi věnovat pozornost ještě několikrát. Jednou ležel na lavici, vybědla ho, aby se neválel a kontroloval vypracované cvičení. Zvedl se z lavice a začal s kontrolou. V dalším případě něčím fukal, řekla mu, že ruší ostatní. František s fukáním přestal. Pokaždé byl výraz pozorovatelný v jejím obličejí neutrální, avšak hlas byl nepopíratelně důrazný. Když měli psát do sešitu a František něco říkal spolužákovi (ač seděl sám), důrazně s nesmlouvavým výrazem, nikoli však urážlivě ho usměrnila slovy: „Sklapni a pracuj!“

Kromě usměrňování tohoto chlapce bylo hodině potřeba upozornit pouze jednu žákyni, aby schovala mobil do tašky, a jednoho žáka, že je příliš slyšet. Ten odpověděl: „Pardon,“ a ztišil se. Na konci hodiny vyučující řekla Františkovi, aby si sbalil věci a šel s ní do kabinetu, protože si s ním potřebuje promluvit.

Při reflexi této vyučovací jednotky se pedagožka věnovala zejména Františkovi. Je to žák, se kterým se snaží najít společnou řeč už od loňského roku, a zdá se, že se jí to daří, i když je to složité. Zmínila, že se jedná o chlapce s problémovým chováním, který má sklony ke vzdorovitému jednání. Při rozhovoru v kabinetě probírali, kdy už konečně začne plnit své povinnosti (vyučující mu dala na začátku školního roku prostor, aby se nějakým způsobem „stabilizoval“, má s ním zkušenost, že jej volné dny často „rozhodí“), a dostali se až k tomu (mluvil o tom František), že bude hodnocen na vysvědčení sníženým stupněm za chování a že se kvůli tomu nedostane na žádnou střední školu. Vyjadřoval se k tomu dost rezignovaně v tom smyslu, že je mu to jedno. Vyučující zmínila, že má zřejmě nějaké osobní

problémy a ostatní věci neřeší. Má dojem, že ho matka nezvládá usměrňovat. Přitom se ale jedná o inteligentního chlapce, který nemá potíže s prospěchem. V sedmém ročníku se mu na vysvědčení objevilo poměrně hodně hodnocení chvalitebně, ale v naprosté většině se nejednalo o hlavní předměty a bylo to způsobeno tím, že nenosí sešity, neplní úkoly a má někdy problémy se zapojovat do práce.

Výše popsaná hodina však byla podle vyučující na jeho poměry v podstatě bezproblémová. Je u něj možné zaznamenat časté výkyvy. Jsou hodiny, ve kterých pracuje velmi intenzivně bez jakýchkoli potíží, jindy zase není schopen téměř ničeho. Řekne si, že je „blbej, hloupej“, a práci vzdá. K této konkrétní hodině pedagožka poznamenala, že je zvyklá, že František takto výuku narušuje, ale zároveň připustila, že jí to vadí. Rozčiluje ji to. Dále uvedla: „Ono je někdy lepší do něj nejít. Protože jinak se fakt jako rozdurdí. Je to takové riziko s ním.“ K otázce podle čeho se rozhoduje, jaký přístup zvolí, poznamenala: „Není to nic intuitivního, spíš záleží na tom, jak já se cítím, jestli jsem ochotná do toho jít a ten výstup si s ním dát, anebo jestli se mi zrovna dneska nechce nebo jestli už třeba na to nemám.“ Dodala, že „když to na něj přijde“, dokáže „rozbít“ celou hodinu. Domnívá se, že to obtěžuje i ostatní žáky, protože „opravdu všechno, co nepříjemného se tam odehrává, bývá většinou kvůli němu.“

Vyučující poznamenala, že ze začátku (když přešel na druhý stupeň) byla komplikovaná i spolupráce s Františkovou matkou, ale nakonec si její důvěru získala. V současnosti podle jejích informací docházejí ambulantně do střediska výchovné péče. Dále poznamenala: „Od té doby, co je na druhém stupni, tak je od něj relativně pokoj. A myslím si, že mu vyhovuje i ten styl práce, že je trošku víc studijní a že už si tolik nehraje. To pro něj není.“ Zmínila, že když jim řekla, že bude odcházet na mateřskou dovolenou, poznamenal, že si může hledat jinou školu, když už tady nebude ona.

4.5.3 Učitelčiny tematické koláže

Vyučující vytvořila první dvě koláže (viz obrázek 11 a 12) s odstupem necelých dvou let⁴¹. První z koláží je vybudována na větším formátu, než byl doporučen, přesto však není příliš zaplněná. Objekty jsou většinou samostatně „vyjmenovány“ bez větších vztahů, což zdůrazňuje i skutečnost, že většina z nich je vystřižením zarámována – výrazně oddělena od svého okolí. Ústředním tématem této koláže je postava řídící diskuzi. Autorka sama tuto roli okomentovala s tím, že se o to často při své práci pokouší. Moderátor ukazuje na pravou

⁴¹ Symbolická interpretace těchto koláží byla použita v bakalářské práci Krninský, L. (2012). *Pohled na učitelské role prostřednictvím tematických koláží* (Bakalářská práce). České Budějovice: JU v ČB, Pedagogická fakulta. Společně se zpětnou vazbou k této interpretaci byla publikována v Krninský, L., & Mazehová, Y. (2013). Reflexe profese učitele prostřednictvím tematických koláží. In J. Jošt, F. Man, A. Nohavová et al., *Podpora zdravého psychického vývoje z aspektu dítěte a učitele* (s. 141–163). Praha: Eduko.

v zoufalé pozici. Vzdává se, nebo je jen velmi unaven? Žena vedle něj řeší svou únavu protažením – každý má své možnosti regenerace, každý má svá východiska z takové situace.

Dalšími tématy, která se nabízejí (autorka se s nimi pravděpodobně snažila vypořádat), je možná „černobílé“ vidění světa (snad souboj dvou extrémů – ženy v pravém dolním rohu) a problematika ženské role (levá, ale i pravá strana koláže – obě části doprovázeny pózou Jana Saudka – muž zesměšňující situaci, ale zároveň obdivovaný, protože dle autorky zde vyjadřuje nutnost povznést se nad některé situace).

K tématu psa, který táhne na 1. koláži blondýnu pryč, uvedla tato vyučující, že by tento motiv mohl naznačovat, že by mohla vnímat děti jako zvířátka. Uznala, že je tak asi vnímá. „Ne, že bych je teda všechny považovala za prasátka, ale jako jsou to taková zvířátka.“ Při reflexi interpretace koláží měla, dle svých slov, pasivní třídu a díky tomu to vygradovalo. Velmi ji to rozčilovalo. Byla z nich nešťastná. „Oni vůbec jako na mě nereagují, nemluví se mnou ani nepracují, nedělají, co mají, nenosí nic, ani žákovskou podepsanou, peníze, co mají donést, všechno odevzdáváme po termínu. Takže teď sem z toho úplně v pytlí.“ V době, kdy tuto koláž vytvářela, ještě zmiňované žáky nevyučovala.

K tématu komunikace poznamenala, že nemá problém s žáky komunikovat, ale vadí jí, když oni nereagují na ni. Nemyslí si, že by to bylo tím, že se jí bojí. Ani se nedomnívá, že by to bylo způsobem, jakým komunikuje ona. Vyhovuje jí, že si žáky drží trochu od těla. Je to pro ni příjemnější, než kdyby s nimi byla v úzkém kontaktu. Vadila jí jejich pasivita, to ji úplně ubíjelo. „Z toho sem úplně hotová.“ Burcování už vzdala. Nakládala s nimi tak, že jsou jednoduše takoví, a neřešila to.

K motivu zdvojených postav, dualitě (např. černá a bílá postava na druhé koláži) uvedla, že věří, že je pro ni lepší držet si od dětí odstup, než aby k nim nějak zvlášť přilnula. Chrání tím sebe samu, bojí se toho, že ji třeba zase zklamou nebo že jí něco provedou. „A taky třeba, když vidím ostatní kolegyně, jak jsou do toho ponořené a jak je ta práce hrozně dostává, tak já takhle dopadnout nechci. Já se pořád ještě snažím to nějakým způsobem brát jako práci, i když to teda zní blbě, že to nemám jako poslání, ale snažím se to nějak regulovat, abych to jakoby nějak ve zdraví přežila, psychicky. A já úplně nejsem takový ten maminkovský typ.“

Téma zrzavého chlapce uprostřed druhé koláže okomentovala s tím, že v době, kdy vznikala koláž, s ním bojovala. Později byl chlapec medikován a v hodinách už to bylo v pořádku („funguje normálně“). „Asi zrovna v tu dobu (kdy koláž vznikala – pozn. autora) jsem s ním nějak bojovala, protože on mi vždycky rozhodil celou hodinu takovým stylem, že jsem vůbec nevěděla, jak s ním mám nakládat, a ještě ke všemu je to malé dítě. To mě úplně děsilo. Ale že by mě to úplně nějak vyvádělo extra z míry, že bych třeba kvůli němu

tam nechtěla chodit nebo tak, to ne, spíš jsem z něj byla taková vyšokovaná, že vůbec něco takového je možné. Já jsem si s ním vždycky nějakým způsobem poradila, ale přišlo mi zbytečné se něčím takovým během vyučování zabývat, protože to byly fakt souboje neskutečné. Teď už je to teda podchycené těmi léky.“ „Je pravda, že já jsem se s ničím takovým nikdy nesetkala. Aby mi někdo ve třídě říkal, že škola je hnusná a že jí vyhodí do povětrí. [...] Házel s věcmi, nadával dětem. Já jsem z toho byla úplně konsternovaná.“



Obrázek 12. Učitelka E – 2. profesní koláž.

K tématu „lidí v hlavě“ dodala: „...že pořád je tam jakoby nosíš.“ Má pocit, že jí skáčou po hlavě. „Ale ne zas takový, že bych z toho byla úplně nějaká v pytli, [...] ale někdy mi to tak připadá. Ale spíš v dobrém než ve zlém.“

Pokud jde o fotografie s Janem Saudkem, autorka zmínila, že jí nešlo o fotografa samotného, ale o jeho gesta. Kdyby nad ním přemýšlela jako nad Saudkem, nikdy by ho tam nenalepila. Nesnáší ho. Žádná další souvislost (proč zrovna Saudek) ji nenapadla.

Když měla uvést, které role z koláží by pro ni mohly představovat motivaci k profesi učitelky, poznamenala: „Mně se nejvíc líbila vždycky ta paní s tou klecí, že jakoby děti jsou v kleci a ty že je něco naučíš, tak je vypustíš ven, jakoby do světa. To se mi líbilo. Že jim jakoby pomáháš do světa trochu. Ta byla nejlepší. [...] Tady [na druhé koláži – pozn. autora] se mi líbila ta paní, že balancuje, že (se) snaží najít rovnováhu.“ To jí vyhovuje. „Ještě se mi líbí to pěstování květin a to vaření. Že [...] něco tam vytváříš. Že se o to staráš o ty

květinčky a ony rostou. A u toho vaření zas dáváš dohromady recept, aby z toho vzniklo něco dobrého, nějaká dobrota.“ Ostatní motivy z koláží spíše vyjadřují pocity, které občas mívá. „Vypadá to celkem dost zoufale, když na to koukám.“ Nepůsobí tak (pozn. autora) ani si tak nepřipadá. „Ale spíš pořád mi připadá, že já mám ten pocit, že mám tu práci ráda i přes tady všechny ty překážky. A že si nějak nedokážu představit, že bych dělala něco jiného, ale to jsou spíš takové momentální..., co mě někdy přepadnou. Že bych je nejradši zaškrtila a nebo že jsem prostě tak hotová, že bych si dala hlavu na stůl...“ Přístup k těmto pocitům okomentovala následovně: „Já si vždycky říkám, že je potřeba to jakoby někde upustit.“

V době reflexe interpretací prvních dvou koláží nechodila z práce ztrápená. Byla, když jí ukradli třídnici, ale jinak se jí neděla nějaká extra příkoří. Na otázku, zda by to nemohlo být tím, že si toho nepřipouští tolik, kolik se toho ve skutečnosti děje, odpověděla, že ne. Snažila by se to řešit. Myslí si, že kdyby toho na ni bylo příliš, projevilo by se to tak, že by nechtěla chodit do práce. Že by si řekla, že to dělat nechce. Ale to není pravda. Vůbec neuvažovala nad tím, že by změnila práci. Protože ji to baví (dokonce i v červnu – v době rozhovoru). „I teď v červnu o tom takhle mluvím, což je docela zázrak, v červnu jsem z toho většinou to..., a letos se nějak držím. Letos je to dobré.“

Jako zpětnou vazbu k vytváření koláží a jejich interpretaci zmínila, že ji bavilo nad tím přemýšlet. Jestli se tam obrázek hodí, co by mohl vyjadřovat apod. Na otázku, zda si někdy na koláž vzpomněla, uvedla: „Někdy jsem si na to asi vzpomněla. Ne úplně třeba při té práci nebo tak, ale když jsme se třeba bavily s holkama nebo tak, tak sem si říkala, ty jo, vždyť já jsem tam něco takového měla. Určitě jsem si na to vzpomněla, to je pravda. To je zajímavý.“

Třetí koláž (viz obrázek 13) vznikla pět let po dokončení koláže druhé. Zde vybereme některé z pozic či rolí učitele označených vyučující (podrobnější analýza rozhovorů proběhlých nad kolážemi je zpracována v samostatné kapitole). Děti přetahující se v levém horním rohu vyjadřují dle pedagožky předpoklad, že by jednotliví aktéři setkávající se v procesu školní výchovy a vzdělávání (rodič, dítě a učitel) měli „táhnout za jeden provaz“. Podle tohoto vyobrazení by pak mohl být jejich „protivníkem“ sám proces učení, i když k tomu vyučující poznamenala, že obrázek to zcela nevyjadřuje.

K rozbitému talíři uprostřed uvedla, že „učitel musí čas od času něco slepit“. Týká se to situací, ve kterých někdo něco pokazí v souvislosti s žáky. „Pokud zametám já sama po sobě a napravuju svoje chyby, tak s tím problém nemám, ale když třeba dostanu nějakou rozhašenou třídu po někom, kdo se jim moc nevěnoval ať v angličtině, nebo třeba v třídnictví, tak mě to teda štve.“

nebojí. Podle ní není studená, ani v ní neplavou žraloci. Chybami se člověk učí. Vnímá výjev tak, že pokud učitel přejde na druhou stranu, stane se opravdovým profesionálem. Dodala, že její cesta je ještě dlouhá.

K malovanému letadlu (vlevo dole) řízenému *Santa Clausem* uvedla: „To jsme my učitelé a děti a my jim dáváme radost a dárky. Ačkoli ty děti to tak nevnímají, tak si myslím, že jim dáváme dost. A někdy to možná i tak vnímají, jakože z toho mají fakt radost.“ K obrázku doplnila, že na dětech záleží, „co si nachytají“. „To je taky dost na nich. Nejenom na nás, ale i na nich; jestli chytnou ten správný dárek.“

„Školní autobus“ vpravo dole souvisí s učitelovou rolí *řidiče, vedoucího*. Jako první ji při pohledu na tento obrázek napadl školní výlet. V souvislosti s touto učitelovou činností je pro ni velmi důležitá zodpovědnost, která je s ní spojená. „Vezeš to jakoby všechno. [...] Vyjadřuje to, jak to prostě je. Ten řidič je taky jednou nohou v kriminálu pořád. My taky. Jak to vnímám, [...] je lepší na to nemyslet. Že když fakt jedeš s těmi dětmi někam, tak je to hodně nebezpečné. To je člověk rád, že se vrátil se všemi a že se nikomu nic nestalo.“

Souvislost se školním výletem našla i na vedlejším obrázku (ležící muž se sluchátky a zavřenými očima). „Ten odpočívá. [...] Symbolizuje odpočinek po práci. Poslouchá nějakou hudbu, což je paradox, protože já když přijdu domů, tak nemůžu poslouchat žádnou hudbu. Z toho hluku ve škole.“ Při poznámce, že by se mohlo jednat o chrániče sluchu, dodala: „Je pravda, že je to takový bílý šum, to dětské řvaní, ale stejně to v tobě zanechá nějaké následky, a když přijdu domů, tak tady nikdo není, což kvituju, a jsem ráda, že nemusím s nikým mluvit. Je pravda, že si nedokážu představit, že jednou přijdu domů a bude tady Vojta [syn] a budeme muset dělat úkoly a bude mi vyprávět. Myslím [si], že to bude náročné.“

4.5.4 Informace získané na základě dotazníků

Dle orientačního dotazníku zkoumajícího zasažení stresem (Henning & Keller, 1996) pocítovala tato vyučující v době jeho vyplňování největší zátěž v *kognitivní oblasti* (12 bodů). V ostatních zjišťovaných rovinách nelze mluvit o významném zasažení stresem, z čehož vyplývá nízké celkové skóre, jež dosáhlo 22 bodů (blíže viz tabulku 19). Nejčastější volbou byla pro tuto pedagožku možnost *nikdy* (12x). Pouze dvakrát vybrala variantu *často*, a to u výroků *Můj odborný růst a zájem o obor zaostávají* a *Hrozí mi nebezpečí, že ztratím přehled o dění v oboru*.

V porovnání s naším výzkumným souborem získala tato vyučující výrazně nadprůměrný skór u zatížení v kognitivní rovině (T-skór 72). Naopak mírně podprůměrně se zřejmě vyučující v době získávání výzkumných dat cítila být zatížena v rovině tělesné (T-skór 39). Celkové zasažení stresem lze považovat za průměrné (T-skór 48).

Tabulka 19

Míra zasažení stresem – učitelka E

	učitelka E hrubý skór T-skór (náš soubor) ⁴²	průměr směrodatná odchylna (náš soubor)
Kognitivní rovina	12 72	5,99 2,74
Citová rovina	4 42	6,77 3,40
Tělesná rovina	3 39	6,60 3,25
Sociální rovina	3 45	4,20 2,64
Celkové vnímané zatížení	22 48	23,57 9,76

Výsledky dotazníku SVF 78 (viz tabulka 20) ukazují, že tato vyučující z pozitivních zvládacích strategií opravdu výrazně užívá *kontrolu situace* (T-skór 75). Tento subtest je tvořen třemi komponentami: analýzou aktuální situace a jejího vzniku, plánováním opatření ke zlepšení stavu a aktivním zásahem do situace. Vyučující ve všech položkách tohoto subtestu získala nejvyšší možný skór.

Dalším výrazně nadprůměrně užívaným adaptivním postupem zvládnání se zdá být *pozitivní sebeinstrukce* (T-skór 65). „Tento subtest je obrazem toho, v jaké míře mají jedinci sklon přisuzovat kompetenci sobě a dodávat si odvalu v zátěžových situacích.“ (Janke & Erdmannová, 2003, s. 14) Tato strategie se skládá ze dvou složek. Jednak se jedná o kladné postoje a myšlenky zvyšující sebedůvěru (subjektivní kompetence), jednak jsou to apely vydržet nebo sugesce nevzdát se, které jsou opakem rezignace. Zároveň tento subtest naznačuje představy o očekávané efektivitě jednání.

Z pozitivních strategií lze ještě za nadprůměrně významnou považovat u této pedagožky *kontrolu reakcí* (T-skór 61). V tomto případě se jedná o postup skládající se ze dvou složek. Jedinec jednak nechce dovolit, aby došlo ke vzrušení, popř. ho na sobě nechce dát znát, jednak již vzniklému vzrušení čelí.

Nadprůměrný skór se u této vyučující objevil u obou zřídka se vyskytujících strategií, jak u *potřeby sociální opory* (T-skór 65), tak u *vyhýbání se* (T-skór 64). Oba tyto postupy mohou být dle kontextu užití a z toho vyplývajících důsledků považovány jak za adaptivní, tak za maladaptivní strategie zvládnání zátěže. „Tendence hledat sociální oporu může být jednak výrazem spíše pasivně rezignačních, bezmocných postojů, jednak může naznačovat aktivní hledání konkrétní podpory při zvládnání problému.“ (Janke & Erdmannová, 2003, s. 14) *Vyhýbání se* lze považovat za negativní postup, pokud se jedná pouze o tendenci vyhnout se zátěži. Naopak jako adaptivní způsob zpracování jej lze vnímat v případě, že zátěži není

⁴² Myšlen je výzkumný soubor učitelů blíže popsany v kapitole 6.2 empirické části práce (n = 128).

možné zamezit na základě regulačních schopností jedince. Vzhledem k průměrným skórum u negativních strategií *úniková tendence* a *rezignace* a nadprůměrným u pozitivních postupů *kontrola situace* a *pozitivní sebeinstrukce* se lze domnívat, že vyučující obou nejednoznačných přístupů používá adaptivně.

U všech čtyř negativních zvládacích strategií zaznamenala tato pedagožka průměrné skóre (NEG: T-skór 52).

Tabulka 20

Strategie zvládání stresu dle SVF 78 – učitelka E

STRATEGIE	Učitelka E hrubý skór T-skór (ženy)	Ženy 35–49 (hrubý skór) průměr standardní odchylka
Podhodnocení	10	8,11
	54	3,38
Odmítání viny	12	10,79
	55	3,86
Odklon	4	11,03
	27	4,15
Náhradní uspokojení	9	8,53
	48	4,06
Kontrola situace	24	16,13
	75	4,50
Kontrola reakcí	20	15,50
	61	4,10
Pozitivní sebeinstrukce	22	15,82
	65	4,22
Potřeba sociální opory	22	12,87
	65	5,56
Vyhýbání se	20	11,42
	64	4,85
Úniková tendence	11	8,40
	56	4,37
Perseverace	19	16,18
	55	6,34
Rezignace	6	8,55
	43	5,45
Sebeobviňování	8	13,95
	42	4,89
POZ1	11	9,45
		2,81
POZ2	6,50	9,78
		3,53
POZ3	22	15,82
		3,51
POZ	14,43	11,68
	55	2,27
NEG	11	11,02
	52	4,66

Dle údajů získaných prostřednictvím osobnostního dotazníku FPI (tabulky 21 a 22) nacházíme vybočení z průměru v několika dimenzích. Mírně podprůměrnou hodnotu vyučující získala v subtestu *nervozita* (FPI 1: stanin 3). Při nízkém skóre u této dimenze uvádí respondent méně tělesných obtíží, minimální tělesnou odezvu afektu a všeobecně minimální aktualizování životních tělesných regulací.

Rovněž v mírném podprůměru se nachází skóre u dimenze *deprese* (FPI 3: stanin 3). Dotazovaný s nízkým skóre u tohoto subtestu popisuje spíše pozitivní optimistickou vyrovnanou náladu, málo starostí, dobrý emocionální vztah k ostatním, schopnost koncentrace, sebejistotu, podle okolností též spokojenost se sebou a nezatíženost, cítí se zralý pro život a je spokojený se svým osudem.

Mírně nadprůměrný skóre byl zaznamenán i u subtestů *mírnost, klid* (FPI 6: stanin 7) a *dominance* (FPI 7: stanin 7). Proband s vysokým skóre u FPI 6 uvádí sebedůvěru, neomylnost, nelze jej snadno rozrušit, někdy snáší dobře zátěž, je vytrvalý a neúnavný; má dobrou náladu, je důvěřivý, optimistický, nemá sklon k agresivnímu chování, je ale agilní a rád rychle využije příležitosti.

Vysoké skóre u FPI 7 vypovídá o tendenci k reaktivním tělesným, verbálním a vyfantazírovaným agresivním činům, prosazování vlastních zájmů, rovněž o egocentrickém obrazu světa, podezřívavosti a nedůvěře k ostatním. Takový proband má sklon k autoritativně-konformistickému myšlení, je agresivní v ještě společensky přijatelných formách, dominuje u něj reaktivní agresivita, vina a odplata, konvenční, někdy přísně apodiktické morální soudy.

Výrazně nadprůměrný skóre zaznamenala vyučující v subtestu *otevřenost* (FPI 9: stanin 9). Proband s vysokým skóre u této dimenze udává různé malé slabosti a chyby, kterými trpí pravděpodobně každý, dále též sebekritický, někdy i bezstarostný postoj.

Z doplňkových stupnic je možné nalézt mírně nadprůměrný skóre u *extraverze* (FPI E: stanin 7) a *maskulinity* (FPI M: stanin 7). Dotazovaný s vysokým skóre u FPI E udává družnost, má potřebu kontaktu, hledá ho a je schopný jej i navazovat, je družný a nenucený, snadno navazuje přátelství; lze u něj pozorovat živost, impulzivnost, hovornost, aktivitu a vzrušivost; má rád změnu a zábavu, je podnikavý, dominující, udává tón, je schopný se prosadit, někdy se neovládá.

Vysoké skóre u FPI M vypovídá o aktivním, někdy i tělesném prosazování se, proband je sebejistý, podnikavý, důvěřivý, pohotový, má vyrovnanou náladu, málo tělesných těžkostí, trémy a všeobecných psychosomatických poruch.

Tabulka 21

Osobnostní dimenze dle FPI (staniny) – učitelka E

Staniny (ženy 30–49)	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Staniny (ženy 30–49)
1 NERVOZITA psychosomaticky narušený							3			psychosomaticky nenarušený
2 AGRESIVITA spontánně agresivní, emocionálně nezralý					5					neagresivní, ovládající se
3 DEPRESE rozladěný, nejistý							3			spokojený, sebejistý
4 VZRUŠIVOST vzrušivý, lehce frustrovaný					5					klidný
5 DRUŽNOST družný, živý					5					nedružný, zdrženlivý
6 MÍRNOST, KLID sebedůvěra, dobře naladěný			7							dráždivý, váhavý
7 DOMINANCE reaktivně agresivní, prosazující se			7							poddajný, umírněný
8 ZDRŽENLIVOST zdrženlivý, napjatý						4				nenucený, lehko navazující kontakty
9 OTEVŘENOST otevřený, sebekritický	9									uzavřený, nekritický
EXTRAVERZE extravertovaný			7							introvertovaný
EMOCIONÁLNÍ LABILITA emocionálně labilní						4				emocionálně stabilní
MASKULINITA typicky mužský sebepopis			7							typicky ženský sebepopis

Tabulka 22

Osobnostní dimenze dle FPI (hrubé skóry) – učitelka E

DIMENZE	HRUBÝ SKÓR UČITELKA E	PRŮMĚRNÁ HODNOTA (ŽENY)
FPI 1	3	6,65
FPI 2	2	3,32
FPI 3	2	7,71
FPI 4	4	4,81
FPI 5	8	7,89
FPI 6	6	4,63
FPI 7	6	4,16
FPI 8	4	5,44
FPI 9	11	4,00
FPI E	7	5,73
FPI N	4	6,17
FPI M	9	5,54

4.5.5 Vnitřní vztahy případu učitelka E

Tato vyučující se rozhodla pro kariéru učitelky na základě zkušenosti s vyučováním během souvislé praxe při studiu na pedagogické fakultě. Vyučovat ji tehdy bavilo a naplňuje ji to i po jedenácti letech praxe. Doslova zmínila, že do výuky chodí ráda, je tam nadšená, užívá si to.

Při vyučování věnuje velkou pozornost tomu, aby se žáci věnovali činnosti, kterou pro ně zorganizovala. Cíleně používá různé „drobné“ postupy, kterými vrací pozornost žáku zpět k učební činnosti (pohyb po třídě, lehký dotyk nesoustředěného žáka, oslovení jménem apod.). Pozorování potvrdilo účinnost těchto strategií i jejich důsledné a neúnavné opakování vyučující. Domníváme se, že s tímto přístupem lze spojit strategii zvládnání *kontrola situace*, u které vyučující získala dle dotazníku SVF 78 maximální možný skór. Při pozorování bylo patrné, že věnuje velkou pozornost dění v hodině a nedopustí, aby se žáci „rozjeli“.

Vyučující dle svých vlastních slov předchází pověst přísné učitelky. Její přístup k dětem při pozorovaných hodinách (i v situacích mimo přímou výuku) však rozhodně nelze označit za odměřený, nebo dokonce nepřátelský. Bylo patrné, že si pedagožka ve vztahu k žákům udržuje jistou hranici, ale vždy byla připravena řešit nastalou situaci. Rozhodně se nevyhýbala nepříjemným tématům, pokud bylo nezbytné se jim věnovat (viz např. popisované situace z osmého ročníku s žákem Františkem).

Vyučující rovněž uvedla, že se snaží pracovat se svými emocemi tak, aby neovlivňovaly její výuku. Připustila, že se jí to ne vždy daří. Vědomé zvládnání emocionálních stavů dokládá nadprůměrný skór u strategie *kontrola reakcí* (T-skór 61). Skutečnost, že si pedagožka uvědomuje případné negativní vlivy emocí na svou náladu, odpovídá vysokému skóru v dimenzi *otevřenost* (FPI 9: stanin 9).

Její přístup ke zpracování zátěže lze rozhodně označit jako aktivní. A to jak na základě jejího vlastního vyjádření, pozorování jejích postupů v hodinách, tak i v souvislosti s vysokými skóry u pozitivních zvládacích strategií *kontrola situace* (T-skór 75), *kontrola reakcí* (T-skór 61) a *pozitivní sebeinstrukce* (T-skór 65). S touto skutečností lze dát do souvislosti i mírně nadprůměrné skóry u dimenzí *mírnost, klid* (FPI 6: stanin 7) a *dominance* (FPI 7: stanin 7), stejně jako u doplňkové stupnice *maskulinita* (FPI M: stanin 7).

Vyučující zpracovává zátěž ze své profese, kterou považuje za stresující, především aktivně (různé pohybové činnosti, např. běh, plavání, jízda na kole), ale využívá rovněž sdílení prožitého, a to jak s kolegy, tak např. s partnerem. Tomu odpovídá i vysoký skór u strategie *potřeba sociální opory* (T-skór 65). Vzhledem jejímu popisu rozhovoru jako činnosti, která jí přináší často větší úlevu než pohyb, i vzhledem k nadprůměrným skórum u výše zmíněných pozitivních strategií zvládnání a naopak průměrným u postupů negativních se

domníváme, že vyučující obě ambivalentně použitelné strategie (*potřeba sociální opory* a *vyhýbání se*) využívá adaptivně.

Dle reflexe profese prostřednictvím tematických koláží lze usuzovat, že vyučující si uvědomuje mnohé negativní stránky svého zaměstnání, avšak přesto se k němu stále staví pozitivně. S tím souvisí i její mírné zasažení stresem, výše zmíněný aktivní přístup k jeho zvládnutí a nízký skóre u dimenzí *nervozita* (FPI 1: stanin 3) a *deprese* (FPI 3: stanin 3).

4.6 Učitelka F⁴³

4.6.1 Informace získané na základě rozhovoru

V závěru sběru výzkumných dat se jednalo o 45letou učitelku s 22letou praxí na základní i střední škole (převážně na 2. st. ZŠ). Vystudovala učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro 2. st. ZŠ a pro SŠ, biologie a tělesná výchova. Pro povolání učitelky se rozhodla na základě dvou vlivů. Jedním z nich byla skutečnost, že se jednalo o profesi její matky. Vyučovala na prvním stupni ZŠ a učitelka F jí se svým bratrem chodila o prázdninách pomáhat připravovat se na školní rok, což se jí líbilo. Druhým impulsem byla její učitelka tělocviku na 2. st. ZŠ, která pro ni představovala rovněž vzor.

V současné době se své profesi věnuje hlavně proto, že jí to baví („Mně se to líbí, vyhovuje mi to, baví mě to.“). Dalším důvodem je ale to, že má dojem, že nic jiného neumí. I když si představí, že by toho měla „dost“, stejně by si netroufla někam odejít a začít dělat něco nového. Když se přesto zamyslela nad případným důvodem, který by jí mohl přimět k odchodu z profese, zmínila vážný úraz dítěte při tělocviku. Uvedla, že čím je starší, tím se této možnosti bojí více. Kdyby došlo k něčemu opravdu nepříjemnému, mohlo by to u ní vést k tomu, že už by jako učitelka opravdu působit nechtěla.

Svou profesi považuje za stresující. Jako nejvíce zatěžující vnímá skutečnost, že „děti jsou čím dál horší“, takový má alespoň dojem. „Jednak je tam spousta vrozených vad, poruch [...]; s čím jsme se dřív opravdu nesečkali, abysme měli ve škole Aspergerův syndrom [...]; a hodně jsou děti agresivní i vůči sobě a zhoršuje se, že neberou učitele jako autoritu.“ Zároveň zmínila i skutečnost, že se objevují rodiče, kteří si „dovolují“ na učitele. „Nevidí, že jim fakt chceš pomoci, že ty jejich děti jsou stejně moje děti, že nám jde o jedno.“

Pokud jde o vědomou práci s emocemi ve výuce, rozlišuje mezi třídami podle toho, zda se jedná o kolektiv žáků, které vyučuje relativně krátce, a proto jí ještě příliš neznají, nebo jde

⁴³ Tato vyučující se rovněž účastnila výzkumné sondy popsané v bakalářské práci Krninský, L. (2012). *Pohled na učitelské role prostřednictvím tematických koláží* (Bakalářská práce). České Budějovice: JU v ČB, Pedagogická fakulta. Z toho důvodu se některé, zejména anamnestické údaje a dále analýza prvních dvou koláží s touto bakalářskou prací částečně shodují.

o třídu, ve které již působí delší dobu. Před dětmi, se kterými se ještě příliš nezná, se snaží své emoce neprojevat, chce působit jako „vážná, důležitá učitelka“. Když si na ni po nějaké době zvyknou, nechává již pozitivním emocím v zásadě volný průběh. „U naštvání se snažím nevybuchnout, nějak to v sobě trošinku potlačit. A když už je to až moc, tak pak teda vystartuju.“

Největší pozornost ve výuce věnuje tomu, „aby děti dělaly to, co mají. Aby měly připravené věci..., prostě, aby to bylo všechno tak, jak my učitelé od nich očekáváme, co se týká přípravy na výuku a co se týká práce v hodině.“ Zajímá ji rovněž to, „aby si tu hodinu trošku užily, aby neseděly jenom naštvané.“ Zmínila, že chce, aby se žáci při výuce cítili dobře i v případě, že si neosvojí nové učivo. Nezaměřuje se pouze na to, co se žáci naučí, ale věnuje se i tomu, „aby měli dobrý pocit z hodiny, aby nebyly vystresovaní, naštvaní, vykulení. Aby byla pohoda prostě.“

Zmínila, že její přístup k obsahu vyučování se v průběhu její kariéry výrazně změnil. Po vstupu do praxe jí šlo skutečně o to žáky něco naučit. V současnosti ale vnímá tuto skutečnost zcela jinak („To učivo se odsouvá úplně někam jinam.“). Významnější je pro ni atmosféra ve třídě, „aby neměli žádné obrovské stresy“.

Jako obtěžující ve výuce vnímá různé chování žáků, které ruší průběh vyučování. Např. lze uvést nevěnování pozornosti učební činnosti, vyrušování ostatních, nepřípravenost na hodinu, nenošení pomůcek. Za mimořádné považuje případy již opravdu extrémního chování žáků. Např. se chlapec v průběhu vyučovací hodiny zvedl a šel plivnout na spolužáka. V jiném případě se žák rozčlil, začal se vztekat, trhat papíry a utekl do šatny, kde mlátil do plechových skříněk. Nicméně uvedla, že už podobnou situaci velmi dlouho nezažila.

Zmínila, že situace se v poslední době změnila. Před několika lety zažila třídu, ve které se sešlo poměrně hodně chlapců s výraznými problémy v chování i v učení. To přinášelo relativně častý výskyt mimořádných situací různého druhu. Pokud je v současnosti členem některé ze tříd žák s problematickým chováním, má k dispozici asistenta, který výjimečné situace řeší jednoduše tak, že s žákem třídu opustí a výuka může bez vyrušování pokračovat.

Jako další možnou příčinu změny vnímá jiné vyučovací metody, které začala v poslední době využívat. „[Žáci] musí víc pracovat sami, není to jenom o tom, že bych já něco odvykládala a oni si jenom pak zapsali zápis, [...] jsou víc zaměstnaní.“ Má např. k dispozici „mobilní iPadovou učebnu“. Žáci dle jejích slov reagují jinak, když mají možnost pracovat v hodině s interaktivními pomůckami.

Jako prevenci mimořádných nebo obtěžujících situací ve výuce využívá zařazování metod, o kterých ví, že žáky baví. „Aby prostě aspoň chvilku v hodině každý s chutí pracoval. Když vím, že [...] rádi luští křížovku, tak prostě dám křížovku, když vím, že [...] rádi pracují ve dvojici, takové to sázení [...] jestli je to pravda, není, tak to tam prostě strkám.“ Dalším jejím postupem bylo dělání dřepů v případě, že žák něco zapomněl. To fungovalo jako prevence zvláště u silnějších, „línějších“ žáků.

Rovněž využívá toho, že má kabinet přímo vedle učebny přírodopisu. Už o přestávce si odnese do třídy pomůcky, které bude v následujícím vyučování potřebovat, hlasitě pozdraví, aby si všimli, že tam je, „aby je to ťuklo a věci si vyndali. Oni, jak nemají pojem o čase, tak si řeknou, už je hodina, a začnou to hrabat, ale ona hodina ještě není“.

Co se týká žáků s problematickým chováním, hned na začátku hodiny se podívá, s kým sedí v lavici, a pokud by tato dvojice zvyšovala riziko vzniku rušivých situací, ihned ji rozesadí. V učebně přírodopisu jsou lavice umožňující sezení tří žáků vedle sebe, vyučující však trvá na tom, aby za jedním stolem seděli nejvýše žáci dva.

Z konkrétních řešení rušivých situací používá oslovení žáka jménem, zvýšení hlasu, pohyb po třídě (přiblížení se k vyrušujícímu žákovi), ťuknutí na hlavu, poslán k tabuli za účelem něco napsat. V případě opravdu mimořádných událostí žáka odvede do ředitelny. Toto je varianta, kterou ředitelka učitelům v případě výjimečných situací nabídla. U žáků s problematickým chováním (např. u Františka blíže popisovaného v případě učitelky E) je nechá sbalit věci a buď je pošle samostatně pracovat (na pracovním listu) do svého kabinetu, nebo do ředitelny. Rozhodnutí, kdy už dané chování překročilo přípustnou míru a je ho potřeba řešit takto mimořádně, závisí dle vyučující na její momentální kondici. Uvědomuje si, že když je např. už unavená, pravděpodobně událost takto řeší dříve, než když se cítí dobře a vydrží nejspíše větší intenzitu zátěže.

Není spokojená s tím, že se jí nedaří „zahodit za hlavu“ prožitek negativní emoce. Uvědomuje si, že pokud zažije něco nepříjemného ve výuce, ovlivní to její náladu i v dalších vyučovacích hodinách. Zmínila, že o takovýchto situacích stále přemýšlí, většinou si je i „veze domů“ a nakonec je probírá s manželem, který je rovněž učitelem. „Chtěla [bych] dokázat to prostě hned zahodit. Ale to nějak neumím.“ Často takovéto události probírá se zkušeným kolegou v kabinetě. „Já asi potřebuju uklidnit, že jsem jednala správně v tu chvíli. [...] Řeknu, co se stalo, jak jsem reagovala, a potřebuju, aby mi někdo řekl: ‚To je normální, že si takhle reagovala, takhle bych jednal úplně já, stejně.‘ Asi potřebuju utvrdit v tom, že jsem jednala správně.“ Takováto reakce kolegy ji uklidní.

Manžel doma na ni dle jejích slov není tak hodný jako kolega v práci, který jí vše odsouhlasí. Chce, aby se netrápila, takže se jí snaží poradit, jak se chovat po takovéto situaci, aby si vše neodnášela s sebou. „Chtěl [by], abych si prostě ze všeho nedělala velkou hlavu. Abych to

[...] neřešila pořád dokolečka. Takže v tom je to pro mě horší, protože já bych chtěla v tu chvíli slyšet takový to: ‚Tys to měla fakt těžký, já bych dělal určitě to samý.‘ Manžel mi to takhle neřekne, že by mě politoval. Ten mi řekne: ‚Hele tak proč jsi tohle neřekla?‘ [...] Já [...] nejsem taková rázná. [...] I když mě naštv kolega něčím, nedokážu říct: ‚Hele, po tvou hodinu nebyla smazaná tabule.‘ Tak já jdu a radši si to smažu. Jsem taková, [...] konflikty nemám ráda. [...] V tomhle bych se měla zlepšit. Dokázat říct na rovinu, jak to cítím. To neumím. A manžel by chtěl, abych to dokázala.“

Má dojem, že se jí to už začíná dařit, i když zatím spíše v osobním životě. „U lidí, které dobře znám, se ozvu. Manžel mi říká: ‚Ty jo, a mě to vždycky řekneš. A proč to neřekneš třeba ve škole kolegům?‘ [...] Tam já si prostě netroufnu. U lidí, které znám, tam to dokážu říct, protože vím, že to nevezmou, že je chci nějak pošpinit, pomluvit, nebo nějakým způsobem hanět.“

Zmínila, že z jejího pohledu je to teď ve škole klidnější, pokud to porovná s tím, co zažívala, když začínala vyučovat. Na jednu stranu má dojem, že v současnosti není na škole žádná „šílená“ třída, kterých za svou kariéru zažila několik, na stranu druhou se domnívá, že už mnoho věcí bere s nadhledem. Nyní se neděje nic, co by „zuřivě řešila“. „Je pravda, že dřív jsem si dělala hlavu s tím, že jsem neprobrala látku. Fakt jsem [si] říkala, ježiš, teď to neví. A teď už je mi to jedno. Oni to stejně neví, i když jim to cpu. Takže asi jsem se i já trošinku povznesla nad všechno.“

4.6.2 Informace získané na základě pozorování výuky

Z vyučování učitelky F bylo napozorováno 17 hodin v průběhu 9 týdnů. Nejčastěji zaznamenanými organizačními formami byly hromadná (frontální) a individuální výuka, práce ve skupině a ve dvojici. Za nejfrekventovanější výukové metody v těchto hodinách lze označit interaktivní (problémový) výklad, práci s pracovním listem a knihou (učebnicí), práci s otázkami (jejich vytváření a zodpovídání) a videoprojekci.

Celkové ladění ve výuce při pozorovaných hodinách lze rozhodně označit za pozitivní. Přístup vyučující byl velmi dobře pozorovatelný při hodině tělesné výchovy. Žákyně měly za úkol provádět jednoduché cviky na kruzích. Pedagožka poskytovala pomoc, vyjadřovala podporu, žákyně do cviků nenutila, pokud se při cvičení cítily nespokojené. Vždy je klidně vybídla, aby cvik zkusily provést a pomáhala jim. Pokud se cvičení nedařilo, nenutila je za každou cenu, provedení cviku při jeho nezvládnutí nijak nekomentovala.

I v dalších předmětech bylo zřejmé, že ve třídě panuje pozitivní atmosféra. Pedagožka prokazovala přehled o dění v průběhu vyučování, její kontrola procesu výuky byla pružná, v případě potřeby reagovala na vzniklé situace, neignorovala případné rušení.

Ačkoli se neopírala o explicitně vyjádřená pravidla (z pozorování nebylo zřejmé, zda byl ve třídách pro výuku s touto vyučující stanoven nějaký seznam základních zásad pro chování v hodině), některá byla otevřeně pojmenována a vyžadována (např. povinnost hlásit se, zákaz vykřikování). Při práci ve dvojici, popř. ve skupině bylo nasnadě, že je vyučující ochotná tolerovat mírně zvýšenou (pracovní) hlasitost žáků. V případě překročení určité hranice však situaci vždy důsledně řešila, nedovolila, aby hlasitost rušila pozornost dětí.

Vyučující velmi často využívala ve svých hodinách humor, mimo jiné pro usměrnění pozornosti žáků. Např. když děti nějakým způsobem přeháněly své dotazy nebo poznámky (byly nesmyslné), často nesmysl obsažený v jejich připomínce ještě více přehnal. Objektem vtipu však nebyl žák, ale obsah jeho výroku. Žáci si tak uvědomili, proč se dotazu nebo poznámce nemá smysl věnovat, a nevznikalo tak nepříjemné ladění atmosféry, které by pravděpodobně následovalo po případném napomínání nebo kárání. Vyučující k tomu uvedla, že takto reaguje, pokud má dobrou náladu. V jiném případě by takového žáka nejspíše jednoduše okřikla. Také zmínila, že takovýto přístup nemusí vždy účinkovat. Může se stát, že se toho třída „chytí“ a začne vymýšlet ještě větší hlouposti. Pak je potřeba usměrnit žáky jinak.

Jako prevenci vzniku a rozvoje rušivých, popř. mimořádných situací ve výuce lze na základě pozorování vnímat zejména přátelskou atmosféru a pestrou a zajímavou výuku (relativně časté střídání činností se zaměřením na aktivitu žáků – vymyšlení otázek pro ostatní a jejich následné zodpovídání, křížovky apod.). Patrné bylo v této souvislosti rovněž učitelčino pozitivní zaměření na žáky a jejich učení (je možné ho vyjádřit větou: Učivo je výzvou k poznání).

Vyučující často využívala znalostí žáků z běžného mimoškolního života. Nechávala je například vyprávět ostatním jejich vlastní zážitky, pokud souvisely s právě probíranou učební látkou. Celkově bylo možné v hodinách této vyučující vnímat přátelskou atmosféru a zároveň určitou stabilitu. Bylo znát, že pedagožka je si svým vyučováním jistá. Hodiny ubíhaly plynule („dávaly smysl“), žáci měli prostor k vyjádření, pokud o to měli zájem, ale byli usměrňováni, pokud to bylo potřeba (např. aby byli aktivní nebo aby svou aktivitu zaměřili jiným, žádoucím směrem).

V hodinách učitelky F nebyla zaznamenána žádná situace, kterou by bylo možné označit za opravdu mimořádnou. Běžné rušivé události však samozřejmě nastaly i zde. Vyučující využívala postupy, které popsala v rozhovoru na toto téma (viz výše).

Jako konkrétní příklad lze uvést situaci, při které se jeden z žáků hlásil, že chce jít na záchod. Vyučující na to odvětila, že na záchod může odejít, až dokončí zadaný úkol. Žák pokračoval v přemlouvání s tím, že jí následující den donese pětikorunu. Pedagožka na to namítla, že kvůli němu zítra (v sobotu) do školy nepůjde. Žák ještě něco dodal ve smyslu,

že se domníval, že učitelka ve škole spí, ale to už vyučující zcela ignorovala. Žák odešel na záchod po vypracování úkolu. Při reflexi k této situaci pedagožka poznamenala, že tento chlapec chodí na záchod každou hodinu přírodopisu. Jednou to okomentovala, že kdyby jí dal pokaždé pětikorunu, vydělala by si na nové auto a doma by ji za to pochválili.

Do určité míry neobvyklá situace nastala v osmém ročníku, když u žáka s poruchou autistického spektra nebyla asistentka, která mu je jindy k dispozici. Žák psal jako jediný písemnou práci, protože chyběl, když ji vypracovávali ostatní. Vyučující k němu pravidelně chodila, zjišťovala, jak se mu práce daří. V jednom okamžiku se spolu domluvili a žák odešel písemku dopsat do kabinetu sousedícího s učebnou. Vyučující v reflexi následující po hodině situaci vysvětlila. Chlapce poslala do kabinetu, protože se v hodině vraceli k tématu, které bylo obsahem písemné práce. Doplnila ještě, že za nepřítomnosti asistentky bylo nezbytné se tomuto žákovi více věnovat i v čase následujícím po napsání písemky. To bylo možné sledovat i při pozorování hodiny. Pravidelně k němu přicházela, pomáhala se mu zorientovat v učebnici apod. Její přístup k žákovi byl velmi laskavý.

V této hodině nastalo ještě několik rušivých situací, které však vyučující považovala za naprosto běžné. Jedna žákyně si např. nechtěla zapisovat do pracovního listu popis dýchací soustavy. Vyučující ji k tomu vybídla. Dívka odpověděla, že píše, ale bylo zřejmé, že tomu tak není. Pedagožka ji upozornila, že může klidně přijít o deset minut z přestávky, protože jí nedovolí odejít, dokud zápis neprovede. To žákyni přimělo úkol splnit.

Na konci hodiny vybídla vyučující žáky, aby si všichni kromě jednoho sbalili věci. Dotyčný neměl dopsaný zápis. Řekla mu, že bude moct odejít, až svou práci dokončí. Chlapci to netrvalo ani dvě minuty. V obou případech nebylo na vyučující pozorovatelné jakékoli prožívání situace. Její výraz byl zcela neutrální stejně jako tón hlasu. Z pozorovaného bylo možné vyvodit, že takovéto události (ač rušivé) jsou ve výuce naprosto běžné, což učitelka sama potvrdila při následné reflexi vyučování.

V jiné hodině (v 6. ročníku) se musela vyučující vypořádat s neodbytným chováním jednoho z žáků. Chlapec se totiž v jednom okamžiku nahlas podivil, že neprobírali ryby. Pedagožka mu situaci vysvětlila, ale žák situaci dál komentoval. Nebylo to drzé nebo záměrně provokativní chování, žák se zdál upřímně překvapený, nedokázal svou pozornost odpoutat od ryb. Vyučující ho tedy, tentokrát již důrazněji, upozornila, že na ni nemá vykřikovat. Pak se ho zeptala, zda měl otevírat učebnici a rovnou dodala, že ne a že ji má tedy zavřít. Žák ji poslechl. V reflexi k tomu vyučující uvedla, že v této třídě jsou dva chlapci (jednoho z nich se tato situace týkala), kteří mají tendenci se spolu bavit (sedí v lavicích za sebou – jeden se pak otáčí na druhého) a občas se „trumfují“ v tom, kdo položí lepší (někdy i hloupější) otázku. Takže se stává poměrně často, že je nezbytné je usměrnit. Vyučující k tomu ještě dodala, že už je plánuje rozesadit.

Ve stejné hodině nastala zajímavá situace v okamžiku, kdy se jedna dvojice chlapců „rozpovídala“ a vyučující na to reagovala tím, že přestala mluvit. Žáci si toho nevšimli a pedagožka na to po chvíli zareagovala slovy: „Tak se tady asi načekáme!“ Teprve to vedlo k jejich zklidnění. Při reflexi k tomu uvedla, že čekala zbytečně dlouho, že na ně měla „houknout“ rovnou. Zmínila, že tato strategie funguje v jiných třídách, na tyto chlapce však, zdá se, nikoli.

V osmém ročníku bylo v další pozorované hodině nutné zabývat se rušivým chováním jednoho z žáků, který je impulzivní a často průběh hodin narušuje (bez ohledu na učitele, vyučovaný předmět nebo denní dobu). Při prvním netrpělivém projevu žáka (reagoval na pomalý zápis spolužáka jednoho údaje na tabuli) se na něj vyučující jen tázavě podívala. Bylo zřejmé, že žák si uvědomil, že mu to zase „ujelo“ (není to nic neobvyklého, ví to o něm vyučující, třída i on sám). Jeho rušivé chování však pokračovalo. Měl různé poznámky, pronášel např. ze svého pohledu vtípné narážky nahlas apod. Vyučující ho neustále sledovala a snažila se ho korigovat stupňujícími se postupy (pohledy, oslovení, dotyk ramene, zvyšování důrazu v hlase a přísnosti ve výrazu obličeje; po nějaké době již stála jen u jeho lavice). Zdálo se, že si žák pokaždé svůj „přešlap“ uvědomil, přesto s rušivým chováním nebyl schopen přestat. Po několikerém napomenutí ho pedagožka poslala za dveře. Když se žák po určité době vrátil, zeptala se ho, zda se již uklidnil, přikývl a posadil se. Dále již nevyrušoval.

V reflexi k tomu vyučující poznamenala, že v této třídě jsou nejméně čtyři žáci, kteří mají tendenci neustále něco nahlas komentovat, spekulovat o hloupostech apod. K poslání za dveře uvedla, že není s žákem nijak domluvená, ale že je zřejmě zvyklý z hodin ostatních vyučujících, že se sám vrátí, až se zklidní. To lze potvrdit z pozice pozorovatele. Tohoto žáka čas od času poslali za dveře téměř všichni vyučující, u kterých v této třídě pozorování probíhalo. K rušivým poznámkám různých žáků z této třídy lze ještě doplnit, že vyučující si mezi sebou (v kabinetě, na chodbě apod.) s pobavením (někdy i s neskrývaným rozčarováním) vyprávěli, jaké „perly“ zase při jejich hodině zazněly.

Z konkrétních událostí uvedeme ještě jeden příklad situace, která zkomplikovala začátek vyučovací hodiny. Jeden z žáků osmého ročníku o přestávce před výukou přírodopisu nechtěně rozlil pití. O přestávce utřel jen něco málo pod sebou, ale dívky z jiné lavice trvaly na tom, aby vytřel i u nich. To už ovšem začalo vyučování. Pedagožka po příchodu do třídy upozornila žáky, že co nestihnou probrat v řádném čase hodiny, dokončí o přestávce. Ti na to reagovali tím, že začali na uklízejího chlapce pokřikovat, pobízeli ho, aby zrychlil. Vyučující je přísně okřikla, aby přestali „halekat“. Třída se zklidnila, žák dokončil vytírání a výuka již v klidu začala (nakonec nebylo nutné čas nastavovat, stihli vše, co si vyučující připravila). Pedagožka to později reflektovala tak, že strategie zabrala, úklid se urychlil.

4.6.3 Učitelčiny tematické koláže

Vyučující vytvořila první dvě koláže (viz obrázek 14 a 15) s odstupem necelých dvou let⁴⁴. Celkově jsou obě koláže přeplněné mnohými objekty (informacemi, výpověďmi). Pravděpodobně je potřeba toho hodně sdělit. Otázkou však zůstává proč. Je nutné něco vysvětlit, z něčeho „se vypovídat“, nebo něco zamluvit, zakrýt?

Ústředním tématem první koláže je telefonující žena pracující na notebooku. Autorka tuto roli označila jako „supermanku“ („zvládnout víc věcí najednou“). Žena na obrázku nejenže zvládá více věcí najednou, ale zároveň se usmívá. Zkřížené nohy odkazují na blok v této oblasti, žena není umístěna do konkrétního prostoru – je vytržena z reality (?) – plně oddaná své (pracovní) činnosti?

Souvislost je možné v tomto případě nalézt i na identifikačním místě – autorka k této postavě přidala komentář: „A dost! – Někdy je toho opravdu už moc, jsme smutní, unavení, táhneme na zádech problémy jiných“. Nabízí se nám tu postava starého, unaveného herce – v podstatě pouze hlavy, která je navíc „odříznuta“ červeným šálem. Mohla se autorka cítit unaveně, bez sil, zbavená své funkce? Zároveň však vstupuje do hry problematika mužské role – není pro citlivou, emocionální ženu vyčerpávající být Jamesem Bondem?

Levá strana koláže nám ukazuje zajímavé role. Autorka několik z nich popsala – „boxer (k prosazení svých názorů, požadavků potřebuji tvrdé lokty, pevné ruce, nervy; zakřičet si)“; učitelka s holčičkou pod boxerem – „po dobrém, nebo po zlém – respektovat individualitu žáků, s každým jednat jinak, podle toho, co na něj platí“; běžkyně na lyžích – „vítěz – když se něco povede, cítím se jak vítězka.“ V této části koláže by se mohlo jednat o směr toho, jak působí na autorku protějšek (pravděpodobně žáci) – lenost, naštvanost, chuť si užívat, nespolupracovat – nevidět a neslyšet, a toho, jak je autorka nucena na něj reagovat (boxer, Igor Hnízdo, vítězka, ale i žena s ucpanýma ušima – tu autorka popsala jako: „Už toho mám dost – někdy je toho na nás moc a chceme jen ticho a klid.“).

Druhá koláž se zdá ještě přeplněnější než první. Z toho důvodu je i problematičtěji „čitelná“. Tématem se zdá být dítě – „andílek“, který je obkroužen různými postavami – možná směsí situací, se kterými se autorka musí vypořádávat (rozličné role dětí), a vlastních přístupů, které za tímto účelem využívá (promující žena, argumentující žena, maminka, kterou objímá chlapec, a „léčitelka“, jak označila autorka ženu sedící u dítěte ležícího pod dekou

⁴⁴ Symbolická interpretace těchto koláží byla použita v bakalářské práci Krninský, L. (2012). *Pohled na učitelkou prostřednictvím tematických koláží* (Bakalářská práce). České Budějovice: JU v ČB, Pedagogická fakulta. Společně se zpětnou vazbou k této interpretaci byla publikována v Krninský, L., & Mazehová, Y. (2013). Reflexe profese učitele prostřednictvím tematických koláží. In J. Jošt, F. Man, A. Nohavová et al., *Podpora zdravého psychického vývoje z aspektu dítěte a učitele* (s. 141–163). Praha: Eduko.

a doplnila pojmenování komentářem – „nejen učení, ale i duchovní stránka každého z nás je důležitá“).



Obrázek 14. Učitelka F – 1. profesní koláž.

I na této koláži se objevují superhrdinové (superman a spiderman), již by mohli odkazovat na náročnost profese a velké množství síly a energie, kterou musí autorka disponovat. Zajímavým momentem je i žena s cigaretou v levém horním rohu koláže. Mohlo by jít o přání, tvář, která by měla být viděna z venku – nadhled, zkušenost, neotřesitelnost, za kterou se však skrývá mnohá nejistota, úzkost, spoutanost, napětí a zranitelnost (pravá strana koláže, zejména její dolní roh).

Když četla interpretaci svých koláží, měla dojem, že to není o ní. Překvapilo ji, kolik informací se dá z koláží získat (vyčíst). Uznala, že na druhou koláž toho nalepila „hrozně moc“. Ale když koláž vytvářela, nepřipadalo jí to tak. Že je dominantou andílek apod., neviděla, necítila. Snažila se umístit na koláž co nejvíce rolí učitele, protože tak pochopila zadání (sama dala tento přístup do souvislosti se svou pečlivostí, která byla v interpretaci zmíněna). Chtěla pečlivě vypracovat, naplnit zadání.

K tématu týkajícímu se problematiky „vypovídání se“ uvedla, že nemá pocit, že by se potřebovala vypovídat ani že by chtěla něco mluvením zakrýt. Roli ženy z první koláže, která zvládá mnoho věcí najednou, okomentovala s tím, že náplní profese učitele není jen

vyučování. Když studovala, představovala si, že bude učit (vyučovat), ale musí také „papírovat“, vybírat peníze, psát seznamy, odevzdávat je do ředitelny a mnoho dalšího. „...že to fakt vůbec o tom učení pomalu skoro není.“ Zvláště v současnosti, kdy kvůli nedostatku financí vedení zrušilo výjezdy (výlety, lyžařské kurzy ad.) a další aktivity, jež byly „navíc“, má dojem, že je situace zcela jiná, než byl její ideál o povolání učitelky. V souvislosti s tím, že musí dělat tolik věcí (jako ústřední postava na první koláži), má pocit, že nestíhá. „Furt jenom lítám někam. Mně přijde, že pořád jenom někam lítám. [...] Mně přijde fakt, že nestíhám, že furt jenom někde jsem, pendluju.“ Situace je taková teď. Když vytvářela koláž, nepřišlo jí, že má tolik práce. Zmínila, že to tam všechno je, ale v době rozhovoru se to nakumulovalo. „K tomu konci roku je toho hrozně.“

K tématu komiksových hrdinů uvedla jako odpověď na otázku, zda toho podle ní není někdy víc, než by obyčejný člověk zvládl, že jí to tak občas připadá. Zmínila, že v současné chvíli je nadměrná zátěž způsobena papírováním apod., děti pro ni teď problém vůbec nepředstavují. K tomuto tématu ještě dodala, že něco navíc podle ní patří k této profesi. Ale uznává, že ji to vyčerpává. Přesto by se na to nedokázala „vykašlat“ – udělat jen svou povinnost. Je přesvědčená, že je potřeba dát do toho něco víc.

K roli, kterou pojmenovala „A dost!“ (pravý dolní roh první koláže), uvedla, že je to v současnosti způsobeno „tím lítáním okolo“. „Když děti jakoby tě dostanou do tohoto stavu, tak pak zase dokážeš na to jakoby zapomenout a přejít to a jako netáhne se to se mnou. A teď to papírování různý vím, že furt není ještě konec [...] a že ještě budu muset tohle dělat, to spíš mi přijde jako ta administrativa, že mě tady do toho třeba dostane.“ Pomohlo by jí, kdyby děti plnily svoje povinnosti tak, jak mají. Když mají např. donést peníze do pátku, aby je nemusela „uhánět“ následující týden a další týden znovu a pořád dokola. Připadá jí, že to bohužel k profesi učitele patří.

K tématu protějšku (pravděpodobně žáků) uvedla: „...já se snažím fakt tam [do hodiny – pozn. autora] jít s tím, když vím, že se může něco stát, co mě, já nevím, vyčerpá, unaví, tak tam jít s tím, že to prostě zvládnou, jako obrátit si to, ne jako ježišmarjá já to nedám, nebo tak.“ Snaží se být optimisticky naladěná (i když má obavy) a má pocit, že jí to pomáhá. Toto naladění však nepřichází samo od sebe, vždy si musí vzpomenout na manžela, který jí říkal, že nemůže jít do hodiny s tím, že to dneska zase bude hrůza, ale naopak musí věřit, že to dopadne dobře. Její pochybnosti asi souvisí s obavami, že to nezvládne (např. u žáka s autismem neví, co od něj může čekat, kam až si může u něj dovolit zajít).

K mnohým rolím, které jsou soustředěny kolem andílka na druhé koláži, poznamenala, že skutečnost, že jako učitelka musí často střídat „role“, ji baví, líbí se jí to. Zvláště když je odezva od dětí. Je ráda, že dělá to, co se od ní očekává. Snaží se to udělat tak, jak by se mělo, jak by se očekávalo nebo jak by si ona představovala.

Třetí koláž (obrázek 16) vznikla 4 roky po vytvoření koláže druhé. Autorka na ní zpodobnila a očíslovala 12 různých rolí učitele. Prostřední „dvojrole“ má představovat ji samotnou. K ženě vlevo (v pestrobarevném svetru) uvedla, že jí více odpovídá vzhledově, ale protože se jí nelíbil její vážný výraz, doplnila ji ještě druhou představitelkou sebe samé – ženou s flétnou. Na tu autorka hrávala dlouhá léta (na základní i střední škole), ale v současnosti se tomu již nevěnuje, což ji mrzí („...jakmile z toho vypadneš, tak už není šance“). Důležitý pro ni na této postavě byl ale také její šťastný a spokojený výraz („...kdyby byly nakombinované obě dvě, tak by to bylo úplně ideální.“).

Orchestr představuje učitelský sbor. Vyučující to komentovala s tím, že je nezbytné, aby fungoval jako celek, aby si všichni rozuměli, pomáhali si, znali se. „Když něco řeším, nějaký problém, tak je fajn, když učitelé, ostatní, mě v tom podpoří; vzájemně [...] i spolupracujeme, dodržujeme pravidla a všichni tak, jak to má být. Prostě jedna taková velká parta, které jde o jednu věc. Ono jako nám jde o jednu věc, ale já bych tam ještě chtěla trošinku to, že mi třeba ti učitelé pomůžou. Že já třeba řeknu: ‚Ten nesmí sedět s tím‘. A přijdu na hodinu a oni tam spolu jsou. [...] V tomhle bych to taky ještě brala.“

Další postava na koláži (žena s telefonním sluchátkem) představuje *komunikaci*, která je v případě učitele nejen významná, ale rovněž pestrá. „...učitel musí komunikovat s kdekým, kdejak, jakkoliv, cokoliv; že musí komunikovat jednak s žáky, s rodiči, s úřady, s vedením, s učiteli. Prostě [...] mně přišlo to, že musíme stejně všichni fungovat společně. Když nám jde o jednu věc. Takže komunikovat na různých úrovních, prostě se všemi možnými.“ Takováto komunikace může mít samozřejmě svá úskalí. Vyučující uvedla, že postava na koláži jakoby říkala: „Já se z ní picnu.“ „Víš jako, domluvíš s rodiči, kteří ti něco řeknou, a pak si řekneš: ‚To snad není pravda.‘“

Muž s přelepenými ústy vlevo od této postavy, kterého vyučující pojmenovala jako *nemluvit*, rovněž souvisí se zprostředkováním informací. Pro autorku představuje učitelovu povinnost neprozrazovat důvěrné informace o žácích, se kterými se mu svěřili. „Když něco dětem slíbím, je třeba to dodržet.“

V levém dolním rohu koláže se nachází *Sherlock Holmes, vyšetřovatel*. Vyučující tím dle svých slov myslela jednak skutečnost, že učitel musí vyšetřovat situace, které se udály ve třídě („...komu se co ztratilo, kdo co udělal nebo tak“), jednak to, že musí zjišťovat informace o rodičích, co se děje u žáků doma atd. „Proč to dítě se takhle chová; [...] zjistit něco, co ti pomůže líp poznat děti.“

Dalšími rolemi učitele, které tato vyučující zachytila na své koláži, jsou *kamarádka* (sedící paní s dvěma chlapci za zády) a *hráčka* (fotbalistka). První z nich odkazuje ke skutečnosti, že je dle pedagožky dobré ukázat se dětem i v běžném životě, druhá pak na výhodu, kterou

neměly bát sdělit nám nějaký problém, nebo nějaký svůj pocit s tím, že když to sdělí, tak že se něco stane, nebo že ten učitel je shodí, cokoliv. Prostě získat si tu jejich důvěru.“

K roli učitele jako někoho, kdo může ukázat žákům směr v životě, vyučující poznamenala: „...učitelé by [...] měli dokázat [žáky] za něco pochválit, i když tam převažují třeba ty špatné stránky, tak zkusit najít něco dobrého, a vyzdvihnout jejich dobré stránky, jejich dobré vlastnosti. A hlavně třeba i u těch dětí, které si nevěří.“ Zároveň s touto pozicí souvisí možnost žáky nasměrovat v kontextu jejich schopností. „...když teda dobře, [...] nemáš dobré známky, tak jsi šikovný ale tady na to. [...] Nebo povedlo se ti něco v matice? Tak vyzkoušej si tu olympiádu. [...] Prostě nějak je nasměrovat tak, aby byly úspěšní, aby ze sebe měli dobrý pocit.“ Autorka ještě k této roli připojila schopnost žáků „respektovat druhé a umět pomáhat; že i to by prostě ty děti měly dokázat“.

4.6.4 Informace získané na základě dotazníků

Data získaná prostřednictvím dotazníku zkoumajícího zasažení stresem (Henning & Keller, 1996) ukazují (blíže viz tabulku 23), že vyučující v době jeho vyplňování cítila největší zátěž v oblasti citové (8 bodů). Z možných odpovědí volila nejčastěji variantu *zřídka* (10×), nikdy nevybrala možnost *často* (ani *vždy*, kterou ani v jednom případě nevybral žádný z účastníků vícepřípadové studie). V porovnání s naším výzkumným souborem lze její vnímané zasažení stresem považovat za průměrné ve všech zjišťovaných oblastech včetně výše zmíněné roviny citové (T-skór 54).

Tabulka 23

Míra zasažení stresem – učitelka F

	učitelka F hrubý skór T-skór (naš soubor) ⁴⁵	průměr směrodatná odchylka (naš soubor)
Kognitivní rovina	6 50	5,99 2,74
Citová rovina	8 54	6,77 3,40
Tělesná rovina	5 45	6,60 3,25
Sociální rovina	3 45	4,20 2,64
Celkové vnímané zatížení	22 48	23,57 9,76

Dle dotazníku Strategie zvládání stresu – SVF 78 (viz tabulku 24) má vyučující tendenci používat všechny pozitivní zvládací strategie kromě *pozitivní sebeinstrukce* (T-skór 37) ob-

⁴⁵ Myšlen je výzkumný soubor učitelů blíže popsany v kapitole 6.2 empirické části práce (n = 128).

dobně jako většina souboru, na němž byl dotazník standardizován. Za výrazně nadprůměrnou lze u této pedagožky považovat *potřebu sociální opory* (T-skór 71). „Tento subtest zachycuje tendenci jedince, který si při stresu přeje navázat kontakt s druhými, aby získal podporu při zpracování nebo řešení problému.“ (Janke & Erdmannová, 2003, s. 14) Tato podpora může mít podobu pohovoru, rady nebo konkrétní pomoci při řešení. Jedná se o ambivalentní strategii, jež může mít dle kontextu použití jak pozitivní (aktivní hledání konkrétní podpory), tak negativní (pasivně rezignační, bezmocné postoje) dopady na zvládnutí zátěže. Vzhledem k průměrným skóřům u negativních strategií *úniková tendence* (T-skór 54) a *rezignace* (T-skór 55) se lze domnívat, že v případě této pedagožky se jedná o adaptivní způsob využití.

Nadprůměrná hodnota se objevila i u negativního postupu *perseverace* (T-skór 63). V tomto případě se jedná o tendenci k prodlouženému přemítání, tedy neschopnosti se odpoutat od prožívaných zátěží. „Negativní představy a myšlenky o zátěžové situaci se neustále vnucují a zabírají kapacitu myšlení jedince ve značné míře a po dlouhou dobu. Tím se prodlužuje zátěžová situace a s ní spojené rozrušení a ztěžuje se obnovení výchozího stavu.“ (Janke & Erdmannová, 2003, s. 15)

Za zmínku stojí rovněž podprůměrný skór u pozitivní strategie *pozitivní sebeinstrukce* (T-skór 37), dle čehož lze usuzovat, že tato vyučující nemá příliš velký sklon přisuzovat si kompetenci a dodávat si odvalu ke zvládnutí zátěže. Zatímco tendenci k využívání všech pozitivních strategií zvládnutí můžeme v souhrnu považovat za průměrnou (POZ: T-skór 51), celkový sklon k uplatňování postupů negativních se již blíží k nadprůměrné hodnotě (NEG: T-skór 59).

Tabulka 24

Strategie zvládnutí stresu dle SVF 78 – učitelka F

STRATEGIE	Učitelka F hrubý skór T-skór (ženy)	Ženy 35–49 (hrubý skór) průměr standardní odchylka
Podhodnocení	9	8,11
	52	3,38
Odmítání viny	12	10,79
	55	3,86
Odklon	14	11,03
	52	4,15
Náhradní uspokojení	12	8,53
	54	4,06
Kontrola situace	17	16,13
	51	4,50
Kontrola reakcí	14	15,50
	45	4,10
Pozitivní sebeinstrukce	13	15,82
	37	4,22

Potřeba sociální opory	24	12,87
	71	5,56
Vyhýbání se	15	11,42
	54	4,85
Úniková tendence	10	8,40
	54	4,37
Perseverace	22	16,18
	63	6,34
Rezignace	11	8,55
	55	5,45
Sebeobviňování	14	13,95
	56	4,89
POZ1	10,50	9,45
		2,81
POZ2	13	9,78
		3,53
POZ3	14,67	15,82
		3,51
POZ	13	11,68
	51	2,27
NEG	14,25	11,02
	59	4,66

Osobnostní profil vyučující dle Freiburského osobnostního dotazníku (viz tabulky 25 a 26) vybočuje z průměrných hodnot u čtyř základních a jedné doplňkové dimenze. Mírně podprůměrný skóre se objevil v subtestu *nervozita* (FPI 1: stanin 3). Respondent s nízkým skóre u této kategorie uvádí méně tělesné obtíže, minimální tělesnou odezvu afektu a všeobecně minimální aktualizování životních tělesných regulací.

Podprůměrnou hodnotu lze nalézt rovněž v subtestu *vzrušivost* (FPI 4: stanin 2). Nízkého skóre v této dimenzi dosahují dotazovaní, kteří vykazují nízkou impulzivitu a spontánnost, jsou klidní, případně otupělí a flegmatictí, nebo uzavření sami do sebe, emocionálně se ovládají a jsou trpěliví. Dosahují vysoké frustrační tolerance.

Naopak nadprůměrné hodnoty vyučující vykazovala v dimenzích *zdrženlivost* (FPI 8: stanin 7) a *otevřenost* (FPI 9: stanin 9). Vysoké hodnoty v subtestu *zdrženlivost* souvisí s uváděním stydlivosti, rozpaků, zdrženlivosti při styku s ostatními, zvláště ve skupinových situacích. Někdy má takovýto dotazovaný těžkosti s kontaktem a není schopen ho navazovat. Dále jsou s vysokým skóre u této kategorie dávány do souvislosti téma a tělesné těžkosti při některých příležitostech nebo vzrušení (nepokoj, třes, slabost v kolenou, zblednutí, zčervenání, zajíkání, nutkání k močení a na stolici); nízká podnikavost, nejistota v rozhodování, malá průbojnost a bojácnost. Takovýto jedinec se snadno lekne, je silně vzrušený, když ho druzí pozorují.

Proband s vysokým skóre u subtestu *otevřenost* udává různé malé slabosti a chyby, kterými trpí pravděpodobně každý, dále sebekritický, někdy i bezstarostný postoj.

Za podprůměrný lze považovat skóre v doplňkové stupnici *emocionální labilita* (FPI N: stanin 3). Dotazovaný s nízkým skóre v této dimenzi udává vyrovnanou a stabilní náladu, spíše pozitivní, je uvolněný, má dobrou náladu, ovládá se, je trpělivý, spokojený a klidný. Rovněž vykazuje sebejistotu, málo starostí, resp. málo pocitu viny; schopnost soustředit se; nenarušený emocionální vztah k druhým.

Tabulka 25

Osobnostní dimenze dle FPI (staniny) – učitelka F

Staniny (ženy 30–49)	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Staniny (ženy 30–49)
1 NERVOZITA psychosomaticky narušený							3			psychosomaticky nenarušený
2 AGRESIVITA spontánně agresivní, emocionálně nezralý					5					neagresivní, ovládající se
3 DEPRESE rozladěný, nejistý					5					spokojený, sebejistý
4 VZRUŠIVOST vzrušivý, lehce frustrovaný								2		klidný
5 DRUŽNOST družný, živý						4				nedružný, zdržlivý
6 MÍRNOST, KLID sebedůvěra, dobře naladěný				6						dráždivý, váhavý
7 DOMINANCE reaktivně agresivní, prosazující se						4				poddajný, umírněný
8 ZDRŽENLIVOST zdržlivý, napjatý			7							nenucený, lehko navazující kontakty
9 OTEVŘENOST otevřený, sebekritický	9									uzavřený, nekritický
EXTRAVERZE extravertovaný					5					introvertovaný
EMOCIONÁLNÍ LABILITA emocionálně labilní							3			emocionálně stabilní
MASKULINITA typicky mužský sebepopis					5					typicky ženský sebepopis

Tabulka 26

Osobnostní dimenze dle FPI (hrubé skóry) – učitelka F

DIMENZE	HRUBÝ SKÓR UČITELKA F	PRŮMĚRNÁ HODNOTA (ŽENY)
FPI 1	2	6,65
FPI 2	2	3,32
FPI 3	6	7,71
FPI 4	1	4,81
FPI 5	6	7,89
FPI 6	5	4,63
FPI 7	3	4,16
FPI 8	8	5,44
FPI 9	7	4,00
FPI E	5	5,73
FPI N	3	6,17
FPI M	5	5,54

4.6.5 Vnitřní vztahy případu učitelka F

Z rozhovoru s vyučující vyplynulo několik výrazných skutečností. Jednou z nich je její důraz na příjemné mezilidské vztahy. Tento přístup se ukazuje jak v kontaktu s žáky, tak, a to ještě významněji, v kontaktu s kolegy. V tomto kontextu je zajímavé vybočení jejího skóru u FPI 8 (*zdrženlivost*) do mírného nadprůměru, které příliš neodpovídá dalším dimenzím, s nimiž tento subtest obvykle koreluje (vysoký skór u FPI 8 s vysokými hodnotami u FPI 3 a FPI 1 a zároveň nízkými hodnotami u FPI 5 a FPI 6). Zejména ve vztahu ke kolegům se však v této souvislosti nabízí jako významný poznatek, že je pro vyučující dle jejích vlastních slov poměrně hodně náročné informovat je o něčem, co jí na jejich chování nebo přístupu k žákům vadí. Vzhledem k jejímu silnému sklonu k využívání sociální opory jako zvládací strategie se však toto úskalí v kontaktu s kolegy jeví pochopitelným.

Je zřejmé, že vyučující vnímá jako obtěžující svůj sklon k opakovanému zabývání se prožitými náročnými situacemi. Nadprůměrná hodnota u zvládací strategie *perseverace* tuto skutečnost dokládá. Sama zmínila, že je to něco, co by velmi ráda změnila. Pracuje na tom zejména s pomocí svého manžela, s nímž prožité události nejvíce probírá. Zdá se, že vysoký skór u FPI 9 (*otevřenost*) v jejím případě odkazuje k větší sebekritičnosti. Jako významnou uvedla svou potřebu potvrzení svých postupů při řešení náročných situací někým dalším (kolega, manžel apod.). Zdá se, že za tímto účelem se u ní aktualizuje *potřeba sociální opory*.

Při pozorování výuky bylo zřejmé, že vyučující se projevuje klidně a vyrovnaně, s velkým přehledem o dění ve třídě. S tím je možné dát do souvislosti nízké skóry u FPI 4 (*vzrušivost*) a FPI N (*emocionální labilita*).

Výrazný posun je patrný ve zpracování učitelčiny koláže. Oproti „upovídáním“ prvním dvěma se třetí koláž jeví poměrně prázdnou. Role jsou jasně vyjmenovány a přesně

uspořádány. Za zajímavé lze považovat jejich očíslování, které začíná uprostřed a vytváří spirálu rozvíjející se doleva a končící v pravém dolním rohu. V kontextu s vysokou potřebou sociální opory se zdá zřejmá dlouhá cesta od ústředního tématu (zdvojená vlastní postava uprostřed) přes protějšek až k „sobě samotné“ jako průvodkyni „slepého“.

V souvislosti s mírně nadprůměrným skóre u FPI 8 (*zdrženlivost*) se jeví významnou postavu Sherlocka Holmese s lupou v ruce v levém dolním rohu. Menší zaplněnost koláže by snad bylo možné vnímat v kontextu klidnějšího období, které teď vyučující dle svých slov v profesním životě zažívá. Zároveň se jejím prostřednictvím nabízí spousta volného prostoru, který je možné zaplnit něčím novým, o což se vyučující očividně snaží (aktivní práce na svém přístupu k žákům i kolegům, používání nových metod a přístupů ve výuce).

5 Reflexe profese učitele prostřednictvím tematických koláží

Pro tuto část výzkumu vyučující vytvořili koláž na téma *Já jako učitel ve všech jeho pozicích a rolích*. Nad kolážemi byl veden s jejich autory rozhovor, který byl zpracován prostřednictvím postupů kvalitativního výzkumného přístupu (blíže viz kapitolu 3 empirické části práce).

5.1 Kostra analytického příběhu

Klíčovou specifickou výzkumnou otázkou pro tuto část šetření je otázka *4 Které „pozice“ a „role“ ve výuce participantů zastávají a jak se v nich prožívají?* Stěžejní kategorií vzešlou ze zpracování rozhovorů je tedy *prožívání profese*. Za zásadní skutečnosti (kategorie vzešlé z provedeného kódování textu), které ovlivňují toto prožívání oslovených pedagogů, lze považovat *výuku, zátěž, sebehodnocení učitelů, žáky, kolegy a rodiče*.

Zásadním pro prožívání se v různých rolích učitele se na základě rozhovorů zdá být *sebehodnocení* vyučujících, které se vztahuje ke všem složkám jejich profese (obrázek 17). Důležitou roli hraje vnímaná *zátěž*, která mnohé ovlivňuje, ale klíčový vliv má právě na sebehodnocení. Zátěž však nelze v našem případě považovat za objektivní veličinu. Mimo dalších subjektivních činitelů její vnímání vyučujícími významně ovlivňuje právě skutečnost, jakým způsobem učitelé hodnotí sami sebe v rámci svého profesního působení. Velmi významnou kategorií je *výuka*, konkrétně to, jak k ní učitelé přistupují, jak celkově pojmají vzdělávání, jak se jim daří realizovat své představy přímo ve vyučovacích hodinách. V tomto směru se největší proměnnou zdají být celkem pochopitelně *žáci*. *Rodiče* a *kolegové* představují další faktory ovlivňující profesní prožívání učitelů, ale ve většině případů nestojí v centru dění.

5.2 Analytický příběh

5.2.1 Kolegové

Popis analytického příběhu začneme kategorií *kolegové*. Participantů našeho výzkumu v souvislosti s kolegy mluvili o jejich *chování*, a to jak v podobě prostého konstatování o něm, tak v podobě jeho reflexe. Zmiňovali například, že někteří učitelé vyžadují, aby žáci dodržovali pravidla, ale jiní si jen stěžují na nevhodné chování dětí, nicméně nepodniknou nic pro jeho nápravu: „...někdo po nich šlape a někdo třeba, když mluví se mnou, tak: ‚Jo, je hrozný, takhle se chová.‘ A když řeknu: ‚Ale tak to napiš mamince, řekni to mamince!‘ ‚Ale to zas ne, to není tak hrozný.‘ Prostě nechtějí jít do konfliktu asi.“ Další vyučující zmínili, že vnímají negativně, když se kolegové nepokrytě povyšují nad žáky („Někdy jsem to pociťoval od kolegů, že zbytečně se ‚hážou‘ nad ty děti a vadilo mi to.“) nebo když důvěrnou informaci o dětech nešetrně použijí například při vtipkování, což se žáků většinou dotkne.



Obrázek 17. Kategorie získané kvalitativním zpracováním rozhovorů – schéma.

Problémem může být i nejednotné pedagogické působení, např. v podobě nedůslednosti, kdy je dohodnut zasedací pořádek z důvodu vyrušování některých žáků, ale kolegové jej nevyžadují; popř. v jiných podobách: „Já si nemyslím, že ten člověk by kázal něco a dělal něco jiného, ale spíš, že to něco nedělá prostě pořádně, a pak to dopadne tak, že to někdo

jiný musí napravit.“ „Děti [mi] samy už několikrát řekly, [...] na dějepisu mu to [mobilní telefon] zvonilo a pan učitel nic.“

Vícekrát se objevily výroky týkající se zbytečného zveličování problémů. „Řešíme maličkosti; strašně se to nafukuje a my to tam řešíme třicet minut na poradě nebo mezi sebou a ztrácíme čas. Že nás to odvádí od toho, co bysme měli dělat.“ „Učitelky vystresovaný řeší každou ptákovinu a mně to přišlo jako takový malichernosti.“

Jedna z vyučujících okomentovala i zženštilost svých mužských kolegů. „Třeba na jiných školách je to jinak, ale u nás prostě ti chlapi jsou takový měkkí. [...] Přijde mi to škoda. Že kdyby tam byli [...] pořádný chlapi, takoví od rány, ty my ve škole moc nemáme, tak by to bylo lepší i pro ty děti i pro nás. Takhle je z toho taková slepičárna a ty chlapi u nás mi připadají takoví jako fakt měkký. Oni do ničeho nejdu, třeba i když se tam něco projednává nebo když má člověk něco říct, tak oni většinou zalezou a schovají se, což mě mrzí. Že spíš ty ženský jsou takový ráznější.“

Vyučující v různých podobách zmiňovali *vztahy s kolegy*. Několikrát se tato skutečnost objevila přímo jako role učitele na koláži (např. orchestr jako učitelský sbor, nebo muž pomáhající vyměnit kolo u auta). Opora, kterou mohou poskytnout dobré vztahy v učitelském sboru, byla uváděna často („Ta pomoc je tam velká. Nedokážu si představit, že bych pracovala někde a neměla bych si tam s kým promluvit.“ „[...] Ve škole nejde jenom o toho jednoho jediného učitele, ale o to, [...] abychom si navzájem i třeba pomáhali. Když něco řeším, nějaký problém, tak je fajn, když učitelé ostatní mě v tom podpoří. A když [...] vzájemně [...] spolupracujeme, dodržujeme ty pravidla všichni tak, jak to má být. Prostě jedna taková velká parta, které jde o jednu věc.“

Samozřejmě participanti vícekrát upozornili i na nesoulad v této oblasti. Např. zazněla skutečnost, že některé věci nelze (vzhledem k věku kolegů) sdílet. V jednom případě to bylo kvůli tomu, že na škole A je kolektiv pedagogů v průměru velmi mladý, v dalším případě byl důvod opačný – kolegové učitelky působící na jiné škole jsou zase v naprosté většině mnohem starší než ona.

Vyučující v souvislosti s kolegy mluvili i o jejich *vlivu*, např. v podobě inspirace k vyučování nebo i ve smyslu negativního příkladu. Důležitá je pro pedagogy *zpětná vazba* od ostatních učitelů. Má různé podoby a může i rozdílně působit. Vyučující si uvědomují, že je pro ně výraznou oporou, pokud mohou své potíže sdílet s někým, kdo jim rozumí, protože jim sám rovněž čelí. Na druhou stranu se může stát, že se vyučující navzájem utvrzují v neřešitelnosti některých problémů nebo si jinak (nechtěně) potvrzují svá profesní trápení, což rozhodně nelze považovat za adaptivní přístup k zátěži.

5.2.2 Rodiče

Druhou ne zcela stěžejní, přesto významnou kategorií se v rozhovorech s našimi participanty ukázali být *rodiče*. Vyučující reflektovali *chování rodičů*. Zmiňovali například, že někteří rodiče mají problém plnit základní povinnosti („...odvádět nějakou tu základní práci...“), ale na školu (zejména na třídního učitele) mají velké nároky. Dalšími problematickými projevy chování rodičů, se kterými se setkali, jsou např. jejich neochota řešit problémy vlastních dětí („Prostě se mnou nekomunikovala, vůbec. Já jsem byla ta špatná.“ „Napíšu mamince přes žákajdu a maminka si to 14 dní vůbec nepřečte.“), jejich nedostatečná podpora dětí („No někdy mě mrzí, když vidím, že to dítě by mělo nějaký potenciál nebo ho má a že jím mrhá. Nebo že nemá v rodině podporu.“) nebo nerealistické vidění situace („Nebo rodiče taky dokážou leccos nafouknout.“).

Citlivě vnímají skutečnosti, které lze označit jako *vliv rodiny* na žáky. „Pořád se mi potvrzuje to, že jak je ten člověk nastavený v rodině, tak já už s tím třeba nic nesvedu. Když je prostě nastavený tak, že mu mamka dovolí všechno a on teď už v 8. třídě prodává na internetu kradené věci, tak to opravdu myslím, že [...] ho žádné rovnice zajímat nebudou a ani já ho nepřinutím.“ „Ale oni to takhle prostě doma mají; oni doma na sebe řvou, tatínek tam vůbec nefunguje, tak [...] se nemůžu divit, že to dítě jde tímhle směrem.“ „Děti se tak chovají, jaké jsou vzorce chování v rodině, jaké jsou vzorce chování ve společnosti.“ „...pokud to nepřinese rodina v první řadě, tak i když my tady ve školách budeme budovat hodnoty a budeme se o tom bavit horem dolem, přes to všechno ty děti se s tím úplně neztotožní. [...] Tam, kde [...] jsou rodiče aktivní, činorodí, tvůrčí, tak stejné jsou ty děti a výjimečně tady ti jenom dělají pózu [...] před kamarády, že jsou stejní, ale je to póza. A ty děti, které jsou zvyklé se válet pět šest hodin u počítače a pak další tři hodiny jsou na telefonu, tak ty samozřejmě reagují, jak reagují. Ty to mají zase někde jinde.“ V této souvislosti je pro vyučující důležitá informovanost o situaci v rodině („Když se to týká informací třeba o rodičích, o rodině, tak ono mi to zase pomůže uvědomit si, proč třeba to dítě se takhle chová. Vysvětlí to spoustu věcí.“).

Vícekrát se participanti zmínili i o *vztahu k rodičům žáků*. V různém podání se shodli na tom, že je pro ně důležité, když rodiče pochopí, že by měli spolu s nimi „táhnout za jeden provaz“ (a to i včetně žáků). „...akorát že občas to tak není, že se tady [na koláži] tak přetahují.“ Někteří z pedagogů se setkali s tím, že s nimi rodiče z různých důvodů přestali spolupracovat („...jsem zvědavá, jestli bude konečně komunikovat se mnou [příští školní rok], protože mě loni odepsala, že já jsem prostě ta špatná, že já nechci vzít Káju na výlet.“).

V jiném případě ale vyučující vnímá, že se jí daří s rodiči se vždy domluvit: „...oni vědí, že mají otevřené dveře. Já si nepamatuju, že bych řešila nějaký těžký konflikt za celou dobu své kariéry, že bych se hádala s rodiči nebo jsme si tady vyměňovali názory tak, že bych

z toho odešla. Vždycky [...] aby to dospělo k tomu, že je to výhra–výhra. I pro mě i pro rodiče. Aby i z mé strany [to byl] kompromis, ale i někdy z jejich strany [to byl] kompromis a dospělo to k tomu, že oba dva budou spokojení a v neposlední řadě to dítě. Ale slyším od mladších kolegů, že s tím bojujou.“

Zpětná vazba od rodičů přichází rozdílná i v různých podobách. Vyučující se zmínili např. o problematických reakcích rodičů na obsah vzdělávání (když se učivo dostane do rozporu s jejich názory, např. na lidská práva). Rovněž komentovali kontrolu rodičů a jejich nerealistická očekávání: „...když uděláme chybu, tak oni nám ji jen tak neodpustí. [...] chtějí, aby všechno bylo perfektní. No mě to docela mrzí, že nás neberou jako lidi.“ „Ještě vidím nějaký malý oči [na koláži] ze strany rodičů. Čím dál víc jsem si uvědomoval, že fakt každé rozhodnutí, které uděláš, vidí ti lidi, které ty nevidíš, a někdy ho řeší víc, než si ty uvědomuješ, a na to jsem se taky snažil hodně myslet.“

Nicméně učitelé zažívají i pozitivní (a nejen) rodičovskou zpětnou vazbu: „[Ta čirá radost] když to ty děti baví nebo když je to nějaká pozitivní odezva třeba i od rodičů nebo od kolegů.“ „Sběračka [na koláži] sbírá úrodu, že [...] opravdu někdy se poštěstí, že tu úrodu sebere, že fakt někdy přijdou děti a poděkují a jsou vděčné nebo třeba někdy i rodiče, což nebývá zas tak často, ale že pak opravdu jako něco sebereš. Ale je to náročná práce... [...] sbírání té bavlny.“

5.2.3 Výuka

Vyučující se v různých výpovědích zmiňovali o svém *pojetí vzdělávání*, popř. *přístupu k výuce*. Vyučované poznatky pro ně nejsou cílem, ale prostředkem. Cíle svého pedagogického působení vnímají mnohem širěji než pouze jako osvojování poznatků žáky. Mohli bychom je označit jako žákovy hodnoty, kompetence, jeho přístup k sobě, ke světu, ke vzdělávání, ke svému životu. „A pak jsem tím možná myslela i dětem ukázat určitý směr v životě; [...] nějak je nasměrovat [...] tak, aby byly úspěšný, tak, aby ze sebe měly dobrý pocit.“

Důležitý je pro oslovené pedagogy otevřený přístup, respekt k žákům, výuka jako prostor objevování, odhalování, samostatného poznávání. „Nevzít jim [...] tu chuť se učit, chuť se vzdělávat, chuť něco nového poznávat, chuť se seznamovat s lidmi, chuť se dozvědět od ostatních věci, jejich zážitky, jejich poznání. [...] Takže není to nejpodstatnější, aby děti měly jenom vědomosti. Vůbec ne.“ „Není to jenom o vědomostech, ale i celkově o nějakých postojích.“

„Protože mi přijde, že v poslední době stejně nejde vůbec o to něco ty děti naučit, to učivo jako takový. Ale spíš opravdu naučit je komunikovat mezi sebou, říct si o pomoc, [...] spolupracovat i na něčem, rozdělit si nějak úkoly... [...] To vlastní učivo opravdu jde úplně

takhle trošinku stranou. Jo, chceme ho po nich, to určitě, ale koukáme už i na to, jak se k tomu cílí dostat jiným způsobem, než se to navrčet..., ale nějak si to prostě zjistit jinak.“

Tento postoj ke vzdělávání se na kolážíkách objevoval v mnoha podobách: „Žárovka. No rozsvítit, vzbudit zájem, touhu objevovat nové věci.“ „Housle, naučit se vnímat hudbu, milovat hudbu a vůbec veškeré umění.“ „...drak, [...] ta volnost, ale zároveň zase jako běhat s tím drakem, nepotlačit jejich hravost, zachovat jim stále ten smysl pro hru. Celoživotně. Ne jenom v dětství, ale aby ta hravost, touha..., cokoliv v životě budou dělat, tak aby byly v tom hraví, aby tomu věnovali dostatek času, aby si s tím tak dlouho hráli, takzvaně, až tu věc vyřeší, nebo tak dlouho, až to udělají.“

„Ty hodiny, snažím se dělat něco, co by je mohlo bavit. [...] V každé to nejde, ale [...] dát [tam] něco... Bud' to, co by je bavilo, nebo co je třeba těžké, ale oni na to přijdou, nebo přijdeme společně na to řešení a slyším tam to „Aha!““

Někteří vyjádřili cíle svého směřování v roli pedagogů. „[Mám tu] sovu jako symbol moudrosti a vlastně v rámci toho učitelského povolání či poslání [...] je to něco, na co myslí [každý učitel], [...] něco, co vkládá do svého vzdělání a samozřejmě totéž potom se snaží předávat dětem, takže ta moudrost jako taková.“

„My máme jenom učivo a to je takové..., to se prostě nenaučí, ty děti. Nebo se to naučí, ale v devítce to [už] neví. To učivo je takové strašně neuchopitelné. To je pro chvíli, pro test a to mě neuspokojuje. A naopak je to hrozně deprimující, když přijdeš po týdnu do třídy, po prázdninách a teď najednou úplně ‚empty cases‘. Něco měsíc děláš a týden... a nic. Cíle, že [...] nějak čtou a něco dovedou, to je podle mě něco víc hmatatelného, udržitelného, ale nikdo, kromě teď v tom kritickém myšlení, ti to nedá.“

„...nechtěl [jsem] ze všech dětí dělat genie, ale chtěl jsem, aby to byli poctiví, slušní lidi, [...] se kterými se dá mluvit a tak. Asi jsem to bral jako takový jeden z těch [důležitých] úkolů, prostě aby věděli [...], že tady mají svoji roli.“

Vyučující se v souvislosti s výukou zmiňovali i o její konkrétní *realizaci*, často v podobě *metafory*. „Souboj mozků. [...] Potřebuju z nich [z mozků dětí] něco vytáhnout, [...] aby se jim rozsvítilo.“ Jedna participantka přirovnala výuku k vaření: „Takže teď vařím. [...] Něco [jim] připravím a oni podle toho receptu vaří. Ale jak to uvaří nebo co jim z toho vznikne, tak to už prostě je zase na nich.“

Jiným přirovnáním bylo rozdávání dárků Santa Clausem: „Má tady pomocníky a děti mají radost. To jsme my učitelé a děti a my jim dáváme radost a dárky. Ačkoli ty děti to tak nevnímají, tak si myslím, že jim dáváme dost. Teď samozřejmě záleží, co si nachytají. To je taky dost na nich, nejenom na nás, ale i na nich. Jestli chytnou ten správný dárek.“

Další vyučující popsal své vyučování jako vyprávění pohádek. „Já jsem se jim tu látku snažil převyprávět jako pohádku. Kolikrát jsem viděl, že dávají mnohem víc pozor, když jim to povídám jako pohádku nebo v rolích, kdo to jako zažil, nebo tam byl. Oni na ty pohádky dobře slyší. Někdy jsem zjednodušoval, hodně jsem zjednodušoval, vypouštěl jsem něco, aby se jim to líbilo, aby to měly jednodušší. Děti dneska nemůžeš zatěžovat všelijakou pitomostí, aby si aspoň něco odnesly, takže někdy jsem [...] zjednodušoval ty příběhy.“

V souvislosti s výukou se vyučující rovněž zmiňovali o *možnostech*, které mají, popř. *omezeních*, kterým se musí přizpůsobit. Zmiňovány byly nové technologie, které umožňují výrazné ulehčení práce, učitelova moc, jež je velkou výhodou („...ale myslím si, že v některých rukou je to fakt nebezpečné a že by toho člověk neměl zneužívat“), nebo finanční či administrativní omezení („...ministerstvo školství svazuje nohy“). Dále byly zmíněny možnosti, které nabízí menší počet žáků ve třídě, a naopak omezení ve třídách početnějších. V tomto kontextu se objevila i zmínka o potížích vyplývajících z konfliktu mezi hodnotami prosazovanými školou a hodnotami převládajícími v rodině žáka nebo v jeho širším sociálním okolí („[Žáci] viděli filmy [...], aby si nastavovali žebříček hodnot, aby viděli, že lidi se mají taky hůř, že řeší prostě životní problémy, a děti, že je řeší, ani ne dospělí, děti. A přišel tatínek, který [tady] vybuchl jak saze jenom kvůli tomu, že co je vláčíme na nějaký festivaly a co nás zajímají nějaký uprchlíci a úplně s rasistickými názory. Tak to je tvrdý, protože jestli [se] doma tohle prezentuje, tak co potom můžeš chtít po tom dítěti? To dítě je někde mezi a tady něco slyší a něco jiného třeba slyší doma, něco jiného slyší v médiích... Pochopitelně je to boj.“).

5.2.4 Žáci

Vyučující v rozhovorech často mluvili o charakteru svého *vztahu k žákům*. Zmiňovali se o výhodách přátelského přístupu, ale zároveň upozorňovali na nezbytnost dodržování hranic, vymezení odlišných pozic učitele a žáka. „Být kamarádka, ukázat se i v normálním běžném životě, nejenom ve škole. [...] [Učitel] by se měl dokázat zapojit do aktivit dětí. A nebýt úplně stranou toho kolektivu, přece jenom je to jeho třída, měl by tam nějakým způsobem zapadnout. [...] Když jsme někde na výletě nebo na těláku a něco hrajeme a zapojím se do toho, tak mi nevadí, když ty děti po mně taky polezou. To k tomu prostě patří. Aspoň si to užijou.“ „Když jsme byli na lyžích, tak tam jsme se prostě ukázali, jak blbneme, dělali jsme ze sebe srandu. A ty děti to tak braly. A prostě pak po lyžích jsme přišli do školy a vzpomněli jsme si, jak jsme si to užili, no ale teď je škola, tak zase musíme fungovat. A braly to tak.“

Považují to i za jednu z věcí, kterou se děti musí naučit. „Aby rozeznaly tu hranici, kdy můžou a [...] kdy ne; kdy je [to] vhodný, že učitel si je připustí víc k tělu a kdy není.“

Učitelé si rovněž uvědomují *nároky*, které na ně žáci kladou. Na jejich *zpětnou vazbu* reagují různě. „Co jsem nastoupila, všechny třídy si stěžovaly, že jsem hrozně rychlá. [...] Teď už si zvykly, už vědí, že já nepolevím.“ „Ten superman tam je proto, že ostatní, rodiče a děti, po nás chtějí, abysme byli supermani, nebo nás tak vnímají.“ „...ve chvíli, kdy se ocitneš ve věku padesáti let, máš handicap. Automaticky máš nálepku. [...] Tak to vnímají děti a tak to vnímá i okolí. Bohužel je to tak. Jseš zpomalenější, samozřejmě všechno děláš jinak, jseš jiný a tím pádem [...] máš nálepku.“

„...takhle třeba sedí děti a: ‚No a tak se teda ukaž! [...] Jak to teda s tebou bude? Tak co dokážeš?‘“ „Pes a ty mladý, oni to jsou modelky, ale mě to přišlo jako puberťáci, že mají takový výrazy pubertální, [...] že zároveň to jsou puberťáci, který tě tak jako nenávidí, oni mají takový hnusný pohledy, a zároveň ale se na tebe koukají jako ten psík... [...] Jako že: ‚Co mi teďka nabídneš? Všechno na tobě závisí.‘“

„To, co nosí učitel, ta děcka hrozně ovlivňuje. Ať je to oblečení, které je hrozně vidět, tak je to nálada nebo povaha. Hrozně je to ovlivňuje. Já se vždycky snažím přijít na hodinu a usmívat se. [...] Oni prostě koukají na všechno, na díru na ponožce, jestli mám to samé oblečení druhý den po sobě nebo jestli mám ty samé ponožky už třetí den po sobě. Takže fakt koukají na všechno. [...] Prostě učitel je ikona. Modní, na vlastnosti, na to jak se chová, přece když to projde učiteli, proč by to neprošlo mě?“ „A to je těžký. Oni mají tvrdý kritéria, jak by to mělo být. Ale sami od sebe to neočkávají, to je zajímavý.“

Důležitá je pro vyučující *zpětná vazba* od žáků, která může mít různé podoby. Někdy se jedná o nepřímou variantu, kdy učitel pozoruje výsledky svého působení, aniž by je žáci přímo pojmenovali: „Já jsem tam tu knihovnu chtěla proto, [...] že opravdu v těch knížkách vidím nejvíc úspěchů mezi těmi čtenáři.“ „...spoustu věcí mi [dětí] sdělí svým chováním. Že si pak uvědomím, co bych asi měla změnit. [...] Aby to fungovalo, tak já působím na ně a děti působí zase na mě.“

Často se podobné situace odehrávají přímo ve výuce: „Musím to řešit. Nemůžu to přejít, protože zbytek třídy to vidí a čeká, jak já budu reagovat.“ „A oni to samozřejmě poznají, že nejsi připravený.“ „[Čirá radost se u mě objeví,] když to ty děti baví [...]“ „Pro mě prostě bylo důležité, když jsem na dětech viděl nějaké zajiskření očí nebo nějakou spokojenost ať už s tím, jak to probíhá nebo nějaké posuny.“

Jindy je informace vztahující se k vyučujícímu, jeho přístupu, pojetí výuky a podobně vyjádřena přímo. Může se týkat přímo výuky: „Ale někdy se ozvou: ‚Počkejte!‘ A tak já [...] opravdu počkám. Když se takhle ozvou, tak čekám a oni jsou [...] v klidu, že to asi fakt bylo hrozně rychle.“ „...jsou děti, které řeknou: ‚Jéžiš, ta má prdu!‘“ Nebo celkového působení učitele: „Hm, mě to evokuje rozlučky deváťáků, když oni pak chodí objímat učitele a děkují jim za to všechno.“ „Někdy přijdou děti a poděkují a jsou vděčné.“

Někdy učitel získá zpětnou vazbu neočekávaně i nechtěně: „Támhle je potkáš nebo se baví a zjistíš stejně, že nakonec ty pro ně nejsi vůbec důležitý.“ Jindy si ji vyučující přímo vyžadují: „No já jsem se i ptala dětí nebo asistentek a tak, [...] jestli třeba na ně nejsem nějak zbytečně hnusná nebo nepříjemná. Říkali, že ne. Hm, to mi taky můžou říct jen tak, vid’?“

V souvislosti s žáky se vyučující rozsáhle zmiňovali také o tom, jak *vnímají svůj přístup* k nim, ale i je samotné. Z hlediska přístupu často zmiňovali hranice (v mnoha ohledech), které je potřebné si udržet: „Jako jsem kamarád, ale pořád nejsem kamarád na jejich úrovni. Pořád bych měla být kamarád, který je o trošku teda výš.“ „Myslím si, že jsem byl jako správně, mezi tou přísností a tím kamarádem.“ „Chtěla bych být ta hodná, ale stejně někdy musím říct něco, ne sprostě, co vím, že kolegové to říkají sprostě, to nechci, ale nějak to prostě říct nebo už jako odpálkovat.“ „No teď mi přijde, [...] jak tady má tu ruku [postava na koláži], že si drží určitý odstup, v té situaci. Nepustí je k tělu. I když možná u toho učitele to taky platí. [...] a teď už prostě přestane laškování.“

Za významné považují, že existují jistá omezení, která nelze překročit: „Když pak se o tom bavím [s kolegyní] nebo o tom přemýšlím, tak mi dochází, že ta cesta je ten cíl, že prostě já nejsem zodpovědná za to, co ty děti si z toho vezmou, ale ten vnitřní boj [...] tam teďka teda probíhá...“ „Myslím si, že se musíš ujistit, že ses opravdu snažil, a pak když to nejde, tak to prostě nejde.“

V různých podobách popisovali zodpovědnost, kterou si ve vztahu ke svým žákům uvědomují: „Tohle je taková ta loutka divadelní, ale tohle je ta skutečná, se kterou teda my si trošku v uvozovkách jakoby ‚pohráváme‘ a někam ji vedeme.“ „Já už jsem se naučila, že když jsou to fakt věci, kde vidím, že ty děti mi řekly něco důvěrnějšího, že to neřeknu nikomu ani jinému učiteli.“ „Když něco třeba mám řešit nebo něco říct, něco důvěrného, tak se toho dítěte zeptám: ‚Můžu to teď říct?‘ A on mi řekne: ‚Jo.‘, nebo řekne: ‚Ne.‘“ „Já se pak zase snažím si toho vážit, když ty děti ti řeknou na rovinu, jak to je, a ne začít hudrovat, aby příště se bály říct pravdu. Takže zase získat si nějakou důvěru, aby ty děti se nebály.“

Často se zmiňovali o své povinnosti žáky podporovat: „Že by měli [učitelé] dokázat je i za něco pochválit, i když tam převažují třeba ty špatné stránky, tak zkusit najít něco dobrého. A vyzdvihnout jejich dobré stránky, jejich dobré vlastnosti. A hlavně třeba i u těch dětí, které si nevěří.“ „Tohle se mi líbí, když jim můžeš udělat radost a v něčem je vyzdvihnout, pochválit.“ „My bysme měli být dětem nějakou takovou oporou, že by se neměly bát sdělit nám nějaký problém, nebo nějaký svůj pocit. S tím, že když to sdělí, tak že se něco stane, nebo že ten učitel je shodí.“ „Ale samozřejmě když řeknou něco oni, tak já taky uznám. Není to, že ho musím mít vždycky já, poslední slovo.“

Vztah s žáky samozřejmě i unavuje: „To mě asi fakt hodně vyčerpává, že musím být ta přísná, že musím bojovat s těmi neposlušnými žáky.“ „Jako že někdy se cítím už taková

unavená řešit ty jejich problémy, že se mi prostě nechce a už mě to otravuje. Že si někdy připadám stará.“ „Zatímco třeba ta devítka, ty mě úplně vytáčí a já se do téhle role [přísné učitelky] u nich dostávám hrozně často. A úplně to nesnáším.“

Přes snahu žákům zprostředkovat rozsáhlé učivo („Tak tady v té čelence, tam je ten mozek, uvnitř ty vědomosti, [...] tam je všechno možné, ty věci, co chceš do nich naládovat.“) zdůrazňovali nutnost „lidského“ přístupu k žákům: „Pak je tady taková ta plachetnice, že jim chci vštípit svobodu, touhu cestovat, naučit se jazyk. Taková ta volnost, ta plachta a ten vítr. [...] To je to, co já osobně jsem nikdy těm dětem nechtěla vzít. Ten pocit svobody, rozhodovat si sám o sobě o svém životě, o tom, co chci, nechci dělat. To znamená pravidla ano, ale na druhou stranu jim nevzít tu svobodu.“ „Díky zralosti člověk neřeší některé věci. Už ví, že to je pod nějakou kontrolou a že to nepřesahuje nějaký rámeček. Myslím, že to, co člověk řeší, když je mladý, tak prostě s tím, jak se vyvíjí, zjišťuje, že jsou věci, které nejsou zas tak úplně podstatné pro tu věc.“ „Nicméně pořád chce, aby děti byly takhle šťastné, [...] aby se smály, aby nešly ze školy ze mě frustrované.“ „Mně jde o to, aby ty děti fakt z té školy nešly nějaké vystresované. Aby si něco odnesly, ale zároveň měly takový ten klid v srdíčku. [...] Aby byly spokojené.“ „Nejdůležitější je šťastné dítě.“

Pedagogové zmiňovali, jakým způsobem vnímají své žáky. Uvědomují si, že jejich pohled může být zkreslený: „...dneska jsem myslela, že jeden kluček opisuje, že chce, aby mu napovídali ostatní, tak jsem na něj houkla a on se vůbec nebránil. To mě překvapilo, tak jsem si říkala, tak asi jsem měla pravdu, viděla jsem, že holkám tam něco povídá. No ale nedalo mi to, tak jsem šla za tou holkou, jestli mu fakt napovídala a ona: ‚Ne, já jsem to šeptala holce o lavici přede mnou.‘ A ty nic nepsali, on byl jediný, kdo psal písemku. [...] Vlastně si myslím, že to na nich poznám, na těch dětech, a ten Fanda, protože mlčel, tak mi vlastně potvrdil, že to provedl, ale pak ta holčina, které jsem se pro jistotu zeptala, mi řekla ne. A té věřím, myslím si, že by mi nekecala. [...] Myslela jsem, že to poznám, a nepoznám to.“

Objevil se i názor, že na druhém stupni již žáci nechodí za učitelem, aby si postěžovali, že ve vlastní třídě, kde je učitel třídním, mu žáci nelžou nebo že je nezbytné mít k dětem pozitivní vztah, aby mohlo probíhat smysluplné pedagogické působení. Vyučující si uvědomují, že žáci mají nějaké zázemí, které je významně ovlivňuje, ať už rodinné či celospolečenské. „U nás nějakých 49 % dětí je z rozvedených manželství. A to je taky nějaký schizofrenní stav pro ty děti. Žít chvíli u mamky, chvíli u taťky a takhle pendlovat mezi školou, mezi učiteli, střídavá péče a tak. [...] Ty děti se tak chovají, jaké jsou vzorce chování v rodině, [...] ve společnosti. Společnost se chová, jak se chová, média se chovají, jak se chovají. Děti [to] samozřejmě následují, to je vzor nějaké společenské normy a tu přijímají.“

Učitelé zmínili, že současná doba je specifická, některé děti dle jejich názoru nic nezajímá, víceletá gymnázia odebírají bystré, šikovné a snaživé žáky. „Nemají tu chuť a jsou otrávený a všechno je štvrť a ono je to obtěžuje a ono je to takový a makový. Protože je to konzum. Oni nechtějí, oni prostě nechtějí.“ „To mi taky nepřipadá, že by měli nějakou motivaci někam se šplhat. To je přesně ten postoj jako: ‚My jsme tady prostě a teď se z nás všichni potentočkejte.‘“

Na druhou stranu ale rovněž připustili, že děti jsou stále stejné, jen je ovlivňují možnosti, které dřívější generace neměly. „Samozřejmě ta očekávání pořád jsou velká, každý učitel moc nechce slevovat a vždycky řekne: ‚No já, když to srovnám, tyhle děti, ty jsou mnohem horší.‘ Není to pravda, ty děti jsou furt stejný.“ „My jsme neměli ty počítače, kdybychom je měli, tak bysme byli úplně stejný. Já si nemyslím, že bysme byli jiný.“

V souvislosti s *reflexí chování žáků* vyučující vícekrát zmiňovali konkrétní žáky nebo třídní kolektivy, se kterými vycházejí komplikovaně a stojí je to hodně sil. Situace se často opakují. „Takové ty děti, co mě prostě štvaly a přitom jsem o nich věděl hodně nebo jsem je řešil i v rámci schůzek s rodiči a tak dále, ale jako prostě, že mi trošku pily krev.“ „Protože s tím jsou větší problémy, a hlavně nevíš, čím ho naštvěš. On jak má ty poruchy chování, tak začne hodina, vypadá to, že je to všechno v pohodě, jenže pak si všimnu, že Šíma ne to, co by měl, nebo nedělá to, co by měl. [...] Takže Šíma Dvořák, ten je jako často.“ „Nebo třeba máme jednu šestku a ty taky jsou hrozně neukáznění.“ „To je prostě u těch pubertáků úplně jasný, že krocení divý zvěře, [...] občas tomu tak fakt i říkáme.“

Pedagogové se vícekrát vyjádřili i k tomu, jak jsou žáci *motivováni* a jakých *výkonů* dosahují. „Ty deváťáci nemají moc zájem. Jsou takový líní a úplně bez motivace prostě. Učit se nechtějí, připravovat se nechtějí, myslí si, že všechno jim tak jako spadne do klína ani si nevází moc ničeho.“ Některé projevy chování považují za samozřejmé a mrzí je, že se žáci takto nechovají: „Umět pomáhat. To bych právě chtěla ve své třídě, jak máme Tonda na vozíčku. A tam mi docela vadí, [...] že když děti jdou nahoru do chemie nebo do fyziky na hodinu, tak ten vozíček nosí Kája a občas teda když jde nějaký učitel, ale to je spíš Honza, že nosí ten vozíček s Kájou dolů. A nebo si Kája chytí nějakého deváťáka. Ale přitom ty děti z mé třídy už jsou taky velký. A že by měly prostě automaticky přijít a ten vozík čapnout a taky pomoci. A když jsme šli z venku, jednou, tak Kája nebyl, tak Jana, asistentka, řekla jednomu klukovi, ať pomůže, a on prostě: ‚Mě bolí záda.‘ A mně to přišlo hrozně nefér vůči tomu Tondovi, který je takový snaživý, hodný..., že se k němu takhle zachoval. Jako že bych chtěla, aby to brali automaticky. Prostě tak teď jdeme nahoru, já zrovna jdu, čapnu a pomůžu. A ne přemlouvat. Jako že by měli koukat, co je třeba udělat. S čím pomoci.“

Několikrát bylo zmíněno *klima třídy*. Vyučující mluvili o vztazích mezi žáky a o nutnosti se jim věnovat. Zmínili obtíže, ale i úspěchy. „Jakože mi přijde, že ty děti v mé třídě teď jsou

ve fázi, že se nějakým způsobem respektují, že tam nikdo nevyšiluje. [...] Naučily [se], že když jim někdo nesedne, tak oni si ho prostě nevšímají. Je to taky blbý, že to dítě je ve třídě samo, ale je to lepší, než když předtím mu škodily a pomlouvaly a posmívaly [se].“

5.2.5 Zátěž

Pokud jde o zátěž, kterou vyučující *vnímají*, souvisí s mnoha aspekty jejich profesního i soukromého života: „Člověk [...] má starosti o vlastní děti, které ještě studují, [...] o rodiče, kteří ti umírají, o cizí děti v uvozovkách, které máš ve škole; [...] nesmíš [jim] dát najevo, že máš nějaké problémy, kolegy, kterým nechceš dát najevo, že máš problémy, protože ty to nezajímá, a nemáš k nikomu až takový..., já aspoň, protože mám kolem sebe jenom většinou mladé kolegy, což můžou být moje jakoby děti. Tak je to těžký, protože o to je to větší tlak.“

Tlak pociťovaný vyučujícími souvisí s různými skutečnostmi. Jedná se o časovou zátěž („Ty hodinky podle mě tam jsou fakt důležité, protože já se furt cítím pod tím presem časovým.“), o neustálou pozornost upřenou na učitele („Ten oděv jsou oči. Všechno oči. Že pořád je na tebe někdo upřenej vlastně zrakem. Ať jsou to děti, ať je to [...] veřejnost, [...] okolí, mladší kolegové, ale i rodina, pořád vlastně jsi pod drobnohledem někoho.“), o hluk ve škole („...já když přijdu domů, tak nemůžu poslouchat žádnou hudbu. Z toho hluku ve škole...“), nepříjemné situace („...někdy jsem v předvečer myslel na nějaké setkání, protože občas jako metodik prevence [jsem] se neobešel bez nějakého nepříjemného rozhovoru.“), o nároky vedení („...vedení, které má taky nároky, které ti taky nic neodpustí.“).

Různí vyučující zmiňovali různé příčiny zátěže stejně jako její různě prožívanou intenzitu. Od vnímání, že kvůli množství času, které práce zabírá, se již téměř nedostává prostoru pro odpočinek a na soukromý život („Ona je v takovém obklopení těch povinností, že jako jedna z toho by mohla být i ten chlap támhle. A ten volný čas, ale je to takové hodně vzdálené a je strašně daleko a těžko se k němu dostáváš, no že i já mám teď pocit, že toho volného času fakt moc nemám. [...] Ta práce je tak časově náročná, ve smyslu hodin z toho dne, že prostě pak už nezbývá, když k tomu dáš normální život, tak už ti moc nezbývá a ani ti nezbývá moc žádná energie. [...] Což je škoda.“), až po pohled, že se jedná o pohodovou práci bez stresu („I když jsou pro ty děti třeba důležité, tak nejsou to žádný vypjatý stresový situace. Byly nepříjemný situace s rodiči, ale neměl jsem v ruce pistoli třeba, jako jsem ji měl dřív. Chápeš? Jde vo hovno.“).

Jako zatěžující učitelé vnímají rovněž chování žáků (většinou konkrétních problémových žáků, ale někdy i celých tříd), za velmi náročné považují školní výlety a další akce mimo školu („Když se vrátíš ze školního výletu, tak dopadneš takhle [zcela vyčerpán], akorát tam nemáš kafe, ale flašku vína. [...] To je člověk rád, že se vrátil se všema a že se nikomu nic

nestalo. To je hodně vo hubu. Myslím, že by se to mělo nějak ošetřit, že pak bysme třeba byli klidnější.“).

Ale zároveň si uvědomují, že některé věci se zbytečně „nafukují“ a že každý vnímá zátěž jinak. Zmiňována byla i únava, ať už krátkodobá (náročná situace nebo období), tak i dlouhodobá (za celou učitelskou kariéru). Zanedbatelná není ani fyzická náročnost profese („Fyzicky pro mě je to náročná, protože mám zdravotní problémy. A bude to čím dál náročnější, protože od tebe to okolí očekává, společnost očekává, děti očekávají. Ty se furt máš tvářit vesele, šťastně, mile, nabuzeně, aktivně, musíš podat stoprocentní, co stoprocentní, víc jak stoprocentní výkon.“). Jako příčina zátěže byl zmíněn i systém, v němž se vyučující pohybují.

V různých kontextech se vyučující zmiňovali i o *zvládnutí zátěže*. Významná je pro mnoho z nich možnost se se svými potížemi svěřit („Takže tohle je fakt důležité, někomu [se] svěřit nebo s někým to probrat.“). Využívají k tomu jak své kolegy, tak partnery. Oboje má své výhody i nevýhody. Nezasvěcený laický pohled partnerů neučitelů může někdy rozčilovat přehlížením pro pedagogy podstatných detailů, na druhou stranu však může přinášet neotřelé možnosti řešení nezátěženou učitelskou rutinou. „Kdežto ten kolega to chápe trošku víc, ale nemusí se nad to umět povznést.“ Tak se může učitelům stát, „že se v tom utápí navzájem“. Kolega často pomůže, „protože [...] má třeba stejnou zkušenost nebo podobnou zkušenost nebo jenom ti řekne, ať se na to vyprdneš a ať se tím nezabýváš... nebo to řeší taky a ty to třeba ani nevíš“.

Vyučující zmiňovali i další způsoby zvládnutí zátěže mimo výuku – pohyb (běh, jízda na kole, plavání apod.), práci na zahradě nebo různé tvořivé činnosti. Různé pohledy se objevily v souvislosti s volným časem. Některým participantům se ho nedostává, jiní si v tomto směru stěžovat nemohou.

Rozdíly jsou patrné i ve schopnosti nevěnovat se problémům, které již nejsou tématem k řešení. Někteří s tím potíže nemají („Myslím si, že se musíš ujistit, že ses opravdu snažil, a pak, když to nejde, tak to prostě nejde.“), jiní si uvědomují, že je to jejich slabá stránka („Něco [mě] naštvě a pak to [...] táhnu s sebou domů. Teď to řeším doma s Richardem [manželem]. [...] Mně to pomůže, takže to jako odventiluju, ale i ten druhý den, pořád si to do té školy táhnu, jako co se stalo předtím.“).

Zatímco někteří z participantů mají promyšlené postupy odreagování, jiní si uvědomují, že jim relaxovat příliš nejde. „Já mám strašně blbou povahu. Někdo prostě umí odpočívat a já to moc neumím. [...] Já to mám úplně blbě nastavený.“

Vyučující se rovněž v různých podobách vyjádřili, že některé věci se musí vydržet. „To je věc, na kterou člověk si sice svým způsobem zvykne, [...] léty se obrní postupně proti tomu,

nicméně přicházejí chvílky, kdy ti to třeba vadí, když chceš mít větší soukromí, nebo když chceš se úplně uzavřít trošku víc jakoby do sebe a nejde to. Musíš spoustu věcí překousnout a bohužel tohle ti to neumožní, ty oči.“ „Tohle je vlastně takový to, že člověk se má potřebu někdy jako zaštitit a mít ten obranný jakoby štít. A tohle, že boxuješ kolem sebe a bráníš se tomu taky malinko někdy.“

Pokud jde o konkrétní *náročné situace*, které vyučující zmínili při rozhovorech nad svými kolážemi, jednalo se většinou o řešení různých situací souvisejících s nekázní žáků (přesvědčování žáka s problémy v chování, aby plnil své povinnosti, řešení absencí žákyně ze sociálně slabé rodiny, opakované vyrušování žáka ve výuce, vyšetřování údajné krádeže kbelíků z uklízeččina vozíku, improvizace kvůli neočekávanému suplování za kolegu, přesvědčování žáků, aby se pustili do pro ně neobvyklé početní úlohy ad.).

Co se týká *reakcí na náročné situací*, popř. jejich řešení, uváděli pedagogové mnohé příklady. Nastalé události většinou řeší pomocí ustálených postupy, které se jim již osvědčily. Často je však přesto potřeba improvizovat. „Můžeš nějaký věci vyřešit tím, že něco riskneš. [...] A víceméně si taky musíš být jistý, že to vyjde, když uděláš něco, co se dělat nemá.“

Většinou je při řešení situace nutné zvládnout své reakce na to, že se stalo něco mimořádného. „A snažím se nekřičet, furt být v klidu, ale když už je to až moc, tak ho čapnu a táhnu ho do ředitelny.“ Cílem zůstává zachování pokud možno naplánovaného průběhu výuky. „Samozřejmě člověk chrání sebe, abychom neměl já újmu, abych před těma dětma nevypadal jako blbec, před sebou; aby to dítě se necítilo nějak špatně. Aby z toho i to dítě vyšlo plus plus, dejme tomu. Pokud možno, [...] aby nám [to] nenarušilo to, co jsem si naplánoval, že v té hodině chci udělat, nebo aby tam nebyla nějaká hustá atmosféra.“

Někdy stojí ale zvládnutí vlastních emocí všechny zbylé učitelovy síly. „Upozorním ho na to, myslím si, že klidným hlasem. Nechci ječet, to bych si ani nepomohla, u Tondy. A on mi na to začne najednou vysílat: ‚Zase já!‘ A jakmile on přejde do téhle pozice, tak já... někdy to rozdejchám a někdy, když už asi je toho na mě moc, když je to třeba šestá hodina, kterou učím, ten den, tak se pak musím držet, abych nezačala křičet.“ A někdy ani všechny síly nestačí: „Ale pořád to zůstává ve mně, že dlouho vydržím, dlouho vydržím, pak bouchnu.“ „A tak jsem začala ječet na něj a fakt jsem se musela držet, abych mu jí nepleskla.“

Prožití náročné situace má na vyučující různé *dopady*. Někteří zpracují své emoce poměrně snadno, v jiných doznívají ještě dlouho po přímém prožitku události. „Když to bouchne tam, tak to bouchne tam. [...] Takže to ztichne, ale v tu ránu jsem jako chladná a nenesu si to nikam dál. [...] Jako jenom na tom místě. Tam bouchnu a tam to zase jako je dobrý.“ „A do další hodiny se to nenesu. Ne. Ještě třeba, když jdu ze schodů, tak si říkám: ‚No mám to za potřebí?‘, ale jako do další hodiny už zase ne.“

„Jako co mi zůstane dlouho v hlavě? To je Šíma Dvořák, kterého mám ve třídě.“ „Nejsem taková, abych to okamžitě zahodila za hlavu, to bych chtěla. Ale nejde mi to. Někdy jo a někdy ne.“ „A že já pak vždycky zpytuju svědomí doma, co jsem udělala špatně, jak jsem mohla reagovat líp a těžko to nechávám plavat.“

Některé prožitky jsou opravdu velmi intenzivní. „Že je tady ta rovina toho, že seš přítomen a tady nechceš... Seš takovej rozdvojenej. Je to taková ta rozdvojená osobnost, takový schizofrenní stav, kdy si říkám: ‚Už toho mám dost! Už je toho přes hlavu!‘“ „To byla chvíle, kdy jsem si řekla, že se na to vyprdnu.“ „Třeba ta devítka, ty mě úplně vytáčí a já se do téhle role [přísné učitelky] u nich dostávám hrozně často. A jako úplně to nesnáším, prostě.“ „A tohle je teda jakoby schování se. [...] Před něčím [se] chceš schovat, aby to už přešlo. Jsou nějaký hnusný situace..., většinou je to nějaký řešení s rodičema nebo tak.“

V souvislosti se zátěží učitelé několikrát zmínili i *problémy s vybavením školy a překážky v uplatnění vlastního přístupu ve výuce*. „Tam je v každé třídě interaktivní tabule, protože to tam prosadil pan ředitel, [...] ale není [tam] nic jiného. Tam píšeš jenom na tu interaktivní tabuli, a ta když se ti pokazí, tak nemáš vůbec na čem psát. Vůbec nic prostě tam není.“ „Ale třeba i vedení na mě zanechalo nějaký otisk, jako že vím, že to může jít jinou cestou. A proč to nejde tak někde jinde? A to mě pak třeba trápí.“ „Já přijdu a něco se mi nelíbí a nic se neděje.“ „Takže možná proto je tam ten předěl, že to je opravdu teďka pro mě něco úplně neuchopitelného, něco, co bych jako fakt chtěla, ale přijde mi to hrozně vzdálený.“ „Takže MŠMT nám trochu svazuje nohy.“

5.2.6 Sebehodnocení

Vyučující se několikrát zmínili o své *motivaci k profesi*, popř. k vyučování. Vícekrát uvedli, že je jejich práce baví, mluvili o smyslu tohoto povolání, o chuti zprostředkovávat dětem vzdělávací obsahy („...touha vše předat, podělit se, naučit“), umožňovat jim jejich vlastní růst. Jedna vyučující přímo zmínila, že je pro ni důležité žáky zaujmout, nabídnout jim školu, která je bude zajímat víc než jiné alternativní aktivity (záškoláctví). O snaze vyučovat tak, aby to žáky bavilo (v mezích možností) mluvili i další pedagogové. Zmíněna byla i potřeba uznání (od žáků i kolegů). „...chci zanechat v nich můj otisk, ale i oni zanechávají ve mně otisk.“

Pedagogové v rozhovoru rovněž *reflektovali své vyučování*. Vyjadřovali se k tomu, že výuka neprobíhá vždy podle jejich představ, ale že si uvědomují jak své úspěchy, tak i nezdary. „Nemůžu říct, že ty hodiny by byly pravidelně tak, jak je to tady v tom prostředku [usmívající se obličej], to určitě ne. Byly hodiny, kdy člověk musel hodně improvizovat nebo kdy se ta hodina neodvíjela tak, jak jsem si představoval atd.“ „I když člověk má třeba pocit takového zadostiučinění, tak jako neskáčeš každý den metr vysoko, jak se ti to

podánilo.“ „Jako že bych se tam každý den radovala, to ne. Ale občas si řeknu: ‚Jo, to bylo dobrý,‘ nebo tak.“

V různých kontextech se zmiňovali o postupech, které ve výuce využívají, a možnostech, které mají v tomto smyslu k dispozici. „A možná že je to i cesta k těm pubertákům, jako že přes ty knížky to tak nějak jde; přes tu mluvnici to moc nejde, ale přes ty knihy... [...], tam je ta záruka, že to je jako..., ona tam teda ta záruka není.“ „Ale je to těžký. Jestli známkovat, neznámkovat, jak známkovat nebo jen slovní hodnocení. Tohle fakt nevím. Jako tady bych se chtěla opřít třeba [...] o ministerstvo. Aby teda, tak to je ta nejvyšší hlava, tak tam odsud by to mělo jít, ale ani tam to není. Jedni jsou pro to, jedni jsou pro to, takže to se přiznám, že to je oblast, kterou nevím.“

Rovněž popisovali vnímání *vlastního výkonu* ve výuce. „A i zmatek z těch dětí, že někdy mi to přijde, že to je super, a jindy zase mám pocit, že je to úplně na nic...“ „...mě napadá, že já taky šplhám, že dost bojuju teďka s tou prací, ale teď uvažuju o certifikaci na učitele kritického myšlení a to je takové šplhání po tom kariérním stromě, ale zároveň se dost bojím toho. [...] Táhle koukám, že jsem překryla nějakou sedící holčičku, která moc asi nešplhá, a zároveň jsou tam ty knížky, [...] protože to všechno jde teďka přes tu četbu a přes ty texty.“

Vyučující vnímali své pracovní nasazení velmi rozdílně: „Takže to ‚Pozor na workoholismus‘ je spíš jakoby nadsázka, ironie.“ „No, [...] v tom kontextu školy je to asi, že já to chci mít prostě všechno dokonalý, aby i ta třída byla taková jako dokonalá a všechno.“ „Jako udělá to a je z toho unavená [postava na koláži], ale není to tak, že by to rozdělala nebo nechala být. Ten úkol splní.“

„Skládání účtů. No to mi přijde, jako že spíš sama vůči sobě, že to tak mám. [...] Jako že spíš si člověk kouká do svědomí a skládá účty sám sobě. Jestli to dělá dobře. A tak. Nebo když má nějaký pochybnosti. [...] Je pravda, že já toho moc nedělám vůči té svojí profesi. Víš, že jak studuju, tak dělám úplně něco jiného, tak možná mám špatný svědomí, že se nějak nevzdělávám jakoby v té angličtině. ... No občas si to říkám, že by to chtělo.“ „Jediný, takový otazník jsem někdy řešil, co se týká těch rolí učitele..., prostě člověk si může vybrat [...] jestli budu takový učitel, takový, takový nebo takový a někdy jsem si říkal, jestli jsem tam dobře.“

Participantů se rovněž *sami hodnotili ve vztahu ke své vlastní výuce*. „No já jsem teď hodně řešila, [...] právě díky té certifikaci, [...] jsem se začala hrozně bát, že teď všichni, nebo všichni..., spousta lidí si myslí, že jsem dobrá učitelka a že to dělám dobře, ale oni mi do hodin nechodí a teď na mě to jako dopadlo, že teď mi tam začne chodit ta Jana, co mě bude certifikovat a teď to najednou uvidí.“ „Tak ony ty děti mě taky spoustu věcí naučily... Spoustu věcí mi jakoby sdělí svým chováním. Že si pak uvědomím, co bych asi měla změnit, nebo... to určitě jako i takhle určitě by to mělo být obráceně. Aby to fungovalo, tak já

působím na ně a děti působí zase na mě. Že bych si měla z toho, co oni mi nějakým způsobem sdělí, něco bych si z toho měla vzít.“

„Už jsem cítila, že to začíná být hrozný stereotyp, tak jsem potřebovala něco, nějaký impulz, tak jsem přemýšlela, co budu dělat, jestli změním práci nebo jestli začnu něco studovat, tak jsem vymyslela tohle. Tak v tom mi to pomohlo, že jsem se dostala někam jinam. A pracuju na sobě, protože jsem jeden čas uvažovala, že už mě to moc nebaví.“ „Díky té zralosti člověk neřeší některé věci. Že už ví, že to je pod nějakou kontrolou a že to nepřesahuje nějaký rámeček. Myslím, že to, co člověk řeší, když je mladý, tak prostě s tím, jak se vyvíjí, tak zjišťuje, že jsou věci, které nejsou zas tak úplně podstatné pro tu věc.“

„No, ona kouká [postava na koláži] na tu přísnou učitelku. [...] No, já se takhle většinou pak odpoledne..., nedokážu to nechat být a furt si přehrávám ty svoje chyby z toho. A možná tu přísnou učitelku mám takovou jako zbytnělou, protože to považuju teďka třeba za chybu, že jsem třeba někdy přísná moc, že mi to ujede, že jsem cholerická. Proto má takový zoufalý výraz. Ona sice odpočívá, ale je v takové té prvotní fázi odpočinku, kdy jako úplně..., že ani vlastně neodpočíváš.“

„Jako to nemusí být to vyčerpání, ale já jsem to vnímala tak jako se připravit na tu hodinu. Pokud se na ní nepřipravíš a vyprdneš se na to, tak se ti to vrátí v té hodině. To se stane skoro vždycky. ... Jako už to nemusíš mít úplně do detailu připravené, ale musíš vědět, co tam budeš dělat. Když jdeš úplně vařit z vody, tak to ne. Já to udělám jednou za čas, ale nemám to ráda.“

Někdy učitelé našli souvislost mezi některými profesními zážitky nebo skutečnostmi a tím, jak se *vnímají obecně*. „Mně spíš přijde, že se snažím dodržovat to, co se má. Tak to mám prostě v sobě zakódovaný, i když jsem unavená, tak prostě jednou se řeklo, že to takhle bude, tak se to snažím dodržovat.“ „Je to takový feministický obrázek [žena drží auto místo heveru]. Já mám takové věci ráda, tak jsem si to asi vybrala kvůli tomu.“

Často se v tomto kontextu vyslovovali ke svým vlastnostem. „Já možná pod tlakem jsem lepší, než když nemám do čeho píchnout. [V čem?] Výkonnější. Soustředěnější.“ „Ono se to nezdá, ale normálně se taky věcmi zabývám, jako docela dost, a nejsem tak úplně lehkomyšlný a řeším hlavně různé situace.“

„Já věřím [...] v lidskou slušnost a věřím v to, že když umřeš, tak tu z tebe nezbyde skoro nic, ale můžeš nechat nějaký odkaz v těch nejbližších, nějaké vzpomínky, žes byl slušný člověk, ale to je tak všechno, v co věřím.“ „Člověk se snaží nějak působit vůči těm jedincům okolo, to má prostě nějak nastavený a mně vždycky v tom kontaktu s těmi lidmi okolo je vždycky nějak příjemně. Ať už kdekoliv jinde, v nějaké jiné situaci i v tom učitelství.“

V některých případech se rozhovor o profesi propojil s *osobním životem* vyučujících. Profesní působení participantů nevyhnutelně ovlivňují skutečnosti, které prožívají v soukromí. Zejména se jedná o vztahy v rodině, s partnery, o životní plány, přesvědčení.

Pro jednu z vyučujících bylo při rozhovoru aktualizováno téma těhotenství. „K té Červené karkulce mě..., ten čas běží, mě napadlo teďka, že vlastně já i mám pocit, že mi ty biologický hodiny dost tikají a utíkají takže... [...] Možná to, ach jo, je tam jako dost příznačný... asi i ten strom těch dětí by pak v soukromém životě se dal vykládat jinak..., že mi tam utíkají ty děti prostě pryč...“

Pro další participantku byly v době rozhovoru zásadní události týkající se zejména rodičů, ale i vlastních dětí. „Teďka ty starosti třeba i s tím životem, s tím třeba, že ty přátele odcházejí nebo ta rodina... [...] A tahle ta strana je vlastně..., tady je nějaký to nebe, tady je nějaký to setkání andělů a rodičů, přátel, který ti odejdou... [...] Smutku, který prožíváš ať už s přáteli, s rodiči, který ti odcházejí, a je to to věčný světlo na lampě. [...] Mně už to nepřekáží, řekla bych. Když jsem byla mladší, tak tím, že člověk je zahlcen hodně rodinou, starostmi o rodinu, zvláště když jsou děti malé. Tak jsou to na jednu stranu věci, který tě můžou omezovat, časově spíš. Jinak asi ne. A v dnešní době je to, pokud jsou to ty nejbližší, tak jsou to samozřejmě starosti. Starosti, který přináší smrt třeba rodičů, toho, že maminka mi umírá teď, tak toto...“

Vyučující samozřejmě významně ovlivňují partnerské vztahy. „Ono asi záleží i jakoby, co se děje doma, u nás. Jestli je všechno v pohodě a tak.“ „Tak mě napadá, že teď Jirka [přítel] vlastně jak není učitel, tak on se dost těžko vyrovnává s tím, jak pracuju, takže to hodně řešíme doma, že pracuju moc a že tomu dávám moc. [...] [Zároveň] by chtěl, abych já se věnovala jemu a učila jeho [angličtinu] a těžko chápe, že já nejsem už třeba schopná přijít domu večer třeba v půl šestý a učit ho.“ „A ještě to bylo v červnu, na konci roku... po tom školním roce. Ještě já jsem se nějak rozcházela, tak to bylo takový hnusný období, do toho tohle [řešení záškoláctví jedné z žaček], tak to byl docela mazec.“

Osobní život vyučujícím poskytuje samozřejmě i velké množství opory. „No, třeba pro mě asi ty knížky jsou záruka, pro mě osobně, že teďka docela čtu a baví mě to.“ „Nicméně tady jsou nějaký veselý děti, což jsou třeba vnoučata nebo někdo, přátelé, káva.“ „Touha pomáhat mým dětem, vychovávat vnoučata, aby byla spokojená, veselá, radostná, usměvavá.“ „Tady jsou ty lásky. U toho srdce jsou ty lásky a i třeba koníčky nebo některý věci, takže samozřejmě děti, škola, to je pořád u mě velká láska. Hudba. Některý osoby hodně blízký, na který myslím. [...] Mé životní lásky, to je to, co mám jakoby tady na tom krku. Je to něco, co je mi hodně blízkýho, co mám ráda. Tady jsou ti mí nejbližší, to znamená rodina, jsou tam i přátelé, takže do těch korálků já bych naskládala prostě všechno, všechny ty lidi, který mě něčím obohacují a který miluju a pro který jsem ochotná udělat cokoliv.“

5.2.7 Prožívání profese

Vyučující dostali při tvorbě koláže přímo za úkol popsat jednotlivé *učitelovy role* a pozice⁴⁶, které na ni umístí. Roztřídili jsme je do několika skupin obdobných významů. Pomocník (např. *maminka, pečovatelka, psycholog, kněz*), ochránce pravidel (např. *dozorce, policista, voják*), administrativní pracovník (např. *ekonomka, knihovnice*), bavič (např. *herec, tanečnice, zpěvák*), sportovec (např. *horolezec, fotbalistka*), tvůrčí řemesla (např. *kuchař, cukrář, designérka*), řídicí profese (např. *organizátor, řidič, vedoucí*), literární nebo filmové postavy (např. *Superman, Červená karkulka, Old Shatterhand*), vyšetřovatel/výzkumník (např. *Sherlock Holmes, oko, paní s lupou*), různé další role (např. *hráčka, sběračka, pavíán, normální ženská, ikona, zajatec, kamarád*).

Učitelé tyto role vnímají různě. Např. k *pomocníkům* se vyjadřovali následovně: „Pak toho papeže, to jsem vyloženě chtěla najít nějakého [...] psychologa nebo něco takového. On ho tam utěšuje..., že někdy člověk musí v té škole fungovat jako takový kněz nebo psycholog nebo jenom utěšovatel prostě.“ „Nevím, možná že je to někdo, kdo se snaží skloubit všechny tyhle role, ale ono to nejde a strašně to unavuje prostě..., že je taková unavená už skoro vyhořelá. [...] A s tím souvisí i ta paní krmící to dítě, že je to taková ta mateřská, pečovatelská funkce, která sice u těch starších dětí už není tak častá, ale přece jenom je. Teďka zase mám tam toho Alexe, který chodí bos, nemá na boty prostě, ale zároveň zanedbává svoje povinnosti... Že se jako mezi tou přísnou učitelkou, která je tady vedle s těma strašnými korálema, a tou pečovatelkou těžko hledá nějaký vyvážení. [...] No a ještě vlastně koukám na tu misionářku nebo maminku, nebo co to je, že to dítě to vlastně ani nechce, tu pomoc, co ona mu dává, to jídlo.“

Ochránci pravidel byli vnímáni např. takto: „...policajta, který jakoby hlídal... Role toho učitele, který říká: ‚Ty ty ty!‘ to jsou ta pravidla.“ „Ta krotitelka, to je asi jasný, to je prostě u těch puberťáků úplně jasný, že krocení divý zvěře. [...] Občas tomu tak fakt i říkáme. To jsem byla i docela ráda, že jsem našla ženskou, protože jakože ona je v té sukni, je to fakt ženská, má prsa, ale musí prostě toho tygra zkrotit.“ „[On má takový zvláštní výraz, ten voják.] Má. Soustředění. Musí být pořád v pohotovosti, v pozoru, žádný právě prdelky a nějaké umění. To je prostě voják, ten plní rozkazy. To já taky plním rozkazy. Teď mám tuhle hodinu, tak tam prostě mám být s těma děckama a mám tu hodinu. Takže i tady já plním rozkazy.“

Pokud jde o *administrativní pracovníky*, lze se setkat např. s tímto popisem: „Taková do toho zabraná, soustředěná [ekonomka]. Doufá, že jí to klapne.“ „Jak oni lezou nahoru do toho stromu, ale zároveň že jsou takové kreativní, že ten strom je takový veselý na první pohled a že šplhají nahoru, si tam podávají ty knížky a něco dělají, takže se jako vyvíjí postupně,

⁴⁶ Podrobněji se jimi zabýváme ve vícepřípadové studii u každého pedagoga zvlášť.

že přece jenom tam třeba něco je. A pak taky tam jsou ty knížky, což je takový hezký, protože to je jedna z nejlepších částí teďka mojí profese, ta knihovnická funkce.“

Role *bavičů* byly popisovány např. následovně: „Ten umělecký směr je tam zastoupený. Tady je tanečnice, tady zpěvák, herec, to jsem nevěděla, jak to mám dát, ale že učitel prostě je herec, umělecky zaměřený. Že tam dělá prostě svoje divadýlko, ze sebe.“ „Hudebník nebo herec nevím, ale viděl jsem tam nějaký prostě ty role učitele. [...] Když jsem to viděl, tak jsem si říkal, no to je jak já prostě a nebo jak obecně učitel, prostě o různých takových pocitech, situacích, pozicích. Jednou křičíš, jednou se směješ, vyprávíš něco srandovního.“ „Já jsem to nazvala vtipálek. Že i učitel si ze sebe dokáže udělat srandu, že se dokáže snížit na úroveň jakoby těch dětí.“

Ke *sportovcům* se vyučující vyjadřovali např. v tomto smyslu: „No a potom je tam ten horelec. On je to asi chlap, já si nejsem jistá. No, je to chlap, ale mně to přišlo takový hodně vícevýznamový, to panorama, že jednak on jako dosáhl něčeho, je teda na cestě a je to jako úspěch, že je takhle tam, že šplhá nahoru a pak má obrovský rozhled z té hory, že ten učitel taky má takový rozhled, nadhled, ale zároveň je tam sám, taky si tak někdy připadám sama. Má tam světlo, to jako jo, ale prostě šplhá na tu obrovskou horu, kde ani není vidět vrchol, takže je to úspěch a je to adrenalin asi, ale může to být i takový dost deprimující...“

Role, které jsme označili jako *tvůrčí řemesla*, popisovali pedagogové např. takto: „Potom tam mám tu nástěnkářku, tu paní s tím obrazem, takže jako jsem i taková jako nástěnkářka a designérka té třídy a i třeba té knihovny, jak mám.“ „Pohlreich, to je nejvíc kuchař, takže já bych chtěla taky být nejvíc kuchař, aby ty děti to bavilo a mě aby to bavilo u toho. [...] A to si myslím, že je teď hodně můj učitel. Že já jim něco připravím a oni jako něco ukuchtí...“ „Tady ta holčička s vajíčkem, to je, jako že tvoří. To je ta tvořivá práce.“

Řídící profese byly vykreslovány např. takto: „Taky to je role nějakého řidiče nebo vedoucího. Nebo nějaké to směřování tam je. [...] Evokovalo [mi to] školní výlet. To byl první nápad na ten obrázek.“ „[Leonardo DiCaprio] Ten je takovej všemohoucí, že ten učitel si v té třídě taky může dělat, co chce. Že si to tam jakoby řídí a má velkou moc. Tady to vypadá, jako kdyby někoho vykazoval za dveře. Jakoby ‚Vypadni.‘ [...] „Ale myslím si, že v některých rukou je to fakt nebezpečný. A že by toho člověk neměl zneužívat.“

V různých kontextech byly zmiňovány i *literární nebo filmové postavy*: „Ale přijde mi, že to tak nějak celý zastřešují [Vinnitou a Old Shatterhand]. Vidím tam to směřování, to hledění směrem k těm... [...] takovou tu spravedlnost a takové to poukazování na nějaký ty správné cesty v životě.“ „No, ten superman tam je proto, že ostatní, rodiče a děti, po nás chtějí, abysme jakoby byli supermani, nebo nás tak vnímají. Ty děti nás možná tak vnímají, když jsou malý hlavně, pak se jim asi už rozsvítí a ty rodiče to vyžadují, abysme to jako ovládli dobře to řemeslo, a myslím si, že jako nějaký ty chyby nám neodpouštěj a že fakt

chtějí, aby všechno bylo super. [...] Ono to není reálné, že z tebe bude superman nebo superžena. Nebo super učitel. [...] Mě to docela mrzí, že nás neberou jako lidi.“

Důležité jsou pro učitele postavy vyjadřující různé podoby *zkoumání* či *vyšetřování*: „Paní, co se kouká přes lupu. To mi přišlo, jako že i člověk je vědec, prostě furt v tom svém oboru se vzdělávám, furt jezdím na školení a furt něco zkoumám a furt se v něčem jako mám vylepšovat.“ „A tím vyšetřovatelem jsem myslela jednak to, když se něco stane ve třídě, když vyšetřuješ, komu se co ztratilo, kdo co udělal, nebo tak. Ale i jsem tím myslela, že máš zjistit nějaké informace třeba zase o těch rodičích, co se děje doma. Proč to dítě se takhle chová. Takže zjistit něco, co ti pomůže líp poznat děti.“

Z nezařazených rolí lze zmínit např. *normální ženskou*: „Jak jsem měla určit sebe, jako že tam dát sebe. Tak jsem si dala támhle tu paní [...], hlavně jako že jsem prostě normální ženská, ona je taková introvertní a taková uzavřená, že to mi přijde, že jsem člověk prostě, normální, hlavně..., přes všechny ty učitelské role a že právě těch rolí jsem tam našla hrozně moc. [...] ...má nehty udržované a mimochodem má ty vlasy..., je nalíčená, jako že je odhodlaná asi to nevzdat prostě. Ale je toho prostě na ni hodně. Ale je to už dospělá ženská, možná ten kabát mi evokuje, že je dospělá prostě, že už je oblečená jako dáma, že to není žádná puberťačka, no už je to prostě ženská... I ty nehty má krátké vlastně, že už je to taková elegance prostě, už to není taková ta potřebštěná mladistvost.“

Vyučující mnohokrát *reflektovali* svou profesi přímo. „Takže se snaží vlastně najít rovnováhu [žena přecházející vodu po kládě] mezi těmi všemi věcmi, co do toho učitelství patří. Ten osobní život tam je a profesní a týká se to taky toho učiva, co přineseš jakoby do té třídy A vlastně když člověk dojde sem [na konec klády], tak je jakoby super, tak to všechno zvládnul pěkně. To že spadne do té vody, to mně nevadí, ta voda není nějaká nebezpečná nebo nepříjemná. To je, jako že uděláš chybu, tak se prostě namočíš a zase vylezeš a jdeš zase znova. [...] To se mi tak jako líbilo. Hledání nějaký rovnováhy no a dosažení teda té profesionality. ... Já jsem někde tam, jak je ta paní, bych řekla.[...] Když tady se to furt zužuje a zužuje A je to furt těžší a těžší.“

Pro vyučující je významný neustálý kontakt s okolím, ať už v podobě komunikace či sledování, pozorování. „Tady mám paní, tu jsem si tam dala proto, že učitel musí komunikovat s kde kým, kde jak, jakkoliv, cokoliv, že musí komunikovat jednak s žáky, s rodiči, s úřady, s vedením, s učiteli. Prostě tohle mně přišlo, že musíme stejně všichni fungovat společně. Když nám jde o jednu věc. Takže komunikovat na různých úrovních, prostě se všemi možnými.“ „Ten oděv jsou oči. Všechno oči. Že pořád je na tebe někdo upřenej, vlastně zrakem. Ať jsou to děti, ať je to pořád vlastně i veřejnost, to okolí, mladší kolegové, ale i ta rodina. Pořád vlastně jsi pod drobnohledem někoho.“

Dětská hravost se ve výpovědích pedagogů ukazuje být důležitou, ale i nebezpečnou. „Mě napadá, že ta paní, jak tam věší ten obraz, on [...] trošku koresponduje s tím stromem, že je takový jako..., že se jako hodil k tomu hraní si tam. A ona ta paní je sice taková uhlazená, ale zase ne moc uhlazená, že by to mohla být taková ta milá, krásná, příjemná paní učitelka, která to má teda jako zarámovaný, ale uvnitř je ten dětský svět.“ „No a možná jak koukám na ty děti na tom stromě, tak tam to dítě nahoře, jak tam ta holčička úplně skáče prostě dolů, tak to je taky, jako že furt máš strach, aby se jim něco nestalo, když jedeš..., teďka zrovna plánuju výlet tak, zas je to prostě jednou nohou v kriminále, že člověk jim chce dopřát ten rozhled, ale zase na druhou stranu..., zvlášť já jsem takovej strašpytel, že třeba v téhle situaci já už bych byla úplně šílená.“

Několikrát se v souvislosti se svou profesí vyjádřili i k problematice věku. „Toho se třeba já bojím, že budu prostě stará babička někde ve třídě tam trdlovat a zpívat anglický písničky. To je pro mě úplně nepředstavitelný. [...] Kdybych aspoň učila na druhém stupni, tak jo, ale hrát si na prvním stupni v šedesáti. Nevím, jestli se mi bude chtít. Asi ne. To už mi to třeba dávat nebudou.“ „To jsem chtěla říct, celospolečensky seš ve chvíli, kdy se ocitneš ve věku padesáti let, máš handicap. Automaticky máš nálepkou, tady [plesknutí] handicap. A tak to vnímají děti a tak to vnímá i to okolí. Bohužel je to tak, seš zpomalnější, samozřejmě všechno děláš jinak, seš jinej, a tím pádem, tím, že seš jinej, tak už máš nálepkou. Tolerance v tomhle smyslu není. I když se společnost jakoby tváří, že ano, není to pravda.“ „My na základce jim budeme pro smích [v pokročilém věku].“ „Ty brýle, ty jsou tam symbol nějaké moudrosti. Proto jsou tam i v tom ty noviny. [...] Člověk se snaží pořád vzdělávat, v tom oboru se vyvíjet, zlepšovat se, že neustrne, ale že prostě taková i ta zralost toho učitele. V mém případě se domnívám, že nějaká zralost už tam je, takže i to že začnu nebo že začínám nosit brýle.“ „Ty vlasy, to uschlí listí je taková ta únava. U mě to svým způsobem [je] jakoby trošku únava, že někdy bych chtěla mít zavřenou pusku a mít tam jenom tu růži a mlčící a zvažující, co řekne a jak to řekne. Že jsou věci, které už někdy člověk nechce říkat nahlas a radši si je jenom myslí, že už nemá jako sílu bojovat s větrnými mlýny. [Směrem k dětem nebo k systému?] Systému. Že už mě to..., já si někdy i říkám, už je skoro dobře, že jsem tak stará, že tímhle projdu už jenom chvilku.“

Vyučující se několikrát vyjádřili, jak obecně vnímají svou profesi. „No a támhle ta cesta, to [...] je cesta, jako že opravdu, zvlášť ten druhý stupeň základky vlastně mezi prvním stupněm a střední školou je opravdu cesta a jako bez cíle vlastně, protože oni odejdou na tu střední a to je teprve jejich cíl, jako že ten druhý stupeň fakt cíl není. I mi pak teda Jirka [přítel] říkal, že to vypadá, jak se to někam úplně jako do temného lesa..., prostě že to není moc veselá cesta, no ono to jako asi někdy fakt...[...], zrovna teďka jsem v takové fázi, že úplně ten smysl asi nevidím, takže tam není úplně..., jako není to úplně do temného, je tam

vzadu, je světlo, že to je mlha prostě, není to temný les, je to mlha [...] a je to dost hrbolatá cesta teda, nic moc jako procházka růžovým sadem to není.“

Zmíněno bylo i finanční ohodnocení práce učitele, ale proti tomu vyučující uvedli i to, co jim na jejich profesi vyhovuje: „Kdyby člověk myslel na peníze, tak to vůbec. To by [to] nemohl dělat. A nevěřím tomu, že spousta lidí by za tyhle peníze byla ochotna..., ale to je to poslední.“ „Člověk byl sám svým pánem, ředitelka nám dávala volnost, a i kdyby nám jí [dávala] míň, tak pořád si myslím, že tak je ten prostor pro to, aby to člověk dělal tak, jak chce, velký.“

„Já to mám ráda, já si třeba nedokážu představit, že bych seděla někde v kanclu a dělala papíry a tak. Takhle to mám hezky odměřený, mezitím se většinou něco stane, tak musíš něco vyřešit, tak to tam tak rychle uteče. Je pravda, že to je hektický, ale jako za chvíli je ten pracovní den pryč.“ „Jsou tam radosti. [Takže převládá to]. Pořád. Až nebudou, tak budu hledat jiné zaměstnání.“

Vyučující se v souvislosti se svou profesí zmiňovali o prožívání mnoha různých emocí. Uváděny byly ty, jež jsou běžně označovány jako pozitivní, stejně jako emoce v tomto smyslu považované za negativní. Popisována byla *radost* („Já si myslím, že čím déle tam člověk jakoby je a ovládne to nějak, tu profesi, tak tím ta radost je možná větší.“), dokonce *radost euforická, spokojenost, zaujetí, nadšení* nebo pocit, že je člověk na svém místě („...asi jsem cítil, že jsem ve správný čas na správném místě. [...] Já jsem se tam asi cítil jako na tom koni, jako dobře; v tom smyslu ne jako z nějaký výhody, ale prostě to nějak, jak ty říkáš, ‚jelo‘...“). Zmíněna byla i *volnost*, která byla spojována přímo s profesí („Ale mám někdy pocit, že si tam [ve výuce] prostě můžu dělat, co chci.“).

Z emocí, které jsou vyučujícími prožívány jako nepříjemné, se v jejich výpovědích bylo možné setkat např. s pocitem *přetížení* („...že jsem měla pocit, že už toho mám prostě dost, ještě že v tom soukromém životě toho bylo fakt hodně“), *únavy až vyčerpání* („A ještě to bylo v červnu, na konci roku. Takže ta únava prostě byla. Po tom školním roce, ještě já jsem se nějak rozcházela, tak to bylo takový hnusný období, do toho tohle, tak [...] to byl docela mazec.“), *časového tlaku*, s *nespokojeností* různého druhu (když se na poradě – i jinde – řeší zbytečnosti, když nejsou žáci ochotni pomoci, když musí vyučující „hrát roli“ přísné učitelky apod.).

Zmiňován byl *vztek* či *rozčilení* („Ale když třeba dostanu nějakou rozhašenou třídu po někom, kdo se jim moc nevěnoval, ať v angličtině nebo třeba v tom třídnictví, tak mě to teda jako štve.“), ale i *obavy* („Mě napadá, že já jako taky šplhám, že dost bojuju teďka s tou prací, ale teď uvažuju o té certifikaci na učitele kritického myšlení a to je takové šplhání po tom kariéřním stromě, ale zároveň se dost jako bojím toho.“), *frustrace*, *sklíčenost* nebo *lítost*

(„No někdy mě mrzí, třeba když vidím, že to dítě by mělo nějaký potenciál, nebo ho má, a že jím mrhá. Nebo že nemá v rodině podporu a tak.“).

Vyučující v souvislosti se svou profesí zmiňovali různé *podmínky*, které s ní souvisí a se kterými se musí většinou vyrovnávat, protože se nejčastěji jedná o různá úskalí. Může jít např. o skutečnosti související s věkem, jež byly zmíněny již výše (únava, vzdalování se světu žáků apod.), nesoulad se systémem (např. požadavky ministerstva školství) nebo potíže s časovým tlakem, které byly zmiňovány velmi často v různých kontextech („Nedostatek času..., že bysme potřebovali víc času, hlavně na nějaké rozvíjení a tak.“ „Tady je ten čas, to znamená to, že jí [postavu na koláži] ten čas neustále honí do všeho.“).

Dalšími takovými podmínkami jsou pro naše participanty např. hluk ve škole, očekávání společnosti, zodpovědnost za žáky při mimoškolních akcích nebo názorový i hodnotový nesoulad učitele s rodiči žáků, popř. s dalšími názory významně ovlivňujícími žáky („...protože vysvětlovat válku z té pozice, jak to dneska vnímá svět, a hlavně jak média nám to předkládají. A když si člověk udělá trošku širší obrázek, a to i z jiných sdělovacích prostředků, ne jenom z naší televize a tak dál a tak dál. Ten můj názor je někde jinde a teď, co mám učit ty děti? Jak bych je to měla učit? Ne jak, co bych měla, co bych jim měla říct? Těžký!“).

Zmíněny byly i některé výhody povolání. Např. významná volnost (viz výše), pestrost práce, příjemné pocity z průběhu zdařené výuky (viz výše) a další. Někteří vyučující časové zatížení nevnímali zdaleka tak výrazně jako jejich kolegové, dokonce faktor času považují za výhodu („A končíš brzy vid', takže pak máš ještě celý odpoledne, nebo ne celý odpoledne, ale večer, a to už si myslím, že docela jde.“). V tomto ohledu jsou jasně patrné rozdíly dle vyučovaných předmětů.

Vyučující se několikrát vyjádřili i k *finančním podmínkám ve školství*. „Když se sejdou dva učitelé, tak místo toho, aby si kupovali knížky ve velkém a vzdělávali se, tak pomalu aby si na to vzali půjčku. No to někde je chyba a to je systémová chyba. To není dobře.“ „Pak tady, to se mi pořád nelíbí, že tam je tedy dítě ohodnoceno penězi. Tak tam se mi nelíbí, že podle počtu žáků má škola peníze. Takže ředitel tam radši nacpe pětadvacet dětí, než patnáct. Takže to taky není dobře, i když doufám, že už s tím teda něco udělá, když to říká ministerstvo.“ „Kdyby člověk myslel na peníze, tak to vůbec, to by [to] nemohl dělat.“

Zmíněna byla i problematika společného vzdělávání. „Inkluze se tu dělá už dlouho. Není to o tom. Je to čistě psychologický a děje se to tu dlouho. Co tu chybí? Že je to podfinancovaný, takže oni to teprve teď začali nazývat, tady se to v podstatě už děje a jenom, co tomu chybí, jsou peníze. Protože celou dobu to jde z peněženky učitelů. Celou dobu se to financuje, platy asistentů, z peněženek učitelů. A to je něco, co je pro mě nepřijatelný. Po-

tom jakým způsobem se má společnost bavit s tím učitelem, když je podfinancovaný? Nemůže si ho logicky [...] ani vážít, protože ví o něm, že ten člověk bere nějakých patnáct tisíc. Co to je v té společnosti?“

„Každý řekne: ‚No já bych to nechtěl dělat, to je strašný.‘ A na druhou stranu: ‚No vy se máte, vy máte ty prázdniny,‘ a ‚Vy máte todle a támdle,‘ a ‚Ty nemusíš nic,‘ a ‚Ty už seš doma ve dvanáct,‘ nebo něco. Ale nikdo nevidí tu druhou stranu mince. Co to všechno přináší a co všechno vlastně do toho člověk musí vložit a obětovat. To už nikdo nechce vědět a už vůbec nemluvím o penězích.“

Nároky na učitele ze strany dětí jsme popsali u kategorie *žáci*. Pedagogové jsou však vystaveni dalším *požadavkům*. Svou představu o tom, jak by měla vypadat výuka a jaký by měl učitel být, má samozřejmě vedení školy („No a pak má samozřejmě vedení, který má taky nároky, který ti taky nic neodpustí.“ „A do třídní knihy musíme psát aktivní sloveso. Řešíme úlohy, slovní úlohy na rovnice. Probíráme, ukazujeme, hledáme, vyšetřujeme. Aktivní sloveso do třídní knihy. Byla jsem za to kárána, že to tam nepíšu.“), rodiče („Ten superman tam je proto, že ostatní, rodiče a děti, po nás chtějí, abysme jakoby byli supermani, nebo nás tak vnímají.“ „Že [rodiče] přijdou kvůli maličkosti prostě peskovat někoho a dohadovat se o něčem často neoprávněně a bohužel nahrává tomu i společnost. To společenské klima není dobré a prestiž učitele je velmi podceňovaná.“), ale i společnost jako celek („Společnost je samozřejmě čím dál kritičtější.“).

Některé požadavky vyplývají z charakteristiky profese obecně („Tady mám paní, tu jsem si tam dala proto, že učitel musí komunikovat s kde kým, kde jak, jakkoliv, cokoliv, že musí komunikovat jednak s žáky, s rodiči, s úřady, s vedením, s učiteli. Prostě tohle mně přišlo, že musíme stejně všichni fungovat společně. Když nám jde o jednu věc. Takže komunikovat na různých úrovních, prostě se všemi možnými.“ „A asi to nejde úplně jít super příkladem, prostě jsme jenom lidi. [...] Já si myslím, že vždycky to nejde, že ty jim řekneš, že se sprostě nemluví a přitom sprostě mluvíš a tak, a že se nekouří a přitom kouříš.“), jiné z její podoby v našem prostředí („Tam [na škole A] už [...] nebyly třídní knihy, tam to bylo elektronicky. A teď tady tohle, [...] ředitel si ty třídní knihy [vybírá]. A teď co ti tam chybí... Masakr! A teď on to většinou ani neřekne nebo třeba den dopředu to řekne. Teď ty rychle obíháš ty učitele, aby ti to podepsali, ty, co se tam zapoměli podepsat.“ „Já vždycky když počítám stav třídního fondu na konci roku, tak jenom doufám, abych nebyla v mínusu.“)

Některé požadavky mohou souviset se snahou vyučujících dále se profesně rozvíjet: „Teď i v těch kritériích na tu certifikaci vlastně ta výzdoba třídy je jedno z kritérií. Ona ta certifikace je teď pro mě dost tou autoritou, jako že to mám hodně v hlavě, ta kritéria, protože jsou dost přísná a taková dost nespílitelná. [...] Teď ještě k tomu řeším, že třeba bych chtěla jít na mateřskou a mít dítě a vidím, že teď to třeba přichází, že naše škola půjde do toho

projektu, kde se ty cíle budou řešit, konečně, a já tam nebudu, jako že mi to teda uteče vlastně. No takže je to fakt teďka rozpor, navíc do toho teda vlastně řeším ty svoje soukromý..., teď bych se chtěla, měla bych se zabývat tím svým soukromým životem a zároveň se toho tolik děje v tom profesním, že je to... náročný. [...] Ale zase na druhou stranu je to strašně právě podmíněný teďka tou prací, protože když se na tom chceš podílet, tak musíš být v nějakém projektu, aby ses k tomu dostal, a to obnáší strašně práce a je to... no jako ‚černošská práce‘.“

Prožívání profese je u našich participantů ovlivňováno samozřejmě rovněž přístupem vedení školy (*klima školy – vedení*). Vyučující oceňují, když je management školy schopen postavit se za učitele při řešení náročných situací, poskytuje jim dostatečnou volnost – spoléhá na jejich profesionalitu –, mezi pedagogickým sborem a vedením panuje otevřená komunikace, řízení školy je stabilní a zaměřené na kvalitní výuku – pravidla a nařízení dávají učitelům smysl.

Do kategorie prožívání profese učitele jsme zařadili rovněž výroky pedagogů, které se týkaly toho, jaké *reflexe* se jim dostává od jejich *partnerů*, a zároveň jak oni reflektují postoje širšího (společenského) okolí k jejich povolání. Zajímavým momentem se u reflexe partnerů ukazuje být skutečnost, zda se jedná rovněž o učitele, či nikoli. Jak již bylo naznačeno výše, oboje může mít své výhody i nevýhody. „Tam je zase takový jiný pohled na to učitelství. Občas mě to rozčiluje a občas mi to přijde docela dobrý [...], že to je jakoby jiný, že on to prostě vidí zvenku ... jako neučitel.“ „Tak občas mi připadá, že tomu nerozumí, co mu říkám, a občas ocením to, že se na to podívá z jiného úhlu a asi se mi trochu třeba rozsvítí.“ V opačném případě to vypadá např. takto: „Richard mi to nějak jakoby vysvětlí a řekne nějaký svůj názor. [...] Co je prostě pro mě lepší, a nebo na rovinu řekne: ‚Tak proč jsi to neřekla?‘ No tak já: ‚Jenom protože jsem se bála.‘ ‚No tak vidíš, tak se neboj a jdi to říct.‘ Že jako ví asi, co na mě platí. Buď jde a začne něco mi vysvětlovat, anebo vidí, že už nechci nic poslouchat, tak mě sprdne za to, že jsem neudělala to, co jsem měla. Nějak se ozvat, nebo tak.“

Vnímání své profese společností vidí naši participanté často jako negativní. Zmíněna byla malá prestiž učitele i nízké finanční ohodnocení (viz výše). Jedna z vyučujících komentovala obsah internetových diskuzí o učitelích: „Tam to je hodně [nerealistické nároky na učitele]. A to mě jako fakt mrzí. Možná bych to asi číst neměla, já si to vždycky rozkliknu a čtu si to a pak jsem z toho docela to, rozčilená.“ Dále bylo zmiňováno chování rodičů, jež někteří pedagogové spojují právě s nízkým uznáním své profese ve společnosti, popř. poznámky známých či přátel o jednoduchosti a časové nenáročnosti profese.

Vyučující se v souvislosti s tím, jak svou profesi prožívají, několikrát zmínili o různých podobách *opory*. V této souvislosti byli uváděni partneři, popř. další blízké osoby, vedení

školy, kolegové, institucionální opora i rodiče žáků: „Tak pak zase by záleželo na tom, jak se k tomu postaví třeba rodiče toho dítěte nebo vedení školy. Jestli tě v tom vykoupou, nebo jestli tě podpoří.“ „Ale když si vychytám ten čas, kdy tam vedení je, a přijdu a řeknu nějaký problém, tak stojí za mnou. Pomůžou mi. Takže ta opora tam je.“

Několikrát padla zmínka i o *životních podmínkách obecně*. K tomuto kódu jsme přiřadili výroky participantů, které se týkaly obecného hodnocení vlastní životní situace, celkového vnímání společností, ale i vyjádřené spokojenosti s blahobytem v naší zemi: „...já se cítím velmi blahobytně, já [...] mám to štěstí, že jsem ve střední Evropě a vlastně všeho se mi dostává a mám absolutně všechno, na co si vzpomenu, když se to tak vezme. Nic mi nechybí...“

Kategorie *prožívání profese* se zároveň prostřednictvím některých kódů prolíná s dalšími kategoriemi, např. se skupinou kódů *sebehodnocení* nebo *zátěž*.

6 Metodologie kvantitativní části výzkumu

6.1 Použité metody

Pro získání dat od většího množství respondentů jsme zvolili sadu dotazníků. Prvním použitým nástrojem byl orientační (nestandardizovaný) dotazník pro zjištění zasažení stresem u učitelů z publikace *Antistresový program pro učitele* od autorů C. Henninga a G. Kellera (1996)⁴⁷. Jako druhý vyplňovali respondenti standardizovaný dotazník *Strategie zvládání stresu – SVF 78* autorů W. Jankeho a G. Erdmannové (2003)⁴⁸. Druhým standardizovaným (třetím v pořadí vyplňování) nástrojem, který jsme využili v našem šetření, byl *Freiburský osobnostní dotazník* (Kollárik, Poliaková a Ritomský, 1984).⁴⁹ Poslední součástí baterie byl dotazník vlastní konstrukce, který obsahoval šest otevřených otázek⁵⁰. Jejich prostřednictvím jsme zjišťovali, které situace učitele zatěžují přímo ve výuce, z jakých důvodů tomu tak je a které emoce v jejich průběhu zažívají. Zajímalo nás rovněž, jakými způsoby učitelé takovéto situace ve výuce zvládají, jak při vyučování nakládají s emocemi, které v nich tyto situace vyvolávají, zda toto prožívání podle jejich názoru nějak ovlivňuje jejich působení ve výuce a jak pracují se svými emocemi po skončení vyučování. Tyto údaje jsme zpracovali prostřednictvím obsahové analýzy, odpovědi byly sdruženy do kategorií dle svých významů.

⁴⁷ Blíže viz kapitolu 3 empirické části práce.

⁴⁸ Blíže tamtéž.

⁴⁹ Blíže tamtéž.

⁵⁰ Viz přílohu č. 10.

6.2 Výzkumný soubor

Původní záměr oslovit učitele prostřednictvím vedení jejich škol se ukázal být neúčinným. Oslovení ředitelů škol v naprosté většině případů vůbec nereagovali. Proto jsme se rozhodli dotazníky mezi učitele rozšířit prostřednictvím našich kontaktů. Nebylo tedy možné zajistit jakoukoli plánovanou charakteristiku výzkumného souboru. Dotazníků bylo rozdáno 299 sad a 128 z nich se nám podařilo získat zpět vyplněných od 98 žen (76,6 %) a 30 mužů (23,4 %). Náš výzkumný soubor (tabulka 27) se skládá z učitelů působících na 2. st. ZŠ, přičemž někteří z nich mají zkušenost s výukou na střední škole, jiní zase s vyučováním žáků mladšího školního věku.

Věk našich respondentů se v době sběru dat (roky 2015 a 2016) pohyboval v rozmezí od 26 do 66 let (průměr 42,5), délka praxe od 1 roku do 45 let (průměr 17,2). Orientační dotazník zjišťující míru zasažení stresem vyplnili všichni respondenti. Kompletně vyplněný dotazník SVF 78 se nám vrátil od 126 participantů výzkumu a Freiburský osobnostní dotazník od 124. Nejméně ochotní byli učitelé zodpovídat otevřené otázky v posledním použitém dotazníku – ke všem se vyjádřilo jen 113 z nich.

Tabulka 27

Výzkumný soubor

	počet	zastoupení (%)	průměrný věk	směrodat. odch.	průměrná délka praxe	směrodat. odch.
celý soubor	128	100	42,5	9,38	17,16	10,39
ženy	98	76,56	43,14	9,20	17,70	10,28
muži	30	23,44	40,35	9,65	15,36	10,55

7 Vyhodnocení výzkumných dat kvantitativní části výzkumu

7.1 Vyhodnocení dotazníků s uzavřenými otázkami

Standardizované dotazníky nám umožnily porovnat náš soubor respondentů se standardy stanovenými pro celou populaci. Jak je patrné z tabulky 28, ženy z našeho výzkumného souboru se u většiny strategií zvládnutí stresu signifikantně odlišují (v tabulce 28 zvýrazněny tučně) od běžné populace. Statistickou významnost rozdílu mezi průměrným skórem našeho souboru a průměrem standardizačního souboru jsme testovali pomocí jednovýběrového t-testu (parametrický test jsme zvolili proto, že vzhledem k rozsahu souboru se lze na základě centrální limitní věty domnívat, že rozdělení průměru získaných hodnot je přibližně normální). Výsledky ukazují, že participantky našeho výzkumu mají

významně větší sklon k užívání pozitivních strategií a naopak menší k využívání postupů negativních.

Tabulka 28

Porovnání průměrných skóre výzkumného souboru (ženy; $n = 96$) dle SVF 78 s průměry standardizačního souboru

	průměr	směr. odch.	průměr (stand. soubor – ženy)	t	p
podhodnocení	9,82	3,66	8,18	4,40	0,000
odmítání viny	12,40	3,73	9,99	6,31	0,000
odklon	12,75	3,32	11,97	2,31	0,023
náhradní uspokojení	11,21	4,10	9,42	4,27	0,000
kontrola situace	17,21	3,72	16,72	1,29	0,202
kontrola reakcí	16,56	3,23	15,56	3,04	0,003
pozitivní sebeinstrukce	16,48	3,32	16,02	1,35	0,179
potřeba soc. opory	16,50	4,89	14,23	4,54	0,000
vyhýbání se	15,79	3,72	12,51	8,64	0,000
úniková tendence	9,26	2,88	9,16	0,34	0,733
perseverace	15,40	5,13	16,68	-2,45	0,016
rezignace	8,42	3,48	8,93	-1,45	0,151
sebeobviňování	10,04	4,07	11,48	-3,46	0,001
NEG	10,78	3,01	11,56	-2,55	0,012
POZ	13,78	2,01	11,96	8,84	0,000
POZ1	11,11	2,98	9,09	6,64	0,000
POZ2	11,98	3,11	10,69	4,06	0,000
POZ3	16,75	2,74	16,10	2,33	0,022

Muži zastoupení v našem výzkumném souboru se od standardu populace neliší takovou měrou jako ženy (tabulka 29). Rovněž využívají signifikantně méně negativní strategie zvládání, konkrétně *sebeobviňování* a *perseveraci* (naopak *úniková tendence* se ukazuje být postupem uplatňovaným nadstandardně), ale u pozitivních postupů lze označit pouze *podhodnocení* jako významně využívanější (vzhledem k menšímu rozsahu souboru mužů jsme k ověření statistické významnosti využili neparametrický test pro jeden výběr [Wilcoxonův test]).

Tabulka 29

Porovnání průměrných skóre výzkumného souboru (muži; $n = 30$) dle SVF 78 s průměry standardizačního souboru

	průměr	směr. odch.	průměr (stand. soubor – muži)	t	p
podhodnocení	12,77	3,90	10,67	2,94	0,006
odmítání viny	11,97	3,65	11,41	0,83	0,411
odklon	12,40	4,00	11,69	0,97	0,339
náhradní uspokojení	9,10	5,14	8,42	0,73	0,474
kontrola situace	16,50	3,17	16,84	-0,59	0,561
kontrola reakcí	16,07	3,35	15,27	1,30	0,203
pozitivní sebeinstrukce	16,13	3,57	16,71	-0,88	0,383
potřeba soc. opory	12,27	5,18	11,57	0,74	0,467
vyhýbání se	14,30	4,09	11,44	3,83	0,001
úniková tendence	8,80	3,67	7,35	2,16	0,039
perseverace	11,60	5,30	13,61	-2,08	0,047
rezignace	7,10	3,74	7,17	-0,10	0,919
sebeobviňování	8,60	2,27	9,81	-2,92	0,007
NEG	9,03	2,91	9,49	-0,88	0,388
POZ	13,56	2,24	12,47	2,67	0,012
POZ1	12,37	3,03	11,08	2,33	0,027
POZ2	10,75	3,98	10,06	0,95	0,350
POZ3	16,23	2,40	16,27	-0,08	0,934

Při porovnání využívání strategií zvládnání u mužů a žen (použili jsme dvouvýběrový nepárový t-test) z našeho souboru je zřejmé (viz tabulku 30), že učitelky z pozitivních zvládacích strategií používají signifikantně méně *podhodnocení* a naopak více *náhradní uspokojení*. Rovněž významně více inklinují k sociální opoře, a ač nevyužívají žádnou jednotlivou negativní zvládací strategie častěji, celkově lze jejich používání negativních strategií považovat za významnější, než je tomu u mužů. Ti naopak používají signifikantně častěji *podhodnocení* a *odmítání viny* v součtu (POZ1).

Tabulka 30

Porovnání využívání zvládacích strategií dle SVF 78 u mužů a žen (vlastní výzkumný soubor)

	průměr M	průměr Ž	t	p
podhodnocení	12,77	9,82	3,78	0,000
odmítání viny	11,97	12,40	-0,55	0,582
odklon	12,40	12,75	-0,48	0,632
náhradní uspokojení	9,10	11,21	-2,31	0,023
kontrola situace	16,50	17,21	-0,94	0,349
kontrola reakcí	16,07	16,56	-0,73	0,468
pozitivní sebeinstrukce	16,13	16,48	-0,49	0,626
potřeba soc. opory	12,27	16,50	-4,08	0,000
vyhýbání se	14,30	15,79	-1,87	0,064
úniková tendence	8,80	9,26	-0,71	0,477
perseverace	11,60	15,40	-3,51	0,001
rezignace	7,10	8,42	-1,78	0,078
sebeobviňování	8,60	10,04	-1,85	0,067
NEG	9,03	10,78	-2,81	0,006
POZ	13,56	13,78	-0,49	0,623
POZ1	12,37	11,11	2,01	0,047
POZ2	10,75	11,98	-1,76	0,080
POZ3	16,23	16,75	-0,93	0,355

Údaje získané prostřednictvím Freiburského osobnostního dotazníku přinesly následující porovnání s běžnou populací (tabulky 31 a 32). Naše respondentky se signifikantně odlišují od průměrných skóre standardizačního souboru ve všech měřených osobnostních dimenzích s výjimkou FPI 6 (*mírnost, klid*) a FPI E (*extraverze*).

Učitelé z našeho výzkumného souboru se od běžného populačního průměru signifikantně odlišují v pěti osobnostních dimenzích. Nižší průměrný skóre jsme zaznamenali u FPI 1 (nervozita), FPI 4 (vzrušivost), FPI 7 (reaktivní agresivita) a FPI N (emocionální labilita). Naopak velmi výrazně vyšší skóre (stejně jako u učitelek) jsme získali u dimenze FPI 9 (otevřenost).

Tabulka 31

Porovnání průměrných skóre výzkumného souboru (ženy; $n = 94$) dle FPI s průměry standardizačního souboru

	průměr	směr. odch.	průměr (stand. soubor – ženy)	t	p
FPI 1	4,65	3,17	6,65	-6,12	0,000
FPI 2	2,16	1,43	3,32	-7,86	0,000
FPI 3	5,28	3,07	7,71	-7,68	0,000
FPI 4	3,95	2,36	4,81	-3,55	0,001
FPI 5	8,51	2,93	7,89	2,05	0,043
FPI 6	4,76	1,79	4,63	0,68	0,499
FPI 7	3,45	2,13	4,16	-3,25	0,002
FPI 8	4,67	2,10	5,44	-3,55	0,001
FPI 9	8,12	2,82	4,00	14,17	0,000
FPI E	5,80	2,20	5,73	0,30	0,766
FPI N	4,93	2,94	6,17	-4,10	0,000
FPI M	6,85	2,09	5,54	6,07	0,000

Tabulka 32

Porovnání průměrných skóre výzkumného souboru (muži; $n = 30$) dle FPI s průměry standardizačního souboru

	průměr	směr. odch.	průměr (stand. soubor – muži)	t	p
FPI 1	3,87	3,49	5,47	-2,52	0,018
FPI 2	3,60	2,13	4,33	-1,88	0,070
FPI 3	5,50	3,07	6,57	-1,91	0,066
FPI 4	3,40	2,11	4,66	-3,27	0,003
FPI 5	8,30	3,56	8,32	-0,03	0,976
FPI 6	4,93	1,51	5,08	-0,53	0,598
FPI 7	3,70	2,09	4,81	-2,91	0,007
FPI 8	3,60	2,61	3,96	-0,76	0,456
FPI 9	8,43	2,82	4,26	8,09	0,000
FPI E	6,53	2,78	6,58	-0,09	0,927
FPI N	4,27	2,95	5,44	-2,18	0,037
FPI M	8,30	2,38	7,58	1,66	0,108

Orientační dotazník zjišťující zasažení centrálních psychofyzických funkcí stresem přinesl následující výsledky (tabulka 33). Nejvíce se naši respondenti cítí být zasaženi stresem v rovině citové a tělesné. Protože se nejedná o standardizovaný dotazník, využili jsme vlastního výzkumného souboru a přepočítali hodnoty našich respondentů na T-skóre na základě vlastních údajů. Takto získaný T-skóre 60 a vyšší získalo pro kognitivní oblast 24 dotázaných (18,75 %), pro citovou 17 (13,28 %), pro tělesnou 26 (20,31 %) a pro oblast so-

ciální 25 respondentů (19,53 %). V celkovém součtu dosáhlo takovéto hodnoty 23 participantů (17,97 %). Vnímané zatížení těchto vyučujících tedy můžeme považovat v porovnání s naším souborem za nadprůměrné (tabulka 34).

Tabulka 33

Zasažení stresem u výzkumného souboru (n = 128)

	průměr	směr. odch.	min.	max.
suma	23,57	9,76	4	62
kognitivní rovina	5,99	2,74	0	15
citová rovina	6,77	3,40	1	17
tělesná rovina	6,60	3,25	0	16
sociální rovina	4,20	2,64	0	16

Tabulka 34

Nadprůměrné zasažení stresem (srovnání s vlastním výzkumným souborem)

	celkové zatížení T-skór ≥ 60	kognitivní r. T-skór ≥ 60	citová r. T-skór ≥ 60	tělesná r. T-skór ≥ 60	sociální r. T-skór ≥ 60
počet	23	24	17	26	25
zastoupení (%)	17,97	18,75	13,28	20,31	19,53

Jak je patrné z tabulky 35, našli jsme mezi muži a ženami z našeho výzkumného souboru ve vnímaném zatížení jediný signifikantní rozdíl. Ženy se cítí být ve srovnání s muži více zasaženy stresem v tělesné oblasti.

Tabulka 35

Porovnání vnímaného zasažení stresem u mužů (n = 30) a žen (n = 98)

	Průměr M	Průměr Ž	t	p
suma	21,97	24,06	-1,02	0,31
kognitivní rovina	6,47	5,85	1,08	0,28
citová rovina	5,73	7,09	-1,93	0,06
tělesná rovina	5,53	6,93	-2,08	0,04
sociální rovina	4,23	4,19	0,07	0,94

Při hledání vzájemných vztahů mezi věkem, resp. praxí našich participantů a jimi vnímanou zátěží, strategiemi zvládání stresu a osobnostními rysy (tabulky 36, 37 a 38) se ukázaly být korelující pouze tři dimenze osobnosti měřené Freiburským osobnostním dotazníkem. S rostoucím věkem i délkou praxe se u našich respondentů signifikantně snižuje úroveň *spontánní agresivity* (FPI 2) a *extraverze* (FPI E). Vyšší věk rovněž negativně koreluje s dimenzí *otevřenost* (FPI 9), nikoli však délka praxe.

Tabulka 36

Korelace mezi věkem, resp. délkou praxe a vnímanou zátěží

zasazení stresem	věk	praxe
suma	-,0591	-,0562
kognitivní rovina	-,1163	-,1038
citová rovina	-,0456	-,0559
tělesná rovina	-,0309	-,0286
sociální rovina	-,0005	,0076

* p < 0,05; ** p < 0,01

Tabulka 37

Korelace mezi věkem, resp. délkou praxe a strategiemi zvládnání stresu

SVF 78	věk	praxe
podhodnocení	,0037	,0272
odmítání viny	,0643	,0940
odklon	,1441	,1482
náhradní uspokojení	,0480	-,0117
kontrola situace	-,0006	-,0215
kontrola reakcí	,0750	,0496
pozitivní sebeinstrukce	,0106	-,0224
potřeba sociální opory	-,1137	-,1191
vyhýbání se	,0464	-,0318
úniková tendence	,0226	,0434
perseverace	-,0680	-,1003
rezignace	-,0131	-,0553
sebeobviňování	,0302	-,0084
NEG	-,0193	-,0527
POZ	,0852	,0634
POZ1	,0412	,0745
POZ2	,1064	,0693
POZ3	,0344	,0010

* p < 0,05; ** p < 0,01

Tabulka 38

Korelace mezi věkem, resp. délkou praxe a osobnostními rysy dle FPI

FPI	věk	praxe
FPI 1	-,0479	-,0881
FPI 2	-,2201*	-,2351**
FPI 3	-,0626	-,0836
FPI 4	-,1223	-,1511
FPI 5	-,1735	-,1659
FPI 6	,0951	,0845
FPI 7	,0055	-,0059
FPI 8	-,0236	-,0327
FPI 9	-,1803*	-,1265
FPI E	-,2455**	-,2151*
FPI N	-,1246	-,1316
FPI M	-,0630	-,0021

* p < 0,05; ** p < 0,01

Při porovnání dimenzí osobnosti se strategiemi zvládnání stresu se u našeho souboru ukázalo mnohem více statisticky významných vztahů (tabulky 39 a 40).

Z pozitivních postupů zvládnání stresu jsme nejvíce signifikantních korelací v rámci našeho výzkumného souboru našli u strategie *podhodnocení*. Čím nižší hodnoty se vyskytují u osobnostních dimenzí FPI 1 (*nervozita*), FPI 3 (*depresivita*), FPI 4 (*vzrušivost*), FPI 8 (*zdrženlivost*), FPI 9 (*otevřenost*) a FPI N (*emocionální labilita–stabilita*), tím větší mají dotazovaní tendenci využívat pozitivní strategii zvládnání zátěže *podhodnocení*. Naopak čím nižší hodnoty vykazují respondenti u osobnostních dimenzí FPI 5 (*družnost*), FPI 6 (*mírnost, klid*), FPI E (*extravertovanost–introvertovanost*) a FPI M (*maskulinita–feminita*), tím méně často tento postup používají.

Co se týká pozitivních zvládacích strategií, našli jsme korelaci s osobnostními dimenzemi dle FPI ještě u postupu *kontrola situace*. Čím větší skóre u rysů FPI 7 (*reaktivní agresivita, snaha po dominantnosti*), FPI 9 (*otevřenost*) a FPI N (*emocionální labilita–stabilita*) jsme u dotazovaných zaznamenali, tím větší sklon k využívání této strategie mají. Naopak čím menší hodnotu vykazují u dimenze FPI 6 (*mírnost, klid*), tím méně často přistupují k zátěži tímto způsobem.

Ze samostatných zvládacích strategií (zda jsou využívány adaptivně, je účelné zvažovat v kontextu ostatních strategií) se objevila výraznější korelace u *potřeby sociální opory*. Více ji využívají dotazovaní s vyšším skóre u FPI 1 (*nervozita*), FPI 4 (*vzrušivost*), FPI 7 (*reaktivní agresivita, snaha po dominantnosti*) a FPI 9 (*otevřenost*), naopak méně respondenti s vyšší hodnotou u dimenzí FPI 6 (*mírnost, klid*) a FPI M (*maskulinita–feminita*).

Pokud jde o negativní strategie zvládání zátěže, všechny významně korelují s většinou osobnostních dimenzí, jež měří Freiburský osobnostní dotazník. Únikovou tendenci mají sklon využívat dotazovaní tím více, čím vyšší hodnoty jsme u nich zaznamenali u dimenzí FPI 1 (*nervozita*), FPI 2 (*spontánní agresivita*), FPI 3 (*depresivita*), FPI 8 (*zdrženlivost*), FPI 9 (*otevřenost*), a FPI N (*emocionální labilita–stabilita*). Naopak méně často k ní inklinují ti respondenti, kteří vykázali vyšší skóry u rysů FPI 5 (*družnost*) a FPI M (*maskulinita–feminita*).

Perseveraci lze považovat, jak uvádějí Janke a Erdmannová (2003, s. 15), za „negativní strategii par excellence“. To ukazují i naše výsledky, jelikož užívání tohoto postupu koreluje obdobně se stejnými osobnostními dimenzemi jako souhrnné užívání všech negativních strategií (NEG). Čím větší hodnoty vykazují dotazovaní u osobnostních dimenzí FPI 1 (*nervozita*), FPI 3 (*depresivita*), FPI 4 (*vzrušivost*), FPI 7 (*reaktivní agresivita, snaha po dominantnosti*), FPI 8 (*zdrženlivost*), FPI 9 (*otevřenost*), a FPI N (*emocionální labilita–stabilita*), tím větší tendenci k využívání tohoto postupu zvládání mají. Naopak čím větší skór byl zaznamenán u rysů osobnosti FPI 5 (*družnost*), FPI 6 (*mírnost, klid*) a FPI M (*maskulinita–feminita*), tím menší uplatňování tohoto přístupu ke stresu lze u respondentů předpokládat.

K uplatňování strategie *rezignace* mají větší sklon dotazovaní s vyšším skóre u osobnostních dimenzí FPI 1 (*nervozita*), FPI 3 (*depresivita*), FPI 4 (*vzrušivost*), FPI 8 (*zdrženlivost*) a FPI N (*emocionální labilita–stabilita*), oproti tomu méně ji využívají ti, kteří vykázali vyšší hodnoty u rysů FPI 5 (*družnost*), FPI E (*extravertovanost–introvertovanost*) a FPI M (*maskulinita–feminita*).

Negativní strategie zvládání *sebeobviňování* využívají respondenti tím více, čím větší hodnotu získali u osobnostních dimenzí FPI 1 (*nervozita*), FPI 3 (*depresivita*), FPI 4 (*vzrušivost*), FPI 8 (*zdrženlivost*), FPI 9 (*otevřenost*) a FPI N (*emocionální labilita–stabilita*), naopak méně ti, jejichž skóry jsou vyšší u rysů FPI 6 (*mírnost, klid*) a FPI M (*maskulinita–feminita*).

Tabulka 39

Korelace osobnostních dimenzí dle FPI a strategií zvládání stresu dle SVF 78

FPI	1	2	3	4	5	6	7	8	9
SVF 78									
podhodnocení	-,20*	,08	-,39**	-,34**	,24**	,56**	-,06	-,27**	-,20*
odmítání viny	,00	-,03	-,13	-,11	-,01	,14	,08	,04	-,21*
odklon	,02	,08	,05	-,05	,14	,15	-,01	-,04	,03
náhradní uspokojení	-,00	,05	-,03	,05	,17	-,06	,11	-,08	,06
kontrola situace	,16	,03	,17	,16	,04	-,26**	,18*	,06	,26**
kontrola reakcí	-,03	-,03	-,17	-,13	,19*	,11	-,01	,00	,04
pozitivní sebeinstrukce	-,11	-,01	-,10	-,01	,10	,16	,07	-,12	,10
potřeba sociální opory	,21*	-,04	,06	,20*	,15	-,23*	,18*	,12	,18*

vyhýbání se	,06	,03	,18*	,11	,01	-,21*	,12	,14	,08
úniková tendence	,25**	,19*	,36**	,14	-,21*	-,13	,09	,33**	,20*
perseverace	,36**	,03	,43**	,41**	-,19*	-,43**	,24**	,40**	,22*
rezignace	,31**	,09	,51**	,23**	-,26**	-,12	,05	,47**	,14
sebeobviňování	,25**	,11	,46**	,32**	-,16	-,28**	,18	,32**	,20*
NEG	,40**	,12	,57**	,38**	-,26**	-,34**	,20*	,50**	,25**
POZ	-,05	,04	-,15	-,11	,22*	,20*	,09	-,11	,02
POZ1	-,13	,04	-,33**	-,28**	,15	,45**	,01	-,16	-,26**
POZ2	,01	,07	,00	,01	,19*	,04	,07	-,07	,06
POZ3	,01	-,01	-,03	,01	,14	-,01	,11	-,02	,18

* p < 0,05; ** p < 0,01

Tabulka 40

Korelace doplňkových škál dle FPI a strategií zvládnání stresu dle SVF 78

FPI	E	N	M
SVF 78			
podhodnocení	,30**	-,40**	,52**
odmítání viny	-,05	-,07	-,01
odklon	,14	-,01	,03
náhradní uspokojení	,14	-,01	,06
kontrola situace	,09	,20*	-,12
kontrola reakcí	,13	-,10	,06
pozitivní sebeinstrukce	,12	-,01	,17
potřeba sociální opory	,12	,18	-,22*
vyhýbání se	,03	,20*	-,20*
úniková tendence	-,07	,29**	-,27**
perseverace	-,16	,47**	-,43**
rezignace	-,18*	,36**	-,41**
sebeobviňování	-,08	,40**	-,35**
NEG	-,16	,51**	-,49**
POZ	,22*	-,10	,19*
POZ1	,17	-,30**	,34**
POZ2	,16	-,01	,06
POZ3	,14	,05	,05

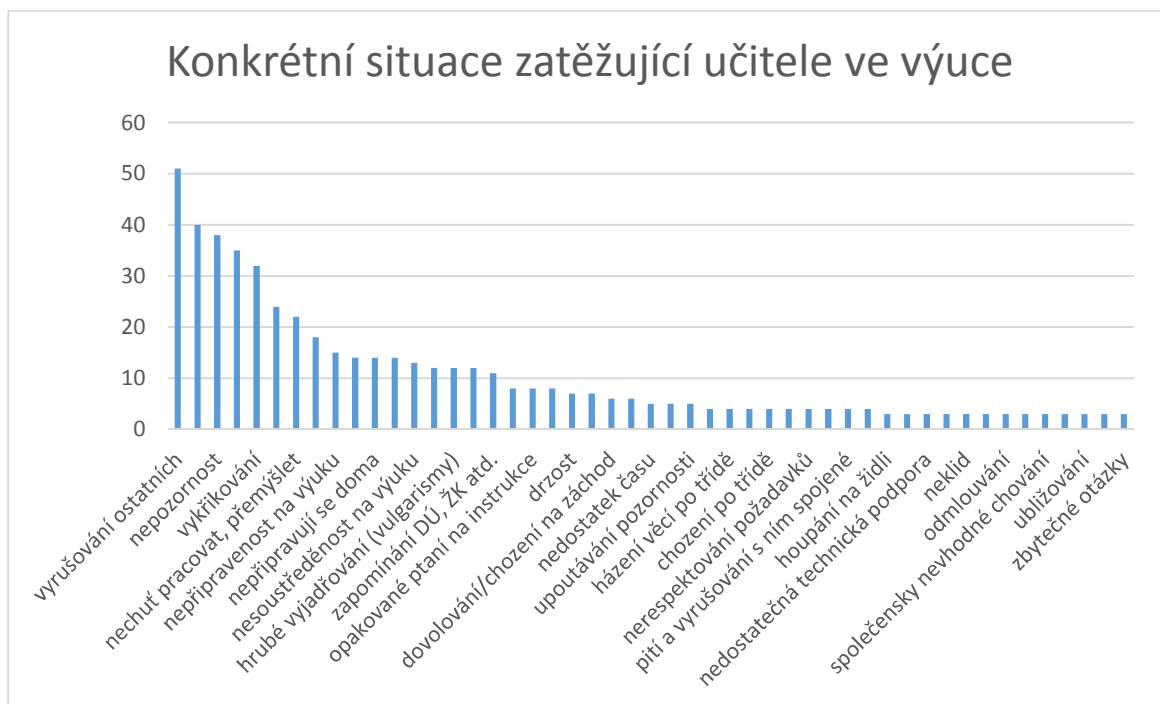
* p < 0,05; ** p < 0,01

7.2 Vyhodnocení dotazníku s otevřenými otázkami

7.2.1 Otázka č. 1

Prostřednictvím otevřených otázek jsme zjišťovali, které konkrétní situace vyučující ve výuce zatěžují. Tabulka 41 a obrázek 18 uvádějí všechny zmíněné situace (významově

obdobné popisy byly sdruženy), které byly vyučujícími uvedeny alespoň třikrát. Následující výčet přináší ty z nich, které vyučující zapsali alespoň 10x: *vyrušování ostatních* (uvedeno 51x), *bavení se spolužákem* (40x), *nepozornost* (38x), *nepracování na úkolu* (35x), *vykřikování* (32x), *nedodržování pravidel* (24x), *nechuť pracovat, přemýšlet* (22x), *(nedovolené) používání mobilu* (18x), *nepřipravenost na výuku* (15x), *absence pomůcek* (14x), *nepřipravují se doma* (14x), *ptá se na nesouvisející věci* (14x), *nesoustředěnost na výuku* (13x), *hledání v tašce/lavici/penálu* (12x), *hrubé vyjadřování (vulgarismy)* (12x), *otáčení se* (12x), *zapomínání DÚ, žákovské knížky atd.* (11x).



Obrázek 18. Otevřená otázka č. 1 – konkrétní rušivé situace (uvedené alespoň 3x).

Tabulka 41

Otevřená otázka č. 1 – konkrétní rušivé situace (uvedené alespoň 3x)

činnost/stav žáka	četnost uvedení
vyrušování ostatních	51
bavení se spolužákem	40
nepozornost	38
nepracování na úkolu	35
vykřikování	32
nedodržování pravidel	24
nechuť pracovat, přemýšlet	22
mobil	18
nepřipravenost na výuku	15
absence pomůcek	14
nepřipravují se doma	14
ptá se na nesouvisející věci	14

nesoustředěnost na výuku	13
hledání v tašce/lavici/penálu	12
hrubé vyjadřování (vulgarismy)	12
otáčení se	12
zapomínání DÚ, ŽK atd.	11
nespolupráce	8
opakované ptaní na instrukce	8
sdělují informace nesouvisející s tématem	8
drzost	7
poznámky (nevhodné) na spolužáky	7
dovolení/chození na záchod	6
nezájem o učivo	6
nedostatek času	5
skákání do řeči	5
upoutávání pozornosti	5
agresivnější chování	4
házení věcí po třídě	4
hraje si (s něčím)	4
chození po třídě	4
nechápe, proč se učit (konkr. učivo)	4
nerespektování požadavků	4
nevede si sešit / nepíše si poznámky	4
pítí a vyrušování s ním spojené	4
provokování spolužáků/učitele	4
houpání na židli	3
lhaní	3
nedostatečná technická podpora	3
nedůslednost žáků při práci	3
neklid	3
odmítání práce	3
odmlouvání	3
(schválně) zdržuje	3
společensky nevhodné chování	3
šaškování	3
ubližování	3
učivo je nutné znovu vysvětlovat	3
zbytečné otázky	3

7.2.2 Otázka č. 2

Jako důvody, proč je takovéto situace vyvádějí z míry, uváděli naši participanti nejčastěji *narušování průběhu výuky* (zmíněno 16×), *rušení soustředění ostatních* (13×), *nezájem žáků* (12×),

zdržování / ztráta času (11×), narušování práce učitele (8×), nedodržování pravidel / školního řádu (6×), bránění vyučování (5×), neaktivita/lenost žáků (5×), nemožnost ovlivnit chování žáka (5×), neuskutečnění připraveného (5×), nutnost opakovat činnost/úkol (5×), zbytečnost práce učitele (5×).
Všechny příčiny zmíněné učiteli uvádíme v tabulce 42.

Tabulka 42

Otevřená otázka č. 2 – důvody, proč konkrétní rušivé situace učitele vyvádějí z míry

příčina vyvedení z míry	četnost uvedení
narušování průběhu výuky	16
rušení soustředění ostatních	13
nezájem žáků	12
zdržování / ztráta času	11
narušování práce učitele	8
nedodržování pravidel / školního řádu	6
bránění vyučování	5
neaktivita/lenost žáků	5
nemožnost ovlivnit chování žáka	5
neuskutečnění připraveného	5
nutnost opakovat činnost/úkol	5
zbytečnost práce učitele	5
neohleduplnost žáků vůči ostatním	4
neuznávání autority / žádný respekt	4
špatné vedení rodiči / špatná výchova v rodině	4
bez pomůcek se špatně pracuje	3
narušování atmosféry/klimatu třídy	3
nemožnost zaručit kvalitní výuku dle potřeb žáků	3
opakování nenápadných situací	3
snaha zajistit klidné pracovní podmínky	3
vadí jí/mu nevychovanost, vulgarita, drzost	3
zbytečná ztráta energie	3
malá efektivita výuky	2
nedovede/nemůže zvládnout situaci	2
potřeba neustále uklidňovat, aktivovat žáky	2
překračování mezí slušného chování	2
následné potíže s pochopením učiva	2
žák na sobě nepracuje / nerozvíjí se	2
absence pozitivní zpětné vazby	1
nedělají, co mají	1
nejdou na záchod o přestávce	1
nekvalitní "výchovné" a "vzdělávací" akce	1
nemožnost řešit osobní problémy žáků	1
netrpělivost z nedokonalosti žáků	1
nízký intelekt žáka	1

nutnost být neustále ve střehu	1
nutnost potrestat oběť	1
nutnost velkého úsilí ke změně	1
obtížnější motivace nepřipravených žáků	1
vlastní zvyšování hlasu	1
znehodnocování práce učitele	1
žáci nedosahují požadovaných výsledků	1
žáci pracují méně, než slibují	1

Pokud jde o emoce, které ve vyučujících takovéto situace vyvolávají, rozdělili jsme pojmenování prožitků učiteli do několika kategorií podle příbuznosti. Z negativních uváděli respondenti nejčastěji emoce, které jsme zařadili do skupiny „bezmoc a marnost“ (viz tabulku 43).

Tabulka 43

Otevřená otázka č. 2 – pocity související se situacemi vyvádějícími vyučující ve výuce z míry – skupina „bezmoc a marnost“

prožívaný stav	četnost uvedení
bezmoc	15
marnost	10
beznaděj	8
pocit zbytečnosti / zbytečnost práce a snahy	8
zoufalství	3
pocit selhání	2
bezradnost	1
rezignace	1
lhostejnost	1
neschopnost	1
pochybnosti o kvalitě své výuky	1
celkem	51

Dalšími negativními prožitky jsou emoce, jež jsme sdružili do následujících skupin: „rozčilení“ (viz tabulku 44), „vztek“ (viz tabulku 45), „lítost“ (viz tabulku 46), „znechucení“ (viz tabulku 47), „únava“ (viz tabulku 48), „rozptýlení pozornosti“ (viz tabulku 49) a „negativní emoce“ (viz tabulku 50).

Tabulka 44

Otevřená otázka č. 2 – pocity související se situacemi vyvádějícími vyučující ve výuce z míry – skupina „rozčilení“

prožívaný stav	četnost uvedení
rozčilení	8
vyvedení z míry / pocit vyrušení	6
podrážděnost	5
rozčarování	3
rozladěnost	3
nervozita	3
frustrace	3
nespokojenost	3
neklid	1
napětí	1
mrzutost	1
celkem	37

Tabulka 45

Otevřená otázka č. 2 – pocity související se situacemi vyvádějícími vyučující ve výuce z míry – skupina „vztek“

prožívaný stav	četnost uvedení
vztek	25
naštvaní	4
zloba/zlost	4
hněv	2
celkem	35

Tabulka 46

Otevřená otázka č. 2 – pocity související se situacemi vyvádějícími vyučující ve výuce z míry – skupina „lítost“

prožívaný stav	četnost uvedení
lítost	7
zklamání	6
smutek	5
deziluze	1
celkem	19

Tabulka 47

Otevřená otázka č. 2 – pocity související se situacemi vyvádějícími vyučující ve výuce z míry – skupina „znehucení“

prožívaný stav	četnost uvedení
znehucení	1
zrada	1
odpor (ke lhaní)	1
vnitřní nesouhlas	1
nechuť do jednání s některými žáky/rodiči	1
ironie	1
celkem	9

Tabulka 48

Otevřená otázka č. 2 – pocity související se situacemi vyvádějícími vyučující ve výuce z míry – skupina „únavy“

prožívaný stav	četnost uvedení
únavy	3
úbytek energie	1
vyčerpání	1
celkem	5

Tabulka 49

Otevřená otázka č. 2 – pocity související se situacemi vyvádějícími vyučující ve výuce z míry – skupina „rozptýlení pozornosti“

prožívaný stav	četnost uvedení
rozptýlení pozornosti	3
informační přetíženost	1
celkem	4

Tabulka 50

Otevřená otázka č. 2 – pocity související se situacemi vyvádějícími vyučující ve výuce z míry – skupina „negativní emoce“

prožívaný stav	četnost uvedení
negativní emoce	2
absence radosti	1
celkem	3

Několik respondentů zmínilo v souvislosti se situacemi, které je vyvádějí z míry, pozitivní prožitky. Rozdělili jsme je na dvě skupiny, které jsme pojmenovali „motivace“ (viz tabulku 51) a „radost“ (viz tabulku 52).

Tabulka 51

Otevřená otázka č. 2 – pocity související se situacemi vyvádějícími vyučující ve výuce z míry – skupina „motivace“

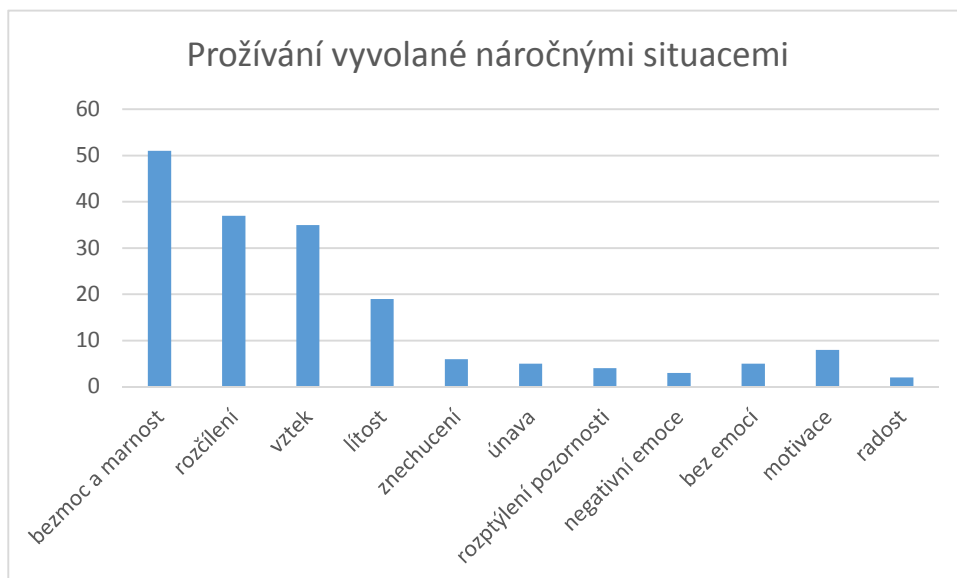
prožívaný stav	četnost uvedení
motivace	1
odhodlání ke změně	1
pracovitost / hledání řešení	1
snaha při alespoň nějaké naději	1
trpělivost	1
výzva ke změně aktivity	1
celkem	6

Tabulka 52

Otevřená otázka č. 2 – pocity související se situacemi vyvádějícími vyučující ve výuce z míry – skupina „radost“

prožívaný stav	četnost uvedení
radost, když se povede jiné řešení	1
úsměv	1
celkem	2

Celkem pět vyučujících výslovně uvedlo, že takovéto situace prožívají bez emocí nebo že je nevyvádějí z míry. Považují je za běžnou součást výuky. Graf na obrázku 19 srovnává četnost zastoupení jednotlivých kategorií.



Obrázek 19. Otevřená otázka č. 2 – prožívané emoce sdružené do skupin.

7.2.3 Otázka č. 3

Na otázku, jakými způsoby zvládají zatěžující situace ve výuce, které napsali v odpovědi na první otázku, uváděli dotazovaní nejčastěji, že žáky *napomínají přímo v hodině* (zmněno 66×), že *s nimi vedou individuální rozhovory o samotě na chodbě nebo po hodině v kabinetu apod.* (61×), *trvají na dodržování stanovených pravidel* (49×), popř. (často až při závažnějších kázeňských přestupcích) *písemně informují rodiče* (45×) nebo *s nimi záležitost individuálně projednávají (telefonicky či osobně)* (26×). Další uvedené postupy řešení viz tabulku 53.

Tabulka 53

Otevřená otázka č. 3 – způsoby zvládání zatěžujících situací ve výuce (uvedeny alespoň 2×)

způsob řešení situace	četnost uvedení
napomínání žáků (v hodině)	66
individuální domlouvání / rozhovor po hodině / na chodbě	61
vyžadování stanovených pravidel (včetně školního řádu)	49
písemná informace rodičům o chování ž. (ŽK, e-mail)	45
řeší individuálně s rodiči (telefon, schůzka)	26
uplatňování trestů (DÚ, cvičení apod. navíc)	19
problémy třídy (i jednotlivých žáků) na třídnických hodinách	15
informace třídnímu učiteli	12
důslednost	10
Vysvětlování, jak se mají chovat	10
vyvedení žáka z míry / narušení pohody	6
snaha vyřešit situaci ihned ve třídě	5
poslání žáka za dveře	4
řeší i s kolegy	4
střídání způsobů (záleží na situaci, žákovi a třídě)	4
kázeňské postihy	3
komunitní kroužek (společné povídání)	3
poškola	3
řešení s rodiči na výchovné komisi	3
řešení s výchovným poradcem	3
situaci řeší s celou třídou	3
snaha motivovat/zaujmout	3
upozorňování na chování s humorem / převedení ve vtip	3
zmlkne a čeká, až se žáci uklidní	3
zvýšení hlasu	3
po domluvě dohoda, že žák chování zlepší	2
doplňování chybějících úkolů	2
informace řediteli	2
komunikace s žáky a rodiči	2

vyučující si vezme žákovskou knížku	2
písemka rovnou tutéž hodinu	2
uplatnění kolektivní viny	2
vynadání	2
zaměstnání žáka jiným úkolem (zaměřenost pozornosti)	2
zápis do složky o chování žáka	2

7.2.4 Otázka č. 4

Na otázku, jak nakládají přímo ve výuce s emocemi, které u nich jimi výše uvedené situace vyvolávají, odpovídali vyučující mnohými způsoby. Jejich odpovědím jsme přiřadili kódy a sdružili je do kategorií, jež považujeme obsahově za blízké (obrázek 20). Rozhodně nejčastěji uváděli dotazovaní, že své emoce *tlumí* či *ovládají* (zmíněno 79×). Pod toto označení jsme zařadili různé behaviorální strategie zvládání emocí, jakými jsou např. respondenty uváděné *hluboké dýchání, otočení k tabuli a tiché počítání*, nebo přístupy kognitivní, např. *potlačení, přehodnocení situace (snaha se přesvědčit, že to má alespoň pro některé žáky smysl nebo že ostatní žáci za to úsilí stojí)* či *usmívání se situaci v představě (v duchu)*.

Celkem 21× uvedli účastníci výzkumu, že se snaží situaci *řešit v klidu*. K tomuto konkrétnímu popisu, který se vyskytl 12×, jsme připojili popisy: *snaha o rychlé řešení, nebrat si situaci osobně, snaha o nadhled, racionální přístup, analýza situace a volba řešení, snaha nereagovat agresivně, nenechat se vtáhnout do „debaty“*.

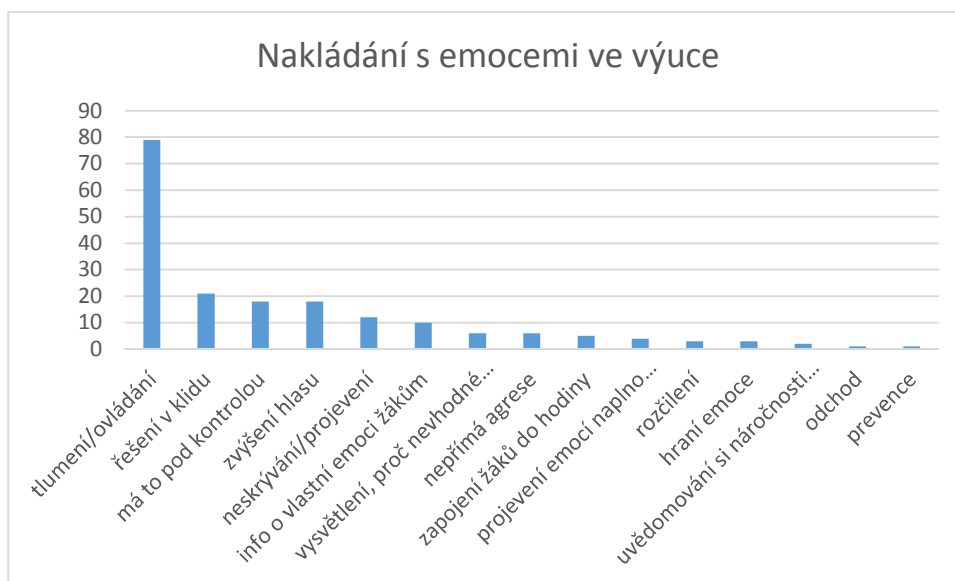
Pro další kategorii jsme vybrali označení, že *to má vyučující pod kontrolou*. Přiřadili jsme sem popisy: *jsem klidný/á, emoce nechám odeznít, nijak s nimi nenakládám, neřeším je, neprožívám je, tyto situace ve mně nevyvolávají emoce, které je nutné řešit, pokračuji ve výuce*. Celkově byly takovéto varianty uvedeny 18×.

Rovněž 18× byl zmíněn postup námi označený jako *zvýšení hlasu*. Někteří vyučující své emoce neskrývají. Pod kódy *neskrývání/projevení, ventilování a nedaří se je skrývat* jsme zahrnuli celkem 12 výroků. Poslední početnější skupinou přístupů jsou postupy, jejichž prostřednictvím učitelé dávají své emoce žákům najevo. Takovýchto popisů jsme shromáždili 10 pod označeními: *aby to žáci věděli, diskuze s žáky, informace o vlastní emoci žákům, pojmenování a kultivované projevení emoce*.

Různé podoby vysvětlování nebo upozorňování na problematičké chování jsme zaznamenali v 6 případech. Označili jsme je kódy *vysvětlení, proč nevhodné chování, vrácení se k problému po hodině, poukázání na důsledky*. Možnosti obsahující nepřímou agresi se objevily rovněž celkem 6×, a to pod našimi označeními: *nepřímá agrese (např. dupnutí, úder do lavice), nepřímá agrese vůči sobě („Co jsem komu udělala?“ „Za co mě trestáš?“), „sranda“ ze žáka a ironizování*.

Ve 4 případech učitelé uvedli, že se někdy emoce projeví v podobě „výbuchu“ (emoce se odehrají v nechtěné podobě „naplno“ v chování) nebo „přestřelení“ (učitel se nezachová k žákovi podle svých představ). Jeden vyučující zmínil, že někdy situaci řeší *křikem z okna*.

Dále uvedli dotazovaní (celkem 5×), že používají *změnu výuky (zapojení žáků do hodiny, změnu vyučovací metody, nechají žáky pracovat samostatně)*. Vyučující ještě uvedli jako reakce na náročné situace *rozčilení (3×), hraní emoce (3×), uvědomování si náročnosti strategie zoládání (2×), odchod (zmizí do kabinetu) (1×) a prevenci (vyhýbání se takovéto situaci) (1×)*.



Obrázek 20. Otevřená otázka č. 4 – nakládání s emocemi ve výuce (kategorie).

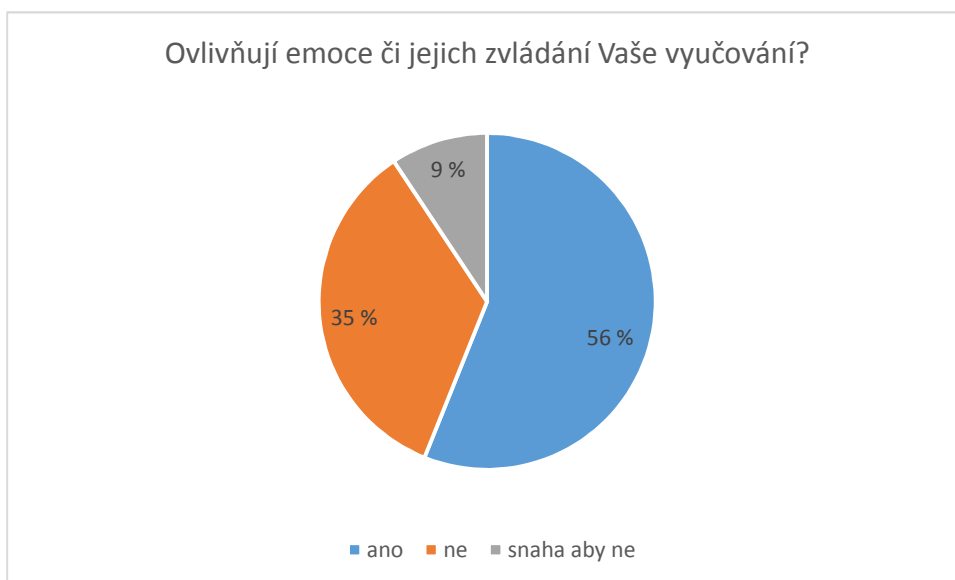
7.2.5 Otázka č. 5

Na otázku, zda respondenty výše uvedené emoce, popř. jimi užívané postupy zvládnání podle jejich mínění ovlivňují jejich působení ve výuce, odpovědělo 60 (56,07 %) dotázaných ano, 37 (34,58 %) ne a 10 (9,35 %), že se snaží, aby tomu tak nebylo (obrázek 21).

Dotázaní, kteří se domnívají, že jejich vyučování je ovlivňováno, uvedli řadu dopadů, které vnímají. Po přiřazení označení (kódů) jsme tyto znovu sdružili do nadřazených kategorií dle obsahové podobnosti (obrázek 22).

Nejčastěji uváděnými vlivy byly různé podoby *narušení výuky (15×)*. Vyučující zmínili *narušení průběhu hodiny, méně zprostředkovaných informací, nutnost uklidnit situaci, odklon od tématu, popř. od výuky*. Často popisovaným dopadem bylo *zhoršení nálady (14×)* projevující se v mnohých podobách (*podrážděné reakce, méně trpělivosti, méně prostoru pro žáky, ztráta uvolněnosti*).

Rovněž 14x bylo zmíněno, že prožívání emocí souvisejících se zátěžovými situacemi má (znovu v různých podobách) negativní vliv na všechny zúčastněné (narušuje vztah učitel–žák, ovlivňuje atmosféru, popř. i klima třídy, působí to na žáky rušivě nebo to negativně ovlivňuje jejich vztah k výuce). Ve 13 případech dotazovaní uvedli, že to má vliv na jejich způsob vyučování (*změna způsobu práce*). Pod tuto kategorii jsme zařadili výroky jako *strohý výklad, zrychlený výklad, striktnější přístup, změna plánu, více samostatné práce, častěji písemky, problém nebýt přísnější a rozlobená jsem více odměřená, přísnější*.

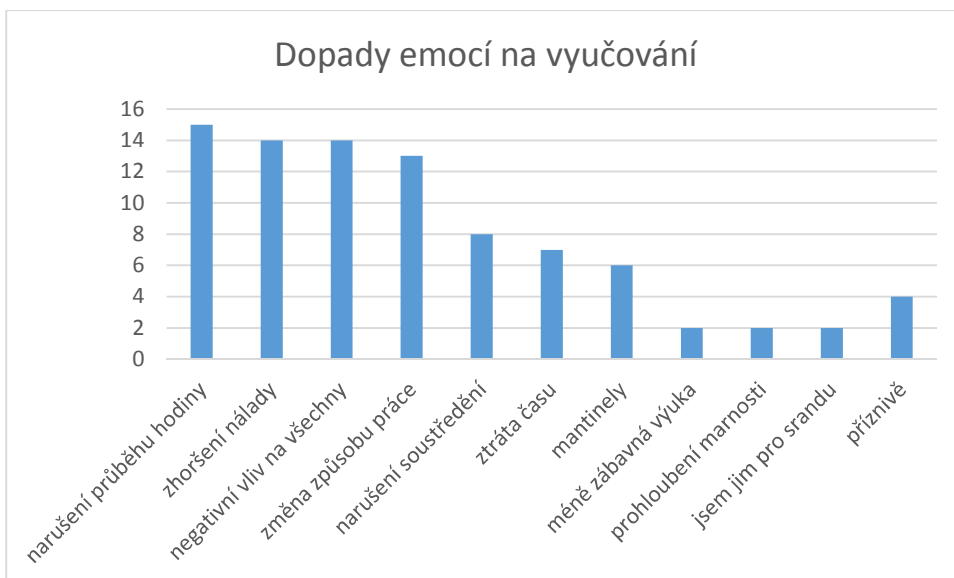


Obrázek 21. Otevřená otázka č. 5 – Ovlivňují tyto emoce, popř. i postupy jejich zvládnutí podle Vás Vaše působení ve výuce?

Celkem 8x se objevily popisy informující o tom, že vyučujícímu prožívané emoce, popř. jejich zvládnutí v takovýchto situacích *naruší soustředění*, což má za následek, že se dopouští *chyb, zapomíná* apod., ke kterým je možné volně připojit výroky: *někteří mají radost, že mě dostali* (1x), a *jsem pro srandu, že to neumím* (1x). Kategorie, již jsme označili jako *ztráta času*, byla uvedena 7x. Pod naše pojmenování *mantinely* jsme přiřadili tři kódy (*poznají, že to přehnali; uvědomí si, že s něčím nesouhlasím; znají mě, snaží se problematické situace nevyvolávat*), jež se objevily v souhrnu 6x.

Ve dvou případech se dotázaní omezili pouze na výrok, že je jejich vyučování ovlivněno nepříznivě a vždy jen jednou jsme zaznamenali výroky: *vyprovokovatelní učitelé mají menší respekt, zvládnou to pomocí ironie a vtipu, způsobují nechut' vyučovat zábavně, má výuka je pak méně zábavná, prohlubují pocit marnosti a ukazují mou bezmoc, neschopnost si poradit*.

Jeden vyučující uvedl, že tyto emoce ovlivňují jeho přístup *příznivě*, a další tři zmínili skutečnosti, které dle kontextu lze rovněž považovat za pozitivní dopady: *individualizace přístupu k žákům, některé situace rozebíráme a rodí se úzký vztah žák–učitel*.



Obrázek 22. Otevřená otázka č. 5 – dopady emocí vyvolaných zátěžovými situacemi, popř. jejich zvládnutí na průběh výuky (kategorie).

7.2.6 Otázka č. 6

Poslední otevřenou otázkou položenou našim respondentům, byl dotaz, jakým způsobem zpracovávají pocity vyvolané výše uvedenými nepříjemnými situacemi po výuce (o přestávkách, ve volných hodinách, mimo školu). K této otázce se vyjádřilo 114 vyučujících. Odpovědím jsme přiřadili kódy a ty následně znovu sdružili dle významové podobnosti (obrázek 23).

Nejčastěji se objevila vyjádření, která jsme v podobě různých kódů sdružili pod kategorií *hledání postupu s kolegy* (uvedeno 116krát). Nejvíce v této souvislosti vyučující zmiňovali, že vedou v různých podobách *rozhovor s kolegy* (88×). K této kategorii jsme zařadili popisy, jež uváděly snahu najít řešení s různými odborníky zabývajícími se výchovou (kromě „řadových“ učitelů byli zmiňováni rovněž výchovný poradce, školní metodik prevence, odborníci z PPP, vysokoškolští pedagogové).

Další kategorií podle počtu uvedení v ní sdružených kódů byla skupina označená *přemýšlení o situaci* (74×). Výroky označené stejně pojmenovaným kódem byly zmíněny 39×, dále jsme sem zahrnuli kódy *přehrání situace*, *znovuzvažování řešení* (19×) a *zhodnocení situace a dalších postupů* (16×).

Co se týká postupů zvládnutí emocí zaměřených na problém, zmiňovali respondenti ještě hledání inspirace a řešení v *odborné literatuře*, popř. na *internetu* (13×) a *rozhovor se žákem s problémy v chování* (2×), popř. *s jeho rodiči* (5×).

Dalšími uváděnými postupy vypořádání se s emocemi byly různé kognitivní a behaviorální strategie. Pod označení *rozhovor s nepedagogem* (48×) jsme zahrnuli výroky, v nichž se

dotazovaní vyjadřovali o využívání strategie vedení rozhovoru s někým jiným než odborníkem na výchovu (manžel/partner [20×], člen rodiny [15×], nezúčastněná osoba [11×], blízká osoba [2×]). V tomto případě se již pravděpodobně jednalo přímo o zvládnání emoce než o řešení problému, který ji vyvolal (samozřejmě je možné, že učitel využije radu nepedagoga, popř. závěr vyplývající z rozhovoru s ním k řešení svého pracovního problému).

Další skupinu postupů zvládnutí emocionálního stavu jsme označili jako *odreagování fyzickou činností* (uvedeno celkem 36×). Pod tuto kategorii jsme zařadili např. kódy *sport* (20×), *práce na zahradě* (5×), *vaření* (3× – ve všech třech případech uvedli dotazovaní vaření přímo jako příklad odreagování se fyzickou činností) a další. Celkem 26krát byla uvedena *procházka* (jako *odpočinek v přírodě* [16×], *venčení psa* [6×], *chůze ze školy* [2×] a přímo jako *procházka* [2×]).

Různé podoby „*vyvětrání*“ hlavy byly zmíněny 16krát (*relaxace, povídání s přáteli, čas s rodinou, práce na něčem jiném* ad.). Četba byla uvedena 14× a stejně často vyučující popisovali postupy, které jsme shrnuli pod kategorií *netahat si práci domů* (*ve volných chvílích se snaží práci vytěsnit, zahodit ji za hlavu, neodnášet si emoce z hodiny – vyřešit je hned*).



Obrázek 23. Otevřená otázka č. 6 – postupy vypořádávání se s emocemi, které vyvolaly zátěžové situace, mimo výuku (kategorie)

Dále respondenti uváděli *tvořivé činnosti*, resp. *koníčky* (13×). Jednalo se *volnočasové aktivity, ruční práce, malování, hru na kytaru, zpěv*. Pod kategorií *kultura* jsme zahrnuli celkem 11 popisů (*filmy, poslech hudby, krimi v televizi*). Další dotázaní zmínili, že je jejich prožívání v hodinách netrápí nebo že ho dál neřeší (6×). Rovněž 6krát byly uvedeny dvě kategorie,

jež jsme označili jako *náhradní uspokojení* (něco sladkého [např. čokoláda], káva, spánek, sex) a *potřeba klidu*.

Dále byly zmíněny postupy sdružené do kategorií: *přímá práce se sebou* (celkem 5×; konkrétně *relaxace, duchovní praxe, meditace, seberozvoj*), *pití alkoholu* (4×), *změna perspektivy* (3×; např. „*Jde o cizí děti.*“), *projevení agrese mimo třídu* (3×; *ulevení si slovně vulgarismy, vynadávaní se v kabinetě, kopnutí do antistresové bedny v kabinetě*) a *pozitivní přístup* (3×; *dobrá nálada, opora v pozitivní zkušenosti*). V jednom případě dotázaný zmínil, že užívá léky na vysoký tlak, ale připojil, že to nesouvisí s prací.

8 Ověření hypotéz

Na základě statistického ověření hypotézu H1a (Uplatňování strategie *podhodnocování* a *odmítání viny* [POZ1] se u respondentek liší od běžné populace.) na hladině významnosti 0,001 nezamítáme. Dotázané vyučující využívají tyto dvě strategie v součtu signifikantně více než standardizační soubor ($t = 6,64$, $p = 0,000$).

Rovněž hypotézu H1b (Uplatňování strategie *podhodnocování* a *odmítání viny* [POZ1] se u respondentů [mužů] liší od běžné populace.) na hladině významnosti 0,05 nezamítáme. Dotázaní učitelé obě strategie v souhrnu využívají signifikantně více než standardizační soubor ($t = 2,67$, $p = 0,012$).

Hypotézu H2a (Uplatňování strategie *kontrola reakcí* se u respondentek liší od běžné populace.) na hladině významnosti 0,01 nezamítáme. Učitelky tento postup zvládnutí využívají prokazatelně více než standardizační soubor ($t = 3,04$, $p = 0,003$).

Zato hypotézu H2b (Uplatňování strategie *kontrola reakcí* se u respondentů [mužů] liší od běžné populace.) na hladině významnosti 0,05 zamítáme. Učitelé tuto strategii dle statistické významnosti nepoužívají v porovnání se standardizačním souborem ani více, ani méně ($t = 1,30$, $p = 0,203$).

Hypotézu H3a (Uplatňování strategie *potřeba sociální opory* se u respondentek liší od běžné populace.) na hladině významnosti 0,001 nezamítáme, protože ji respondentky využívají signifikantně více než standardizační soubor ($t = 4,54$, $p = 0,000$).

Naproti tomu hypotézu H3b (Uplatňování strategie *potřeba sociální opory* se u respondentů [mužů] liší od běžné populace.) na hladině významnosti 0,05 zamítáme. Učitelé tento postup zvládnutí zátěže nevyžívají významně více, či méně než standardizační soubor ($t = 0,74$, $p = 0,467$).

Hypotézu H4a (Uplatňování negativních zvládacích strategií [NEG] se u respondentek liší od běžné populace.) na hladině významnosti 0,05 nezamítáme. Respondentky využívají

negativní zvládací strategie v souhrnu signifikantně méně než standardizační soubor ($t = -2,55$, $p = 0,012$).

Hypotézu H4b (Uplatňování negativních zvládacích strategií [NEG] se u respondentů [mužů] liší od běžné populace.) však na hladině významnosti 0,05 zamítáme. Dotázaní tyto strategie v součtu nepoužívají signifikantně odlišně od standardizačního souboru ($t = -0,88$, $p = 0,388$).

Hypotézu H5a (Průměrný skóre u dimenze *nervozita* [FPI 1] se u respondentek liší od běžné populace.) na hladině významnosti 0,001 nezamítáme. Dotázané učitelky vykazují u této osobnostní dimenze signifikantně nižší průměrný skóre než standardizační soubor ($t = -6,12$, $p = 0,000$).

Rovněž hypotézu H5b (Průměrný skóre u dimenze *nervozita* [FPI 1] se u respondentů [mužů] liší od běžné populace.) na hladině významnosti 0,05 nezamítáme. U dotazovaných učitelů jsme zaznamenali signifikantně nižší průměrný skóre, než byl získán u standardizačního souboru ($t = -2,52$, $p = 0,018$).

Stejně tak hypotézu H6a (Průměrný skóre u dimenze *emocionální labilita* [FPI N] se u respondentek liší od běžné populace.) na hladině významnosti 0,001 nezamítáme, protože námi získaná průměrná hodnota účastnic našeho šetření se u této osobnostní dimenze významně odlišuje od hodnoty změřené u standardizačního souboru ($t = -4,10$, $p = 0,000$).

Ani hypotézu H6b (Průměrný skóre u dimenze *emocionální labilita* [FPI N] se u respondentů [mužů] liší od běžné populace.) na hladině významnosti 0,05 nezamítáme, protože průměrná hodnota, již vykázali naši respondenti, je signifikantně nižší než hodnota standardizačního souboru ($t = -2,18$, $p = 0,037$).

9 Zodpovězení výzkumných otázek a diskuze výsledků šetření

Na základě zpracování výzkumných dat získaných pro kvalitativní část našeho šetření lze první výzkumnou otázku (*Jak vybraní učitelé vnímají svou výuku?*) zodpovědět takto. Vyučující, které jsme zahrnuli do naší vícepřípadové studie, vnímají výuku, kterou organizují, poměrně jednotně. Poznatky, jež žákům zprostředkovávají, považují za prostředek vzdělávání, přičemž jeho cíle vnímají širěji než nabývání vědomostí žáky. Zaměřují se na žákovy hodnoty, kompetence, jeho přístup k sobě, ke světu, ke vzdělávání, ke svému životu. Usilují o otevřený přístup, respekt k žákům, snaží se, aby jejich výuka sloužila jako prostor objevování, odhalování, samostatného poznávání.

Uskutečňovat takovýto ideál se samozřejmě nedaří stále. Většina participantů kvalitativní části šetření prožívá v rámci své výuky náročné situace, jež naplňování takovéto představy o vyučování problematizuje. K druhé výzkumné otázce (*Které náročné situace zažívají*

[participanti] přímo ve výuce a jak k nim přistupují?) se tedy můžeme vyjádřit následujícím způsobem. Mimořádné situace ve výuce mohou být různého druhu. Jedná se o běžně se odehrávající události (vykřikování, otáčení se, nehodící se povídání se spolužáky, další vyrušování různého druhu, absence pomůcek potřebných pro výuku, nezapojení se do práce apod. – souhrnně cokoli, co narušuje naplánovanou výuku), které však svou intenzitou nebo frekvencí překročí určitou mez považovanou konkrétním vyučujícím za běžnou. Dalšími případy jsou události, při kterých se některému z žáků něco stane (např. úraz) nebo dojde k velmi výraznému porušení kázně (např. invektiva vůči vyučujícímu nebo spolužákovi).

Všichni účastníci našeho výzkumu se snaží takovými událostem předcházet. Jejich postupy prevence takovýchto událostí (většinou neuvědomované) zahrnují vytváření dobré atmosféry i klimatu ve třídě, promyšlenou organizaci práce a často i zajímavé a pestré vyučovací metody, které žákům nabízejí aktivní zapojení do výuky. Někteří zmínili i znalost žáků a možnost se díky ní vyhnout vlastnímu chování, se kterým by mohly mít některé děti potíže. Za preventivní považují vyučující i používání pravidel, přičemž jejich přístup k nim se různí. Učitelka B v tomto směru pracuje s pravidly nejvýrazněji. Využívá jejich jasný systém, jenž si žáci pod jejím vedením vytvářejí na začátku školního roku. Nedílnou součástí tohoto systému jsou i sankce, které jsou určovány stejným způsobem, žáci jsou s nimi tedy srozuměni a málokdy mají problém je respektovat.

Uvedené druhy situací oslovení vyučující řeší prostřednictvím upozornění na nepatřičnost chování různého druhu – v klidu (pohybem po třídě, pohledem, oslovením), zvýšeným hlasem, okřiknutím. Při událostech závažnějšího charakteru využívají poslání za dveře, odvedení do kabinetu nebo do ředitelny a zadání samostatné práce, probrání situace o samotě na chodbě či po vyučovací hodině. V případě velmi problematického nebo opakovaného závažného chování žáka učitelé řeší problém s třídním učitelem, s vedením školy či rodiči žáka.

Zmíněny byly i pozitivní mimořádné situace. Jak uvedla učitelka A, mohou nastat, když stačí uvést sdělované pouze jednou a žáci ihned reagují nebo vyučující očekává, že úkol bude pro žáky těžký, ale oni ho bez problému zvládnou.

Co se týká třetí výzkumné otázky (*Které emoce prožívají [participanti] v souvislosti s výukou, jak k nim přistupují a jak vnímají jejich dopad na svou výuku, na svůj život?*), tedy emocí, jež vyučující zažívají v průběhu mimořádných situací, při jejich řešení a často i delší dobu po nich, jedná se o mnoho různých druhů prožívání. Přímo byly zmíněny rozčilení, vztek, obavy či úzkost, ale i dobrý pocit, když se podařilo situaci vyřešit a žák „dostal lekci“.

Pokud jde o způsoby zpracovávání emocí, snaží se vyučující ty negativní z nich (na rozdíl od pozitivních prožitků, které si chtějí udržet) většinou neprojevovaly, aby nenarušily výuku, ani nepřenášely do další vyučovací hodiny. Vícekrát bylo zmíněno, že zpracovávání emocí hodně záleží na momentální kondici učitele. Tu ovlivňují mimo jiné i zdravotní obtíže (např. bolest zubů). Významná je pro vyučující jejich pedagogická zkušenost. Někteří z participantů zmiňovali, že se museli naučit se svými emocemi pracovat, protože měli tendence vybuchnout, ale postupně se naučili řešit situace s „chladnou hlavou“. Někdy se to však nepodaří. V takových případech se někteří participanté snaží alespoň trochu se uklidnit, aby se jejich emoce neprojevila v plné síle.

Dalším zmíněným přístupem je „odzrcadlení“ vlastních emocí žákům tak, aby si mohli uvědomit, co vyučující jak vnímá. Jindy ale naopak učitelé situaci „přejdou“ s „kamennou tváří“ a vrátí se k ní až po vyučovací hodině. V jiných případech svou emoci „vyventilují na dětech“ nicméně nikdy se záměrem je ponížít. Toto riziko si uvědomují a záměrně si na něj dávají pozor.

Někteří účastníci našeho výzkumu se vyrovnávají se svými pocity ještě dlouho po proběhlé situaci, takzvaně si je s sebou odnášejí domů. Jiným stačí se o prožitém zmínit kolegovi v kabinetu a událost je tím pro ně uzavřena. To ale není příliš časté. Obvykle potřebují vyučující nějak se svými emocemi cíleně naložit. Práce s nimi je většinou provázána s přemýšlením o proběhlé situaci. Učitelé zvažují, co se odehrálo, jak tomu bylo možné předejít, jaké jiné možnosti řešení se nabízely, jak se mohli zachovat jinak. V této souvislosti využívají rozhovor s kolegy, partnery, členy rodiny, ale i známými. Ten slouží jednak k „vypovídání“, jednak k poradě.

Zdá se, že v některých případech má sloužit rozhovor spíše jako způsob „vyventilování“ zatěžujících emocí, i když je veden jako „žádost“ o radu. Pak může docházet k nedorozumění s partnerem v rozhovoru, který se snaží radit, ale vyučující o to ve skutečnosti nestojí. V takovém případě může být rozhovor dokonce ještě přitěžující, protože si dotyčný pedagog odnáší pocit selhání (z rozhovoru se může zdát, že bylo možné situaci vyřešit lépe, což může být velmi nepříjemně prožíváno zvláště v případě, když to říká pedagogický laik). Někdy je však rada (ať už pedagogického laika nebo profesionála) velmi cenná a aplikovatelná. „Vypovídání se“ zmínilo více vyučujících jako účinnou strategii zbavení se nepříjemných pocitů. Mnohým pomáhá i zjištění, že kolegové v některých třídách zažívají obdobné situace. Bylo však uvedeno i jisté riziko rozhovoru s kolegy, který může vést k utvrzení v negativním pohledu na žáky, na systém, a tím blokovat hledání účinného řešení.

Jako o dalších strategiích mluvili participanté šetření o přehodnocení situace, ujasnění si možností, nalezení nového řešení, zaměření pozornosti na jiné téma (např. příprava na další

vyučování), hledání pozitivních obsahů, humoru (včetně „černého“) nebo fyzické aktivity (sport, práce na zahradě). V jednom případě pracovala vyučující se svými pocity z prožitých situací i v průběhu psychoterapeutických sezení, což považovala za přínosné.

Jako nejproblematictější se zdají být situace, při kterých dojde na základě prožití mimořádné situace a jejího řešení ke zpochybnění sebedůvěry, nebo vnímání vlastní hodnoty vyučujícího. V takovém případě se již bez pochyby jedná o situaci stresující a schopnost se s ní vypořádat co nejrychleji je zcela zásadní pro udržení psychické i fyzické pohody a zdraví.

Čtvrtou výzkumnou otázku (*Které „pozice“ a „role“ ve výuce [participanti] zastávají a jak se v nich prožívají?*) můžeme zodpovědět zejména na základě údajů získaných po zpracování rozhovorů vedených nad kolážemi vyučujících. Role a pozice uvedené vyučujícími jsme rozřídili do několika skupin obdobných významů: pomocník (např. *maminka, pečovatelka, psycholog, kněz*), ochránce pravidel (např. *dozorce, policista, voják*), administrativní pracovník (např. *ekonomka, knihovnice*), bavič (např. *herec, tanečnice, zpěvák*), sportovec (např. *horolezec, fotbalistka*), tvůrčí řemesla (např. *kuchař, cukrář, designérka*), řídicí profese (např. *organizátor, řidič, vedoucí*), literární nebo filmové postavy (např. *Superman, Červená karkulka, Old Shatterhand*), vyšetřovatel/výzkumník (např. *Sherlock Holmes, oko, paní s lupou*) a různé další role (např. *hráčka, sběračka, pavíán, normální ženská, ikona, zajatec, kamarád*). Prožívání těchto „poloh“, jež jsou po vyučujících vyžadovány, je různé. Vícekrát se participanti zmínili, že si díky vytvoření koláže uvědomili, kolik těchto různých rolí vlastně je, což má přímou souvislost s náročností povolání učitele.

Na pátou výzkumnou otázku (*Jak vnímají [participanti] svou profesi v souvislosti s náročnými situacemi, kterým jsou vystaveni?*) lze odpovědět, že vyučující většinou svou profesi považují za náročnou, ale situace odehrávající se přímo ve výuce představují spíše jakousi chronickou zátěž, která překračuje rovinu „normality“ (to, co participanti považují za běžné) jen ve svých extrémech. Přesto jsou tyto události, ač vnímány jako běžná součást výuky, vyčerpávající. I učitel C, který práci vyučujícího na 2. st. ZŠ za stresující nepovažuje (na rozdíl od ostatních participantek našeho šetření), připustil, že se po výuce cítil „psychicky“ vyčerpan.

Na základě rozhovorů je zřejmé, že vnímání zátěže je velmi individuální záležitostí, na což upozorňuje psychologické pojetí stresu (viz např. Paulík, 2017). Zatímco učitel C tuto profesi za stresující nepovažuje, ostatní vyučující ano. Jimi vnímané zásadní stresory se však liší. Učitelka A vnímá jako nejvíce zatěžující nedostatek času, aby mohla svou práci dělat promyšleněji, lépe připravena. Na význam časového zatížení učitelů upozorňují např. Mlčák (1994), Blahutková, Vacková a Cacek (2002) nebo Urbánek (2005). Rovněž pro učitelku B je nejvýraznějším stresorem nedostatek času, který je způsobován velkým

množstvím povinností, z nichž jsou mnohé velmi časově náročné (opravování písemných prací, přípravy na výuku ad.). Stejně tak učitelka D zmínila nedostatek času jako významný stresor. Ještě o něco více stresující však vnímá tlak ze strany vedení školy. Pro učitelku E je tlak způsobovaný časovým skluzem, který vznikne na základě neočekávané události, jež naruší její plán, taktéž zásadním stresorem. I ona zmínila v této souvislosti požadavky vedení, konkrétně takové, které považuje za zbytečné (nesmyslné), ale musí se jim podřídit. Učitelku F nejvíce zatěžují nároky související s chováním žáků. Má dojem, že „děti jsou čím dál horší“. Zdá se jí, že jsou agresivnější vůči sobě a zároveň méně respektují učitele jako autoritu. Rovněž zmínila, že respektu vůči učitelům se nedostává ani některým rodičům. Na tomto místě tedy můžeme souhlasit s Mlčákem (2000), že i pro naše participanty se zdají být nejvýznamnějšími oblastmi zátěže oblast učitel–škola a učitel–žáci.

Pokud jde o šestou výzkumnou otázku (*Jak mluví [participanti] o své motivaci k profesi, k vyučování?*), vyjadřovali se k ní vyučující v obou hlavních rozhovorech, které jsme s nimi vedli. Některé účastnice výzkumu byly učitelstvím přitahovány již od dětství (učitelka A, B či F). Jiní o tomto povolání neuvažovali dokonce ještě ani při studiu pedagogické fakulty (učitel C nebo učitelka E). Učitelka D byla motivována zejména pomáhajícím aspektem této profese a možností komunikovat s lidmi.

Co se týká aktuální motivace k povolání, zmiňovali vyučující žáky (možnost podporovat je v rozvoji, jejich pozitivní zpětnou vazbu, dobré vztahy) a s nimi související smysl profese. Významné pro participanty byla také skutečnost, že je jejich práce jednoduše baví a naplňuje. Učitel C uvedl i skutečnost, že ač práci nepovažuje za těžkou, je možné jejím prostřednictvím uživit rodinu; vyhovovala mu i „společenská“ profese. Zazněl i motiv, že si vyučující nedokáží představit, že by mohly dělat něco jiného (buď že nic jiného neumí, nebo že by je nikdo mimo školství nezaměstnal).

V úvodu zodpovězení sedmé výzkumné otázky (*Jaké souvislosti lze najít mezi vyučováním participantů a jejich osobností?*) považujeme za důležité zmínit, že všechny participanty naší vícepřípadové studie považujeme na základě uskutečněných pozorování jejich výuky z našeho subjektivního hlediska za kvalitní vyučující. To v našem pojetí znamená takový přístup k vyučování, který směřuje k vytvoření prostředí poskytujícího co nejlepší podmínky k učení žáků. Efektivita vyučování participantů se v tomto smyslu samozřejmě v průběhu pozorování různila jak v rámci vyučovacích hodin jednotlivých pedagogů (např. v závislosti na vyučované třídě), tak v případném vzájemném porovnání.

Pedagožky (učitelka B a D), které si uvědomují svoji větší emocionální vzrušivost, využívají jako oporu pro své vyučování určité „pevné body“. Pro první z nich jsou to jasně definovaná a snadno uplatnitelná pravidla chování a práce ve výuce, která považujeme vzhledem k vývojovým specifikům žáků staršího školního věku za velmi efektivní, pro

druhou je to zase velmi pečlivě připravená struktura vyučovací hodiny. To však neznamená, že by tyto vyučující nebyly schopny improvizovat. Stejně tak se ostatní participanté našeho kvalitativního šetření na svou výuku připravují a odvolávají se ve výuce na pravidla. Nicméně pokud jde o uplatňování pravidel, nepracuje s nimi žádný další účastník výzkumu tak důsledně jako učitelka B. Rovněž důraz na preciznost příprav průběhu výuky považujeme v případě učitelky D za nejintenzivnější.

U učitelky E je zase patrná souvislost mezi jejím pečlivým dbáním na udržování zapojení každého žáka do výuky a intenzivní snahou nenechat rozvinout žádnou situaci, jež by mohla zkomplikovat průběh hodiny, a jejím vysokým (maximálním možným) skórem u strategie *kontrola situace* a mírně nadprůměrnou hodnotou u FPI 7 (*dominance*).

U učitelky F je na jejím osobnostním profilu dle FPI zajímavý mírně nadprůměrný skóre u FPI 8 (*zdrženlivost*), který se však v její výuce pozorovatelně neodráží a jeho dopad nebyl zmíněn vyučující ani v rozhovorech. Jeho projevy jsou však zřejmé v jejím kontaktu s kolegy (uvedla, že jí dělá potíže jim sdělit, že jí něco nevyhovuje na jejich přístupu apod., nicméně se snaží na tom pracovat). Skutečnost odlišného vnímání kontaktu s dětmi a s dospělými je zřejmá i u dalších našich participantů. Např. učitel C se zmínil, že zatímco práce s dětmi ho výrazněji nezatěžuje, nepříjemné situace prožil při řešení problémů s rodiči žáků a konflikt s kolegyní uvedl jako vůbec nejvíce stresující zážitek ze svého pedagogického působení. Rovněž učitelka E v rozhovoru zmínila, že při první výuce v nové třídě je nervózní, ale kdyby měla předstupovat před dospělé, bylo by to pro ni ještě mnohem horší.

Učitel C se celkově vyjadřoval o učitelské profesi velice pozitivně i v oblastech, se kterými ostatní participantky výzkumu spokojeny nebyly (časové zatížení, chování žáků, celkové vnímání profese jako stresující). Z hlediska hledání souvislostí mezi jeho osobnostními charakteristikami a jeho vyučováním je možné vznést otázku, jak vážně tento vyučující vlastně své pedagogické působení bral. Vzhledem k tomu, jak se o něm vyjadřoval, je nesporné, že mu tento přístup vyhovoval. Na základě pozorování výuky nemůžeme tvrdit, že by se žáci v jejím průběhu nevěnovali učebním činnostem. Na druhou stranu je zřejmé, že ostatní účastnice našeho šetření braly své vyučování vážněji.

U učitelky A je možné její nadprůměrné využívání zvládacích strategií *podhodnocení* a *odmítání viny* a její tendenci k pozitivnímu ladění, sebedůvěru, dobré snášení zátěže a vytrvalost, které jsou jasně patrné z jejího osobnostního profilu dle FPI, spojit s pozitivním postojem k pedagogickému působení, jenž je jasně patrný z rozhovorů a byl rovněž pozorovatelný na jejím přístupu k žákům přímo ve výuce.

Výzkumné otázky, na které jsme hledali odpovědi prostřednictvím kvantitativní části šetření, je možné zodpovědět následovně. Pokud jde o osmou výzkumnou otázku (*Které náročné situace zažívají respondenti přímo ve výuce a jak k nim přistupují?*), je možné uvést, že vyučující jsou přímo v hodinách své výuky zatěžováni zejména činnostmi žáků, které *vyrušují* (ať už je samotné, nebo ostatní žáky ve třídě), konkrétněji *bavením se, nepozorností, nepracováním na zadaném úkolu, vykřikováním, nedodržováním stanovených pravidel, nechutí pracovat nebo přemýšlet, nedovoleným používáním mobilu*.

Vyučující se snaží takovéto situace řešit nejčastěji *napomínáním žáků* přímo v hodině, ale využívají i *individuální rozhovory* s dotyčnými, popř. jim *domlouvají*, což uskutečňují s žákem *o samotě* na chodbě (někdy již v průběhu hodiny) nebo po výuce (např. v kabinetu). Dalšími frekventovanými postupy jsou *vyžadování stanovených pravidel, písemná zpráva rodičům o chování žáka*, popř. *individuální řešení s rodiči* (prostřednictvím telefonického rozhovoru nebo osobního setkání). Jako častěji využívané postupy našich respondentů můžeme ještě zmínit *uplatňování trestů* (v podobě zvláštních domácích úkolů, vypracování cvičení navíc apod.) a *řešení problémů* (zejména těch, jež se týkají celé třídy) *na třídnických hodinách*.

K deváté výzkumné otázce (*Které emoce [respondenti] prožívají v souvislosti s těmito náročnými situacemi, jak s nimi nakládají a jak vnímají jejich dopad na svou výuku?*) lze uvést, že nejčastěji zmiňovanými emocemi byly *prožitky*, které jsme souhrnně zařadili do kategorie *bezmoc a marnost*, následovaly je pocity kategorizované pod označením *rozčilení*, jež v četnosti následovala skupina emocí námi pojmenovaná *vzteky*. Relativně často byly uváděny ještě *prožitky*, jež jsme shrnuli do kategorie *lítost*.

Nejčastějším způsobem nakládání s emocemi přímo ve výuce se u námi dotazovaných učitelů ukázalo být jejich *tlumení* či *ovládání* (neprojevení). Dále vyučující často zmiňovali, že situaci *řeší v klidu* nebo že své emoce *mají pod kontrolou*. Někteří připustili, že se jim emoce ne vždy podaří zvládnout, což vyústí např. ve *zvýšení hlasu* nebo jiné *projevení emoce*, které může být někdy záměrné, jindy nekontrolované. Někdy učitelé o své emoci *žáky záměrně informují*.

Za poměrně překvapivé považujeme zjištění, že 35 % námi dotázaných pedagogů se domnívá, že jimi prožívané emoce nemají vliv na jejich působení ve výuce. Na základě současných poznatků psychologie emocí si troufáme tvrdit, že něco takového jednoduše není možné (viz např. Stuchlíková, 2007). V této souvislosti se nabízí otázka, jaké úrovně dosahuje sebereflexe těchto vyučujících. Samozřejmě se může jednat o neupřímnou odpověď ve smyslu odhadované sociální žádoucnosti.

Ti učitelé, kteří vliv svých emocí připustili, uváděli jako nejčastější dopady na výuku vlivy, jež jsme sdružili pod kategorii *narušení průběhu hodiny*. Podobně často byla uváděna

ovlivnění, která jsme kategorizovali pod označeními *zhoršení nálady*, *negativní vliv na všechny* a *změna způsobu práce*. Pouze čtyři vyučující zmínili, že emoce vyvolané mimořádnými situacemi ve výuce na ně mají pozitivní vliv. Je tedy zřejmé, že se jedná o významné téma, protože se většina dotázaných shodla na tom, že jejich výuka je na základě prožívání a zvládnutí takovýchto situací ovlivňována (v některých případech poměrně významně), a to v naprosté většině případů negativně.

V této souvislosti je možné zmínit, že poznatky získané na základě kvalitativní části šetření ukazují v souladu s dalšími výzkumnými zjištěními (např. Carlyle & Woods, 2002), že vliv prožívaných emocí v souvislosti s obdobnými situacemi může být pro učitele poměrně významný. Kromě přímé vyučovací činnosti mohou být ovlivněny jejich celkové postoje k profesi, ale i k sobě samotným, čímž se tento vliv může uplatňovat nejen v jejich životě profesním, ale rovněž soukromém.

Pokud jde o výzkumnou otázku č. 10 (*Jak dotazovaní vnímají zasažení svých centrálních psychofyzických funkcí stresem?*), lze na základě našich zjištění uvést, že celkově naši respondenti nevykazují nadměrné zatížení. Nejvíce se cítí být zatíženi v citové a tělesné rovině. Na druhou stranu však v porovnání s průměrem našeho souboru vykazuje nadprůměrné celkové zatížení 18 % dotázaných, což považujeme za významné. V tělesné rovině se cítí být nadprůměrně zatížený každý 5. respondent. Zde je však na místě uvést, že porovnáваме učitele mezi sebou. Více výzkumných šetření (např. Vašina, 1997; Vašina & Valošková, 1998; Paulík & Valoušek, 1999; Židková & Martinková, 2003; Becker, 2006) přineslo informace o tom, že učitelé se cítí být zasaženi stresem více než příslušníci jiných profesí.

Jako překvapující vnímáme skutečnost, že míra zasažení stresem u našeho výzkumného souboru nekoreluje ani s věkem dotazovaných, ani s délkou jejich praxe. Tento poznatek neodpovídá výzkumným zjištěním, jež uvádí např. Průcha (2002b), o kariéřním vývoji učitelů. Roli může v tomto případě samozřejmě hrát více skutečností. Jednak nelze náš soubor považovat za reprezentativní, jednak i v tomto případě mohla mít významný vliv učitelů předpokládaná sociální žádoucnost odpovědí. Orientační dotazník, který jsme za účelem zjišťování míry zatížení použili, je velmi jednoduchým nástrojem a vyžaduje výraznou míru upřímnosti respondentů.

Zajímavým se ukázalo být porovnání mužů a žen z hlediska jimi vnímaného zasažení stresem. Ženy vykázaly na hladině významnosti 0,05 signifikantně větší míru zasažení stresem v tělesné rovině než muži. Tento poznatek odpovídá Vašinovým (1997) zjištěním, v jehož výzkumu však ženy vykazovaly více zdravotních stesků i v rovině psychické i v jejich celkovém souhrnu.

Jako zodpovězení naší poslední výzkumné otázky (*Které strategie zvládnutí stresu u našich respondentů převažují a které se naopak vyskytují zřídka?*) lze zmínit následující námi získané

informace. V porovnání se standardizačním souborem mají naše respondentky významně větší sklon využívat všechny pozitivní strategie zvládnání kromě kontroly situace a pozitivní sebeinstrukce (tzn. *podhodnocení, odmítání viny, odklon, náhradní uspokojení a kontrolu reakcí*). Výrazně nadprůměrnou se u nich ukazuje i tendence k využívání obou singulárních strategií (*potřeba sociální opory a vyhýbání se*). Z negativních zvládacích postupů se významně podprůměrným jeví využívání *perseverace a sebeobviňování*. Uplatňování pozitivních zvládacích strategií se v součtu ukazuje být u našich participantek ve srovnání se standardizačním souborem signifikantně častější a naopak využívání strategií negativních statisticky významně méně časté.

Dotazovaní muži využívají z pozitivních zvládacích strategií ve srovnání s běžnou populací signifikantně častěji pouze *podhodnocení*, ze singulárních strategií pak postup *vyhýbání se* a ze strategií negativních *únikovou tendenci*. Naopak statisticky významně méně uplatňují negativní postupy zvládnání *perseverace a sebeobviňování* (podobně jako ženy). Zatímco využívání pozitivních strategií se jeví v součtu signifikantně častější než u standardizačního souboru, uplatňování negativních postupů se staticky významně neodlišuje.

Co se týká zvládnání zátěže, zdají se být naši respondenti velmi zkušenými jedinci. Vzhledem k výzkumům, jež prokázaly u učitelů zvýšenou úroveň stresu (např. Židková & Martinková, 2003), se to jeví celkem pochopitelným. Můžeme se domnívat, že učitelé se museli naučit adaptivně se vypořádávat se zátěží, pokud chtěli setrvat ve své profesi. Řehulkovo (1997) zjištění, že učitelky z jeho výzkumného souboru byly schopné seberefektivně lépe zvládat pracovní než životní zátěž, se v tomto kontextu jeví jako velmi zajímavé zejména z toho důvodu, že pouhé prožívání zátěže nepodporuje růst osobnosti, k tomu je potřebná zátěž zvládnutá. Zdá se, že naši respondenti tuto schopnost mají. Že jsou si jí pravděpodobně i vědomi, se můžeme domnívat na základě statisticky významného vyššího průměrného skóru u strategie *podhodnocení*, která odkazuje k tendenci podhodnocovat vlastní reakce v porovnání s jinými osobami, popř. je hodnotit příznivěji.

Z hlediska genderových stereotypů se jeví zajímavě zjištění, že zatímco námi dotázané učitelky vykázaly signifikantně výrazně vyšší *potřebu sociální opory* ve srovnání s běžnou populací, učitelé (muži) nikoli. Zároveň naše respondentky tuto strategii společně s *náhradním uspokojením* využívají v porovnání s respondenty (muži) statisticky významně více. Naopak dotázaní učitelé (muži) signifikantně více podhodnocují. To odpovídá stereotypnímu vnímání mužské a ženské role. Zatímco muži si „mají vystačit sami“, „ženy se mají/mohou opřít o druhé“.

V této souvislosti však považujeme za zajímavé zjištění, že ženy z našeho výzkumného souboru vykázaly signifikantně vyšší průměrný skór u dimenze FPI M (maskulinita–feminita) dle Freiburského osobnostního dotazníku ve srovnání s běžnou populací. Z toho

vyplývá, že jejich sebepopis je v průměru spíše mužský. V této souvislosti stojí za zmínku výzkumná zjištění Fialové a Schneiderové (1994), která ukázala, že učitelky, jež se vnímaly jako více maskulinní, prožívaly méně fyzických i psychických obtíží, stejně jako menší míru sociálního útlumu. Tomu odpovídá i signifikantně nižší průměrný skóre u námi dotazovaných pedagožek u dimenze FPI 1 (*nervozita: psychosomaticky narušený – psychosomaticky nenarušený*) v porovnání se standardizačním souborem.

Ve srovnání s více výzkumnými šetřeními (Židková & Martinková, 2003 nebo Becker, 2006) se zdají být námi dotazovaní učitelé neočekávaně emocionálně stabilní a spokojení. Zvláště respondentky se v tomto směru výrazně odlišují od výzkumných zjištění jiných šetření. Jejich průměrný skóre se statisticky významně odlišuje od průměru běžné populace u všech v tomto kontextu důležitých dimenzí: FPI 1 (*nervozita: psychosomaticky narušený – psychosomaticky nenarušený*), FPI 3 (*depresivita: rozladěný, nesebejistý – spokojený, sebejistý*; výrazně nižší průměrný skóre), FPI 4 (*vzrušivost: vzrušivý, snadno frustrovaný – klidný*; výrazně nižší průměrný skóre), FPI 5 (*společenská, družnost: družný, živý – nedružný, zdrženlivý*; vyšší průměrný skóre), FPI 8 (*zdrženlivost: zdrženlivý, nesmělý – nenucený, snadno schopný navázat kontakt*; výrazně nižší průměrný skóre) i FPI N (*emocionální labilita: emocionálně labilní – emocionálně stabilní*; výrazně nižší průměrný skóre).

Autoři slovenské verze dotazníku FPI (Kollárik, Poliaková & Ritomský, 1984, s. 21) upozorňují na hypotézu, „že vysloveně ‚neurotické‘ črty osobnosti se nejvýrazněji projevují ve zvýšení FPI 8 a snížení FPI 5 a FPI 6“. Hodnoty našich respondentek vykázaly většinou opak. Průměrný skóre u FPI 8 je signifikantně nižší, u FPI 5 signifikantně vyšší a u FPI 6 nevykazuje statisticky významný rozdíl. U respondentů (mužů) se hodnoty u těchto dimenzí statisticky významně neodlišují od běžné populace.

Zůstává otázkou, čím by mohly být tyto hodnoty způsobeny. Vzhledem k signifikantně vyššímu průměrnému skóru u dimenze FPI 9 (jak u učitelek, tak u učitelů) ve srovnání se standardizačním souborem je nepravděpodobné, že by chtěli dotázaní dělat dobrý dojem nebo nebyli dostatečně sebekritičtí. Jejich otevřenost a schopnost sebereflexe můžeme spojit i s jejich vyjádřením ke vlivu jimi zažívaných negativních emocí na jejich vyučování. Ač se překvapivě velké procento (35 %) vyjádřilo záporně, většina dotázaných (56 %) si přesto uvědomuje, že jejich prožívání vyvolané mimořádnými situacemi, popř. jejich řešením ovlivňuje (většinou negativně) výuku, kterou realizují.

Zajímavé souvislosti se v případě našeho výzkumného souboru ukázaly u porovnání dat získaných prostřednictvím dotazníků SVF 78 a FPI. Je zřejmé, že mezi mnohými zvládacími strategiemi a osobnostními dimenzemi existuje souvislost. Za všechny můžeme uvést například osobnostní dimenze FPI 1 (*nervozita*), FPI 3 (*depresivita*) a FPI 8 (*zdrženlivost*), které signifikantně kladně korelují se všemi čtyřmi negativními zvládacími strategiemi (*úniková*

tendence, perseverace, rezignace a sebeobviňování) a zároveň záporně s pozitivním postupem zvládání *podhodnocení*. Opačný vztah nacházíme mezi doplňkovou dimenzí FPI M (*maskulinita–feminita*) a stejnými zvládacími strategiemi (záporná korelace s negativními postupy zvládání a kladná se strategií *podhodnocení*). Navíc FPI M rovněž statisticky významně negativně koreluje s oběma singulárními zvládacími strategiemi (*potřeba sociální opory a vyhýbání se*).

Na tomto místě se nabízí úvaha o případném osobnostním profilu učitele v souvislosti se zvládáním zátěže, protože jak uvádí mnohá výzkumná šetření (např. Židková & Martinová, 2003), učitelé se zdají být skutečně vystaveni větší zátěži než běžná populace. Osobnostní charakteristiky výhodné pro učitele jsme s oporou o Gillernovou a Šírovou (2012), Holečka (2014) ad. podrobně popsali v kap. 2.2 teoretické části práce. Na základě našich zjištění chceme upozornit na osobnostní dimenzi FPI 9 (*otevřenost*). Z hlediska využívání zvládacích strategií se nezdá být vysoký skóre v této dimenzi výhodným (signifikantní záporná korelace s pozitivními zvládacími strategiemi *podhodnocení* a *odmítání viny*, kladná pak s negativními *úniková tendence, perseverace a sebeobviňování*, rovněž ale i se singulární strategií *potřeba sociální opory* a pozitivním postupem *kontrola situace*). Z hlediska profesio-nálního působení učitele však otevřenost i schopnost sebekritiky (se kterou nezávisle na FPI spojujeme i schopnost sebereflexe) považujeme za důležitou.

V této souvislosti se nám zdají být významná zjištění související s osobnostními dimenzemi FPI 5 a FPI 6. *Společenská, družnost* (FPI 5; při vysokém skóre uvádí proband potřebu kontaktu a snahu o něj, je družný, lehko uzavírá přátelství a má široký okruh známých, je čilý, podnikavý, aktivní, hovorný, sdílný a pohotový) u našeho výzkumného souboru signifikantně kladně koreluje s pozitivními zvládacími strategiemi *podhodnocení* a *kontrola reakcí* a záporně s negativními postupy zvládání *úniková tendence, perseverace a rezignace*. *Mírnost, klid* (FPI 6; při vysokém skóre proband udává sebedůvěru, neomylnost, není snadno rozrušitelný, někdy dobře snáší zátěž, je vytrvalý a neúnavný, má dobrou náladu, je důvěřivý, optimistický, nemá sklon k agresivnímu jednání, je ale agilní a rád rychle využije příležitosti) v našem případě statisticky významně kladně koreluje s pozitivní zvládací strategií *podhodnocení* a záporně s oběma singulárními postupy zvládání *potřeba sociální opory a vyhýbání se*, stejně jako s negativními strategiemi *perseverace a sebeobviňování*, ale i s pozitivním postupem *kontrola situace*.

Vzhledem k významu sebevědomí a pozitivního vnímání (sebe i okolí) pro zvládání zátěže, který vyplývá z výše uvedeného, považujeme za významná zjištění, ke kterým jsme dospěli na základě kvalitativního zpracování rozhovorů nad tematickými kolážemi účastníků našeho šetření (podrobně viz kap. 5 praktické části práce). Při komplexní reflexi učitelské profese prostřednictvím tematických koláží jsme na základě našeho zpracování výzkumných dat zaměřeného zejména na téma zátěže a jejího zvládání dospěli k ústřední

kategorii *sebehodnocení*. Zdá se, že sebehodnocení našich participantů hraje klíčovou roli jak v jejich prožívání profese, tak ve vnímání a zvládání zátěže, v přístupu k žákům i výuce jako takové. V této souvislosti se znovu nabízí význam vysokého skóre u FPI 9 (*otevřenost*), který v kombinaci s dalšími osobnostními rysy může vést vyučujícího k přílišné sebekritice, jež může mít neblahý dopad na jeho sebehodnocení a následně sebedůvěru, v extrémním případě i sebepojetí.

Ačkoli jsme se v naší práci zabývali především jednotlivci, jejich individuálními osobnostními charakteristikami, prožíváním jejich profese, zvládáním zátěže s ní související (s důrazem na náročné situace při přímé vyučovací činnosti), považujeme v této souvislosti za nezbytné krátce upozornit na neoddelitelný sociální rozměr tohoto tématu. Pokud jde o sebehodnocení vyučujících, všichni účastníci kvalitativní části výzkumného šetření upozorňovali na velký sociální tlak, který jako učitelé musejí snášet. Jinými slovy jsou vystaveni neustálému hodnocení ze strany svého okolí (žáci, rodiče, vedení školy, decizní sféra, přátelé a známí, veřejnost obecně, ale i kolegové). Tento tlak má samozřejmě jistý vliv i na jejich vlastní sebehodnocení.

Z toho lze vyvodit význam užšího i širšího sociálního prostředí pro přímé pedagogické působení učitelů, které není určováno pouze jejich osobnostními rysy a osvojenými dovednostmi (kompetencemi). V souvislosti se zvládáním zátěže a odoláváním syndromu vyhoření to ostatně zmiňují mnozí autoři, např. Carlyle a Woods (2002) nebo Pyhäntö, Pietarinen a Salmela-Aro (2011).

Závěr

Ve své disertační práci jsem se věnoval problematice zvládnání mimořádných situací ve výuce učitelů, kteří působí na 2. st. ZŠ. Zajímalo mě, které konkrétní situace zažívají, jak je zvládají, co při tom prožívají a jaký mají tyto skutečnosti vliv na jejich výuku. Proto jsem pro svou práci v rovině intelektuální zformuloval cíl prozkoumat různé typy osobnosti učitelů podle toho, jak zvládají náročné situace v průběhu vyučování, současně přinést poznatky o tom, jaké jsou takovéto způsoby zvládnání a jak je učitelem jejich uplatňování prožíváno. Domníval jsem se, že v rovině praktické by mohlo být výsledků práce využito při vzdělávání budoucích či již v praxi působících učitelů ve smyslu zefektivnění jejich edukační činnosti.

Cílem výzkumu proto bylo získání podrobných informací o prožívání náročných situací ve výuce a možnostech jejich zvládnání v souvislosti s osobnostní strukturou vybraných učitelů. Za využití vlastních výzkumných zjištění byla zodpovídána základní výzkumná otázka: *Jaký je vztah mezi osobností učitele a zvládnáním náročných situací v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu?*

Většina vyučujících, kteří se účastnili výzkumného šetření (ať už jeho kvalitativní, nebo kvantitativní části), zažívá ve své výuce mimořádné situace. Jedná se o běžně se odehrávající události (vykřikování, otáčení se, nehodící se povídání se spolužáky, další vyrušování různého druhu, absence pomůcek potřebných pro výuku, nezapojení se do práce apod. – souhrnně cokoli, co narušuje naplánovanou výuku), které však svou intenzitou nebo frekvencí překročí určitou mez považovanou konkrétním vyučujícím za běžnou. Dále se jedná o události, při kterých se některému z žáků něco stane (např. úraz) nebo dojde k velmi výraznému porušení kázně (např. invektiva vůči vyučujícímu nebo spolužákovi).

Na základě vícepřípadové studie můžeme konstatovat, že participující vyučující se takovýmito situacím snaží (většinou neuvědomovaně) předcházet (vytvářením dobré atmosféry i klimatu ve třídě, promyšlenou organizací práce a často i zajímavými a pestrými vyučovací metodami, které žákům nabízejí aktivní zapojení do výuky, popř. používáním různě stanovených pravidel nebo prostřednictvím znalosti žáků, která umožňuje vyhnout se vlastnímu chování, se kterým by mohly mít některé děti potíže).

Mimořádné situace jsou ve výuce vyučujícími řešeny různými způsoby (upozornění na nepatřičnost chování různého druhu – v klidu [pohybem po třídě, pohledem, oslovením], zvýšeným hlasem, okřiknutím). Pokud se jedná o události závažnějšího charakteru, uplatňují učitelé posláním za dveře, odvedení do kabinetu nebo do ředitelny a zadání samostatné práce, probrání situace o samotě na chodbě či po vyučovací hodině. V případě velmi problematického nebo opakovaného závažného chování žáka řeší pedagogové problém s třídním učitelem, s vedením školy či rodiči žáka. Na základě našeho kvalitativního šetření se zdá, že postupy zvládání náročných situací jsou pro učitele často jakousi implicitní výbavou, nad kterou cíleně příliš neuvažují, ale využijí ji až v okamžiku, kdy je to nezbytné. V některých případech však mají dopředu připravený postup (zejména pro závažné případy).

Z emocí vyvolávaných mimořádnými situacemi byly zmiňovány bezmoc a marnost, rozčilení, vztek, obavy, úzkost či lítost, ale i dobrý pocit (výjimečně). Hlavním přístupem účastníků obou částí výzkumu k prožívaným emocím ve výuce je jejich tlumení (snaha neprojevovat je), pokud se to nepodaří, mohou např. zvýšit hlas nebo emoci projevit jinak, někdy i nekontrolovaně. V některých případech informují žáky o svém prožívání záměrně.

K následnému zpracovávání prožitků dochází u participantů výzkumu prostřednictvím přemýšlení o proběhlé situaci, zvažování toho, co se odehrálo, jak tomu bylo možné předejít, jaké jiné možnosti řešení se nabízely, jak se mohli zachovat jinak. K tomuto účelu může sloužit rozhovor s kolegy (nejčastěji), partnery, členy rodiny, ale i známými (umožňuje jednak „vypovídat se“, jednak se poradit). Významně využívanou strategií je odrea-gování prostřednictvím fyzické činnosti různého charakteru (sport, procházka, práce na zahradě apod.).

Pokud jde o souvislosti mezi osobnostními charakteristikami, popř. přímo zvládacími strategiemi a vyučováním participantů, domnívám se, že lze některé považovat za zřetelné. Participantky, jež jsou si vědomy své větší emocionální vzrušivosti, využívaly jako oporu ve vyučování určité „pevné body“ (jasně definovaná a snadno uplatnitelná pravidla chování a práce ve výuce, resp. velmi pečlivě připravenou strukturu vyučovací hodiny).

Souvislost bylo možné vnímat i mezi pozorným udržováním zapojení každého žáka do výuky a intenzivní snahou nenechat rozvinout žádnou situaci, jež by mohla zkomplikovat průběh hodiny, a vysokým (maximálním možným) skórem u strategie *kontrola situace* a mírně nadprůměrnou hodnotou u FPI 7 (*dominance*) u další účastnice výzkumu.

Za zajímavou souvislost lze považovat nevnímání zátěže (a s ním související neuplatňování zvládacích strategií) u dalšího participanta s jeho mírně „volnějším“ přístupem k vyučování (ve srovnání s ostatními pedagožkami zapojenými do kvalitativní části výzkumu). Pozorovatelný vztah bylo možné zaznamenat i mezi nadprůměrným využíváním

zvládacích strategií *podhodnocení a odmítání viny* a tendencí k pozitivnímu ladění, sebedůvěrou, dobrým snášením zátěže a vytrvalostí další účastnice výzkumu a jejím výrazně pozitivním postojem k pedagogickému působení.

V tomto kontextu je třeba uvést, že výsledky kvalitativního šetření se týkají pouze konkrétních popsáných případů a nelze je tedy zobecňovat. Výše uvedené souvislosti by bylo samozřejmě nutné ověřit na rozsáhlém výzkumném souboru. Otázkou je, do jaké míry by to bylo možné, protože osobnostní struktura v kombinaci se strategiemi zvládání nabízí velké množství kombinací potenciálních „osobnostně-zvládacích typů“. Informace získané prostřednictvím kvantitativní části výzkumného šetření však ukazují, že je možné nalézat významné souvislosti mezi vybranými dimenzemi osobnosti a některými zvládacími strategiemi, díky čemuž se rýsují jisté možnosti sestavení určitých typů v kontextu s osobnostní strukturou a postupy zvládání.

Kvantitativní výzkumná data přinesla některá překvapivá zjištění. Respondenti nevykázali vyšší míru psychosomatického narušení, emocionální lability, depresivity ani neuroticity ve srovnání s běžnou populací. Rovněž mezi mírou pocíťovaného zasažení stresem a věkem, resp. délkou praxe nebyla nalezena statisticky významná souvislost.

Naopak v souladu s jinými výzkumnými zjištěními je možné dát do souvislosti spíše mužský sebepopis a adaptivní zvládání zátěže. Rovněž signifikantně vyšší míra zasažení stresem ve fyzické oblasti vykázaná ženami ve srovnání s muži odpovídá poznatkům z jiných výzkumných šetření.

Na základě získaných údajů lze respondenty v průměru považovat za velmi emocionálně stabilní s nízkou mírou psychosomatického narušení a s výrazně adaptivním přístupem k zátěži.

Jako významné je možné vnímat, že většina dotázaných uvedla, že výše popsané situace a nutnost je řešit mají negativní dopad na průběh výuky. Informace z kvalitativní části výzkumu v této souvislosti (v souladu s dalšími výzkumnými zjištěními) poukazují na skutečnost, že emoce vyvolané takovými situacemi mohou mít významný vliv na celkové prožívání pedagogů, tedy nejen na jejich život profesní, ale i soukromý.

Důležitou se při kvalitativním zpracování rozhovorů nad tematickými kolážemi ukázala být kategorie sebehodnocení. Zdá se, že to, jak účastníci výzkumu hodnotí sami sebe, lze považovat za klíčové jak pro jejich prožívání profese, tak pro vnímání a zvládání zátěže, pro přístup k žákům i výuce jako takové. V tomto kontextu nelze opomenout sociální rozměr tématu, protože neustálé hodnocení vyučujících jejich okolím (od žáků až po nejširší veřejnost) může významně ovlivňovat sebehodnocení učitelů, a tím zprostředkovaně všechny další oblasti jejich působení včetně samotné vyučovací činnosti.

Na základě výše uvedených hlavních výsledků výzkumu a v souvislosti s vybranými základními informacemi popsanými v teoretické části se domnívám, že se stanovené cíle práce podařilo naplnit.

Za hlavní přínos práce považuji v rovině teoretické získání velkého množství dat, jejichž interpretace v kvalitativní části výzkumu vykresluje hlubší souvislosti mezi prožíváním a chováním učitelů v průběhu jejich vyučování, ale v některých kontextech i mimo něj. Informace získané prostřednictvím dat kvantitativního charakteru zase zčásti potvrzují poznatky z jiných výzkumných šetření věnujících se podobným tématům, zároveň však přinášejí i odlišná, původně neočekávaná zjištění.

V rovině praktické dle mého mínění práce poskytuje mnohé podněty pro vzdělávání pedagogů, a to jak v pregraduální přípravě budoucích učitelů, tak v následném vzdělávání vyučujících již působících v praxi. Z tohoto pohledu považuji za klíčovou vědomou a záměrnou práci se sebehodnocením učitelů, které může být chronickou zátěží (byť i ne zcela uvědomovanou) zřejmě významně negativně ovlivněno, což může vést k vážnějším dopadům na vnímání vlastní hodnoty a s tím související sebeúcty. Naopak schopnost přistupovat k zátěži pozitivně, vnímat ji jako výzvu a zároveň si uvědomovat omezení svých možností v rámci edukace (i obecně v životě), respektovat se se svými slabými i silnými stránkami může usnadňovat jak přímou vyučovací činnost a odolávání zátěži, která je s ní neodmyslitelně spjata, tak následnou regeneraci, již považuji za nezbytnou.

V souvislosti s osobním přínosem práce si dovoluji zmínit skutečnost, která sice není explicitně obsažena ve výzkumných datech ani v jejich interpretaci, ale je ji možné v kontaktu s mnohými učiteli „cítit“ a zdá se mi být pro jejich profesionální působení zcela zásadní. Pedagog je bezesporu nositelem klíčových společenských hodnot a norem a neodmyslitelnou součástí jeho každodenní práce je jejich zprostředkovávání dospívající generaci a zároveň vyžadování jejich uznávání a dodržování. Domnívám se, že v tomto společenském úkolu se skrývá jedno z velkých úskalí učitelské profese. Zásady, normy a pravidla spojená s povoláním (s jednou z klíčových sociálních rolí) považoval C. G. Jung za součást *persony*, jakési masky, kterou si nasazujeme při našem „vyjednávání“ s vnějším světem. Velké nebezpečí *persony* se skrývá ve skutečnosti, že jedinec může zapomenout na to, že se jedná o sice účelnou a nezbytnou masku, ale právě jen a pouze masku a ztotožní se s ní. Toto úskalí je dle mého názoru v profesi učitele akcentováno skutečností, že je tento pohled oficiálně i neoficiálně potvrzován veškerým pedagogovým okolím. Pokud budu parafrázovat výrok jedné z participantek výzkumu, např. děti, ale i rodiče často vyžadují, aby byli učitelé jakýmsi supermanem, nikoli obyčejnými lidmi. Člověk, který se ztotožní se svou personou, však dle Jungova názoru ztrácí kontakt se sebou samotným, se svou vnitřní podstatou (byťstným Já). Výsledkem je nepružný, zkosnatělý „robot“, který je poctivě a důsledně věrný scénáři své role, ale ztrácí lidskost, autenticitu, spontaneitu, hravost,

tvořivost a radost ze života – ztrácí se sám sobě. To má samozřejmě zásadní vliv na jeho vlastní život, ale i na veškeré jeho působení, v tomto případně výchovné a vzdělávací.

Na základě vlastní zkušenosti mohu uvést, že tento společenský tlak na učitele je nesmírný a může být až paralyzující. Za osobní přínos práce mimo mnohé jiné považuji právě uvědomění si, že by pro učitele, jejich žáky, ale i všechny ostatní bylo dle mého názoru velmi přínosné, kdyby byli na prvním místě zejména sami sebou a teprve následně vším ostatním.

Použitá literatura

- Abel, M. H., & Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *The Journal of Educational Research*, 92(5), 287–293.
- Atkinson, R. L., et al. (2003). *Psychologie* (2. aktualiz. vyd.). Praha: Portál.
- Austin, V., Surya, S., & Muncer, S. (2005). Teacher stress and coping strategies used to reduce stress. *Occupational Therapy International*, 12(2), 63–80.
- Becker, P. (2006). Die Bedeutung von Persönlichkeitseigenschaften und chronischem Stress aufgrund eines Mangels an Bedürfnisbefriedigung für gesundheitliche Beeinträchtigungen von Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53(2), 81–96.
- Bendl, S. (1997). Dotazníkové šetření o subjektivní obtížnosti učitelských činností. *Pedagogika*, 47(1), 54–64.
- Bendl, S. (2011). *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519–539.
- Blahutková, M., Vacková, H., & Cacek, J. (2002). Vliv časového stresu na zatížení učitelů. In Řehulka, E. & Řehulková, O. (Eds.), *Učitelé a zdraví*. Č. 4 (s. 75–79). Brno: Psychologický ústav AV ČR.
- Blahutová, M. (2011). *Profesní motivace učitelů* (Diplomová práce). České Budějovice: JU v ČB, Pedagogická fakulta.
- Blažková, V., & Malá, P. (2004). Psychická zátěž učitelů a další rizikové faktory. In Řehulka, E. (Ed.), *Učitelé a zdraví*. Č. 6 (s. 124–126). Brno: Paido, Masarykova univerzita.
- Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing.
- Cangelosi, J. S. (2000). *Strategie řízení třídy. Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 3. Praha: Portál.
- Carlyle, D., & Woods, P. (2002). *The emotions of teacher stress*. Stoke on Trent, UK and Sterling, USA: Trentham Books.

- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal* 32(4), 601–616.
- Drapela, V. J. (2003). *Přehled teorií osobnosti*. 4. vyd. Praha: Portál.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education. Stress and burnout in the american teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Fialová, I. (1994). Syndrom burnout v učitelské profesi. In Zášková, H. (Ed.), *Sborník prací Filozofické fakulty Ostravské univerzity. Psychologie, filozofie, sociologie. Č. 1* (s. 17–26). Ostrava: Ostravská univerzita.
- Fialová, I., & Schneiderová, A. (1994). Rozdíly v prožívání zdravotních obtíží středoškolských profesorek v závislosti na míře maskulinních a femininních vlastností. In Zášková, H. (Ed.), *Sborník prací Filozofické fakulty Ostravské univerzity. Psychologie, filozofie, sociologie. Č. 1* (s. 45–57). Ostrava, Ostravská univerzita.
- Fontana, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- Franz, M.-L. von (1995). *Reflections of the Soul. Projection and Re-collection in Jungian Psychology*. 7. vydání. Peru, Illinois: Open Court Publishing Company.
- Freud, A. (2006). *Já a obranné mechanismy*. Praha: Portál.
- Garabiková Pártlová, M. (2015). *Role vzdělavatelů budoucích učitelů při utváření profesních kompetencí u studentů učitelství* (Disertační práce). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání.
- Gatial, V. (2007). Výskyt záťaže učitelov základných škôl. *Technológia vzdelávania*, 15(2), příloha *Slovenský učitel*, 2–4.
- Gillernová, I., & Šírová, E. (2012). Profesní dovednosti učitele a jejich stručná charakteristika. In Gillernová, I., Krejčová, L., et al., *Sociální dovednosti ve škole* (s. 51–55). Praha: Grada Publishing.
- Guntrip, H. (1973). *Psychoanalytic theory, therapy, and the self*. New York: Basic Books.
- Havlík, R. (1995). Motivace k učitelkému povolání. *Pedagogika*, 45(2), 154–163.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Henning, C., & Keller, G. (1996). *Antistresový program pro učitele*. Praha: Portál.
- Hladký, A. (1993). *Zdravotní aspekty zátěže a stresu*. Praha: FF UK.

- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelství praxi*. Praha: Grada Publishing.
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education* 7(4), 399–420.
- Hrabal, V., Man, F., & Pavelková, I. (1989). *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN.
- Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28(2), 195–209.
- Indra, V. (1994). Činitelé ovlivňující psychickou vyrovnanost učitelů (dílní předvýzkum). In Zášková, H. (Ed.), *Sborník prací Filozofické fakulty Ostravské univerzity. Psychologie, filozofie, sociologie. Č. 1* (s. 33–44). Ostrava: Ostravská univerzita.
- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelství vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23(5), 634–663.
- Janke, W. & Erdmannová, G. (2003). *Strategie zvládání stresu – SVF 78*. (Přeložil a upravil J. Švancara). Praha: Testcentrum.
- John, D., & Stein, R. (2008). Lehrerergesundheit: Forschungsstand und Schlussfolgerungen – unter besonderer Berücksichtigung von Lehrerinnen und Lehrern in Kontexten der Erziehungshilfe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 59(11), 402–411.
- Joshi, V. (2007). *Stres a zdraví*. Praha: Portál.
- Jung, C. G. (1996). *Výbor z díla I. Základní otázky analytické psychologie a psychoterapie v praxi*. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka.
- Kalhous, Z., Obst, O., et al. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Kariková, S. (2005). Motivácia a fluktuácia v učiteľskej profesii. *Pedagogická revue*, 57(3), 284–293.
- Kasíková, H. (2007). Kooperativní učení. In Vališová, A., Kasíková, H., et al., *Pedagogika pro učitele* (s. 183–188). Praha: Grada.
- Kasíková, H. (2016). *Kooperativní učení, kooperativní škola* (3. rozš. a aktual. vyd.). Praha: Portál.
- Kastová, V. (2000). *Dynamika symbolů. Základy jungovské psychoterapie*. Praha: Portál.
- Kern, H., et al. (2000). *Přehled psychologie*. Praha: Portál.
- Klinger, E., Man, F., & Stuchlíková, I. (1997). Současné vybrané teorie motivace. *Československá psychologie*, 41(5), 415–428.

- Kohoutek, R., & Řehulka, E. (2011). Stresory učitelů základních a středních škol v České republice (zejména stresory způsobené učitelům žáky). In Řehulka, E. (Ed.), *Škola a zdraví pro 21. století* (s. 105–117). Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/38/texty/cze/kohoutek_rehulka.pdf
- Kollárik, T., Poliaková, E., & Ritomský, A. (1984). *Freiburský osobnostný dotazník*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.
- Korthagen, F., et al. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011.
- Kořa, J. (1994). Učitel a jeho profese. In Kasíková, H., Vališová, A., et al., *Pedagogické otázky současnosti* (s. 5–18). Praha: ISV nakladatelství.
- Kořa, J. (1998). Profesionalizace učitelského povolání. In Havlík, R., et al., *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd* (s. 6–42). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Krninský, L. (2012). *Pohled na učitelské role prostřednictvím tematických koláží* (Bakalářská práce). České Budějovice: JU v ČB, Pedagogická fakulta.
- Krninský, L. (2012). Pracovní zátěž a stres v povolání učitele (přehledová studie). *e-Pedagogium*, 12(1), 82–108.
- Krninský, L., & Mazehová, Y. (2013). Reflexe profese učitele prostřednictvím tematických koláží. In Jošt, J., Man, F., Nohavová, A., et al., *Podpora zdravého psychického vývoje z aspektu dítěte a učitele* (s. 141–163). Praha: Eduko.
- Kubáni, V. (2006). Pracovní spokojenost a stres ako súčasť profesionálnej cesty učiteľa. In Kubáni, V. (Ed.), *Psychologická revue I.* (s. 70–87). Prešov: Prešovská univerzita. Dostupné z: <http://www.pulib.sk/elpub2/FHPV/Kubani2/4.pdf>
- Kyriacou, C. (2004). *Klíčové dovednosti učitele*. 2. vyd. Praha: Portál.
- Laugaa, E., Rascle, N., & Bruchon-Schweitzer, M. (2008). Stress and burnout among French elementary school teachers: A transactional approach. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 58(4), 241–251.
- Macdonald, D. (1999). Teacher attrition: a review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 835–848.
- Man, F., Prokešová, L., & Stuchlíková, I. (1998). Motivace studentů učitelství na pedagogické fakultě JU v Českých Budějovicích. In Švejda, G. (Ed.), *VI. konference České asociace pedagogického výzkumu*. Sborník příspěvků z konference (s. 260–264). České Budějovice: JU v ČB, PF, katedra pedagogiky.

- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Marston, S. H. (2010). Why Do They Teach. A Comparison of Elementary, High School, and College Teachers. *Education, 131*(2), 437–454.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika, 65*(2), 113–142.
- Mareš, J. (2017). Morální distres učitelů – skrytý problém. *Pedagogika, 67*(1), 27–55.
- Mazehóová, Y., & Kouřilová, J. (2008). Využití tvorby a interpretace koláží v pregraduální přípravě budoucích učitelů. In Geringová, J. (Ed.), *Zážitek a jeho funkce ve vzdělávání pedagogů*. Sborník z elektronické konference. Ústí nad Labem: PF UJEP. Dostupné z http://pf.ujep.cz/kvkweb/sekce/uplatneni/mazehoova_yvona.pdf.
- McCarthy, C. J., Lambert, R. G., O'Donnell, M., & Melendres, L. T. (2009). The relation of elementary teachers' experience, stress, and coping resources to burnout symptoms. *The Elementary School Journal, 109*(3), 282–300.
- Míček, L., & Zeman, V. (1997). *Učitel a stres* (2. vyd.). Opava: Vade Mecum.
- Mitchell, S. A., & Blacková, M. J. (1999). *Freud a po Freudovi*. Praha: Triton.
- Mlčák, Z. (1994). Analýza zdrojů psychické zátěže v profesi učitele. In Záškodná, H. (Ed.), *Sborník prací Filozofické fakulty Ostravské univerzity. Psychologie, filozofie, sociologie*. Č. 1 (s. 5–15). Ostrava: Ostravská univerzita.
- Mlčák, Z. (1998). K problematice psychické zátěže učitelů základních škol. In Kramoliš, O. (Ed.), *Sborník prací Filozofické fakulty Ostravské univerzity. Filozofie, sociologie, psychologie*. Č. 4 (s. 127–136). Ostrava: Ostravská univerzita.
- Mlčák, Z. (2000). K teoretickému paradigmatu psychické zátěže učitelů. *Pedagogická orientace, 10*(3), 12–24.
- Morgan, G., Harmon, R., & Maslin-Cole, C. (1990). Mastery motivation: Definition and measurement. *Early Education And Development, 1*(5), 318–339.
- Müller, L., & MÜLLER, A. (2003). *Wörterbuch der Analytischen Psychologie*. Düsseldorf und Zürich: Walter Verlag.
- Nakonečný, M. (2000). *Lidské emoce*. Praha: Academia.
- Nakonečný, M. (1996). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia.
- Paulík, K., & Valoušek, Ch. (1999). Prožívají učitelé zátěž svého povolání jako intenzivnější než pracovníci v jiných profesích? In Paulík, K. (Ed.), *Sborník prací Filozofické fakulty Ostravské univerzity. Psychologie, filozofie, sociologie*. Č. 5 (s. 77–81). Ostrava: Ostravská univerzita.

- Paulík, K. (1994). Pracovní zátěž učitelů a některé její zdravotní souvislosti. In Zášková, H. (Ed.), *Sborník prací Filozofické fakulty Ostravské univerzity. Psychologie, filozofie, sociologie*. Č. 1 (s. 79–91). Ostrava: Ostravská univerzita.
- Paulík, K. (1999). Stres v práci vysokoškolských učitelů. In Paulík, K. (Ed.), *Sborník prací Filozofické fakulty Ostravské univerzity. Psychologie, filozofie, sociologie*. Č. 5 (s. 5–18). Ostrava: Ostravská univerzita.
- Paulík, K. (2004). Pracovní zátěž učitelů a jejich hodnocení vlastního zdraví. In Řehulka, E. (Ed.), *Učitelé a zdraví*. Č. 6 (s. 82–90). Brno: Paido, Masarykova univerzita.
- Paulík, K. (2017). *Psychologie lidské odolnosti*. 2., přeprac. a doplněné vyd. Praha: Grada.
- Petty, G. (2006). *Moderní vyučování*. Vyd. 4. Praha: Portál.
- Polák, M. (2004). Pracovní podmínky učitelů a syndrom vyhoření. *Pedagogická orientace*, 14(1), 69–73.
- Průcha, J. (2002a). *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2002b). *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7. aktualiz. a rozš. vyd.). Praha: Portál.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Salmela-Aro, K. (2011). Teacher-working-environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1101–1110.
- Reglin, G., & Reitzammer, A. (1997/1998). Dealing with the stress of teachers. *Education*, 118(4), 590–596.
- Rieg, S. A., Paquette, K. R., & Chen, Y. (2007/2008). Coping with stress: An investigation of novice teachers' stressors in the elementary classroom. *Education*, 128(2), 211–226.
- Roehrig, A. D., Turner, J. E., et al. (2012). Effective teachers and teaching: Characteristics and practices related to positive student outcomes. In Harris, K. R., Graham, S., & Urdan, T. (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook: Vol. 2. Individual Differences and Cultural and Contextual Factors* (s. 501–527). Washington, DC: American Psychological Association.
- Rogers, C. R. (1998). *Způsob bytí. Klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Praha: Portál.
- Rubinová, J. A. (Ed.). (2008). *Přístupy v arteterapii. Teorie & technika*. Praha: Triton.
- Řehulka, E. (1997). Sebereflexe náročných životních a profesionálních situací u učitelek ZŠ. *Pedagogická orientace*, 7(4), 7–11.

- Řehulka, E., & Řehulková, O. (1998). Problematika tělesné a psychické zátěže při výkonu učitelského povolání. In Řehulka, E. & Řehulková, O. (Eds.), *Učitelé a zdraví*. Č. 1 (s. 99–104). Brno: Psychologický ústav AV ČR.
- Řehulková, O., & Řehulka, E. (1998). Zvládání zátěžových situací a některé jejich důsledky u učitelek. In Řehulka, E. & Řehulková, O. (Eds.), *Učitelé a zdraví*. Č. 1 (s. 105–111). Brno: Psychologický ústav AV ČR.
- Řehulková, O., & Řehulka, E. (2004). Strategie zvládání stresu u učitelek základních škol. In Řehulka, E. (Ed.), *Učitelé a zdraví*. Č. 6 (s. 231–237). Brno: Paido, Masarykova univerzita.
- Sandler, J. (1994). *Dimensionen der Psychoanalyse*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189.
- Schreiber, V. (1992). *Lidský stres*. Praha: Academia.
- Skalková, J. (1999). *Obecná didaktika*. Praha: ISV.
- Smékal, V. (2002). *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal.
- STEM/MARK (2009). *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání. Část 2. Postoje rodičů a žáků ke vzdělávání. Závěrečná zpráva z výzkumu pro: Česká republika – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. Praha. Dostupné z: www.msmt.cz/file/10098_1_1/download/
- Stück, M., Rigotti, T., & Balzer, H.-U. (2005). Wie reagieren Lehrer bei Belastungen? Berufliche Bewältigungsmuster und psychophysiologische Korrelate. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52, 250–260.
- Stuchlíková, I. (2006). Role implicitních procesů při utváření profesní identity budoucích učitelů. *Pedagogika*, 56(1), 31–44.
- Stuchlíková, I. (2007). *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál.
- Stuchlíková, I., & Man, F. (2009). Motivační struktura – integrující koncept psychologie motivace. *Československá psychologie*, 53(2), 158–171.
- Šimíčková-Čížková, J. (2009). Protektivní a negativní faktory učitelské profese. In Šimíčková-Čížková, J. & KIMPLOVÁ, T. (Eds.), *Aktuální otázky pedagogiky, psychologie a výchovného poradenství V*. (s. 13–18). Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- Štech, S. (1994). Co je to učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, 44(4), 310–320.

- Štech, S. (1998). Dilemata a ambivalence učitelského povolání. In Havlík, R., et al., *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd* (s. 43–59). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Štech, S. (2007). Profesionalita učitele v neo-liberální době. Esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika*, 57(4), 326–337.
- Švaříček, R., Šedřová, K., et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Urbánek, P. (2003a). Měření klimatu školy a učitelského sboru v českém prostředí základní školy. Příprava aplikace dotazníku OCDQ-RS. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání*. Sborník 11. výroční mezinárodní konference ČAPV. Sborník referátů. Brno: MU. [CD-ROM].
- Urbánek, P. (2003b). K metodologickým otázkám měření klimatu učitelských sborů. In Ježek, S. (Ed.), *Sociální klima školy I.* (s. 123–134). Brno: MSD. Dostupné z: <http://www.klima.pedagogika.cz/skola/sborniky.html>
- Urbánek, P. (2005). *Vybrané problémy učitelské profese. Aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická.
- Urbánek, P. (2014). Dynamika sociálního klimatu učitelských sborů v době reformy. *Orbis scholae*, 8(1), 65–78.
- Urbanovská, E., & Kusák, P. (2005). Syndrom vyhoření ve vztahu k vnímání pracovní zátěže. In Kusák, P. (Ed.), *Psychologické otázky výchovy, vzdělávání a poradenství – sborník příspěvků* (s. 101–115). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Václavík, V. (2002). Organizační formy výuky. In Kalhous, Z., & Obst, O., et al., *Školní didaktika* (s. 293–306). Praha: Portál.
- Vašina, B. (1997). Učitel, jeho pracovní zátěž a zdraví. In Zášková, H. (Ed.), *Sborník prací Filozofické fakulty Ostravské univerzity. Psychologie, filozofie, sociologie*. Č. 3 (s. 105–110). Ostrava: Ostravská univerzita.
- Vašina, B. (2002). Osobnostní vlastnosti a copingové strategie. In Řehulka, E. & Řehulková, O. (Eds.), *Učitelé a zdraví*. Č. 4 (s. 39–52). Brno: Psychologický ústav AV ČR.
- Vašina, B. (2003). Teacher's work stress and some behavioural, personality and organizational factors. In Řehulka, E. (Ed.), *Teachers and health 5* (s. 9–22). Brno: Pedagogická fakulta MU v Brně.
- Vašina, B., & Valošková, M. (1998). Učitel – pracovní zátěž – zdraví. In Řehulka, E. & Řehulková, O. (Eds.), *Učitelé a zdraví*. Č. 1 (s. 7–25). Brno: Psychologický ústav AV ČR.

- Vašutová, J. (2007). *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Vyd. 2., přeprac. Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze.
- Windlin, B., Kuntsche, E., & Delgrande Jordan, M. (2011). Arbeitsüberforderung und -unzufriedenheit von Lehrpersonen in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 33(1), 125–144.
- Zákon č. 197/2014 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. In *Sbírka zákonů*. 12. 9. 2014, částka 82. Dostupné z: <http://www.sbirka.cz/POSL4TYD/NOVE/14-197.htm>
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In *Sbírka zákonů*. 10. 11. 2014, částka 190. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualizacni-zmeni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-lednu>
- Zelinová, M. (1998). Učitel a burnout efekt. *Pedagogika*, 48(2), 164–169.
- Židková, Z., & Martinková, J. (2003). Psychická zátěž učitelů základních škol. *České pracovní lékařství*, 4(3), 6–10.

Seznam obrázků

<i>Obrázek 1.</i> Eysenckovy faktory osobnosti. Upraveno podle Atkinson et al (2003, s. 436) a Cakirpaloglu (2012, s. 70).....	17
<i>Obrázek 2.</i> Ilustrační model psýché podle konceptu analytické psychologie. Upraveno dle Müller & Müller (2003, s. 19).....	18
<i>Obrázek 3.</i> Cibule: model úrovní změny. Upraveno dle Korthagen (2004, s. 80) a Mareš (2013, s. 439).....	21
<i>Obrázek 4.</i> Profil klimatu pedagogického sboru školy A. Převzato spolu s tabulkou 2.....	84
<i>Obrázek 5.</i> Profil klimatu pedagogického sboru školy A – učitelé 1. a 2. st. Převzato spolu s tabulkou 2.....	84
<i>Obrázek 6.</i> Učitelka A – profesní koláž.....	95
<i>Obrázek 7.</i> Učitelka B – profesní koláž.....	110
<i>Obrázek 8.</i> Učitel C – profesní koláž.....	123
<i>Obrázek 9.</i> Učitelka D – 1. profesní koláž.....	137
<i>Obrázek 10.</i> Učitelka D – 2. profesní koláž.....	141
<i>Obrázek 11.</i> Učitelka E – 1. profesní koláž.....	156
<i>Obrázek 12.</i> Učitelka E – 2. profesní koláž.....	158
<i>Obrázek 13.</i> Učitelka E – 3. profesní koláž.....	160
<i>Obrázek 14.</i> Učitelka F – 1. profesní koláž.....	175
<i>Obrázek 15.</i> Učitelka F – 2. profesní koláž.....	177
<i>Obrázek 16.</i> Učitelka F – 3. profesní koláž.....	179
<i>Obrázek 17.</i> Kategorie získané kvalitativním zpracováním rozhovorů – schéma.....	186
<i>Obrázek 18.</i> Otevřená otázka č. 1 – konkrétní rušivé situace (uvedené alespoň 3x).....	222
<i>Obrázek 19.</i> Otevřená otázka č. 2 – prožívané emoce sdružené do skupin.....	228
<i>Obrázek 20.</i> Otevřená otázka č. 4 – nakládání s emocemi ve výuce (kategorie).....	231
<i>Obrázek 21.</i> Otevřená otázka č. 5 – Ovlivňují tyto emoce, popř. i postupy jejich zvládnání podle Vás Vaše působení ve výuce?	232
<i>Obrázek 22.</i> Otevřená otázka č. 5 – dopady emocí vyvolaných zátěžovými situacemi, popř. jejich zvládnání na průběh výuky (kategorie).....	233
<i>Obrázek 23.</i> Otevřená otázka č. 6 – postupy vypořádávání se s emocemi, které vyvolaly zátěžové situace, mimo výuku (kategorie).....	234

Seznam tabulek

Tabulka 1 <i>Popis subtestů dotazníku SVF 78</i>	81
Tabulka 2 <i>Profil klimatu pedagogického sboru školy A</i>	83
Tabulka 3 <i>Míra zasažení stresem – učitelka A</i>	97
Tabulka 4 <i>Strategie zvládání stresu dle SVF 78 – učitelka A</i>	97
Tabulka 5 <i>Osobnostní dimenze dle FPI (staniny) – učitelka A</i>	99
Tabulka 6 <i>Osobnostní dimenze dle FPI (hrubé skóry) – učitelka A</i>	100
Tabulka 7 <i>Míra zasažení stresem – učitelka B</i>	112
Tabulka 8 <i>Strategie zvládání stresu dle SVF 78 – učitelka B</i>	113
Tabulka 9 <i>Osobnostní dimenze dle FPI (staniny) – učitelka B</i>	114
Tabulka 10 <i>Osobnostní dimenze dle FPI (hrubé skóry) – učitelka B</i>	115
Tabulka 11 <i>Míra zasažení stresem – učitel C</i>	124
Tabulka 12 <i>Strategie zvládání stresu dle SVF 78 – učitel C</i>	124
Tabulka 13 <i>Osobnostní dimenze dle FPI (staniny) – učitel C</i>	126
Tabulka 14 <i>Osobnostní dimenze dle FPI (hrubé skóry) – učitel C</i>	127
Tabulka 15 <i>Míra zasažení stresem – učitelka D</i>	143
Tabulka 16 <i>Strategie zvládání stresu dle SVF 78 – učitelka D</i>	144
Tabulka 17 <i>Osobnostní dimenze dle FPI (staniny) – učitelka D</i>	146
Tabulka 18 <i>Osobnostní dimenze dle FPI (hrubé skóry) – učitelka D</i>	146
Tabulka 19 <i>Míra zasažení stresem – učitelka E</i>	162
Tabulka 20 <i>Strategie zvládání stresu dle SVF 78 – učitelka E</i>	163
Tabulka 21 <i>Osobnostní dimenze dle FPI (staniny) – učitelka E</i>	165
Tabulka 22 <i>Osobnostní dimenze dle FPI (hrubé skóry) – učitelka E</i>	165
Tabulka 23 <i>Míra zasažení stresem – učitelka F</i>	180
Tabulka 24 <i>Strategie zvládání stresu dle SVF 78 – učitelka F</i>	181
Tabulka 25 <i>Osobnostní dimenze dle FPI (staniny) – učitelka F</i>	183
Tabulka 26 <i>Osobnostní dimenze dle FPI (hrubé skóry) – učitelka F</i>	184
Tabulka 27 <i>Výzkumný soubor</i>	212
Tabulka 28 <i>Porovnání průměrných skóreů výzkumného souboru (ženy; n = 96) dle SVF 78 s průměry standardizačního souboru</i>	213
Tabulka 29 <i>Porovnání průměrných skóreů výzkumného souboru (muži; n = 30) dle SVF 78 s průměry standardizačního souboru</i>	214
Tabulka 30 <i>Porovnání využívání zvládacích strategií dle SVF 78 u mužů a žen (vlastní výzkumný soubor)</i>	215
Tabulka 31 <i>Porovnání průměrných skóreů výzkumného souboru (ženy; n = 94) dle FPI s průměry standardizačního souboru</i>	216

Tabulka 32 Porovnání průměrných skóre výzkumného souboru (muži; n = 30) dle FPI s průměry standardizačního souboru	216
Tabulka 33 Zasažení stresem u výzkumného souboru (n = 128)	217
Tabulka 34 Nadprůměrné zasažení stresem (srovnání s vlastním výzkumným souborem)	217
Tabulka 35 Porovnání vnímaného zasažení stresem u mužů (n = 30) a žen (n = 98)	217
Tabulka 36 Korelace mezi věkem, resp. délkou praxe a vnímanou zátěží	218
Tabulka 37 Korelace mezi věkem, resp. délkou praxe a strategiemi zvládnání stresu	218
Tabulka 38 Korelace mezi věkem, resp. délkou praxe a osobnostními rysy dle FPI	219
Tabulka 39 Korelace osobnostních dimenzí dle FPI a strategií zvládnání stresu dle SVF 78	220
Tabulka 40 Korelace doplňkových škál dle FPI a strategií zvládnání stresu dle SVF 78	221
Tabulka 41 Otevřená otázka č. 1 – konkrétní rušivé situace (uvedené alespoň 3x)	222
Tabulka 42 Otevřená otázka č. 2 – důvody, proč konkrétní rušivé situace učitele vyvádějí z míry	224
Tabulka 43 Otevřená otázka č. 2 – pocity související se situacemi vyvádějícími vyučující ve výuce z míry – skupina „bezmoc a marnost“	225
Tabulka 44 Otevřená otázka č. 2 – pocity související se situacemi vyvádějícími vyučující ve výuce z míry – skupina „rozčlenění“	226
Tabulka 45 Otevřená otázka č. 2 – pocity související se situacemi vyvádějícími vyučující ve výuce z míry – skupina „vztek“	226
Tabulka 46 Otevřená otázka č. 2 – pocity související se situacemi vyvádějícími vyučující ve výuce z míry – skupina „lítost“	226
Tabulka 47 Otevřená otázka č. 2 – pocity související se situacemi vyvádějícími vyučující ve výuce z míry – skupina „znehucení“	227
Tabulka 48 Otevřená otázka č. 2 – pocity související se situacemi vyvádějícími vyučující ve výuce z míry – skupina „únavu“	227
Tabulka 49 Otevřená otázka č. 2 – pocity související se situacemi vyvádějícími vyučující ve výuce z míry – skupina „rozptýlení pozornosti“	227
Tabulka 50 Otevřená otázka č. 2 – pocity související se situacemi vyvádějícími vyučující ve výuce z míry – skupina „negativní emoce“	227
Tabulka 51 Otevřená otázka č. 2 – pocity související se situacemi vyvádějícími vyučující ve výuce z míry – skupina „motivace“	228
Tabulka 52 Otevřená otázka č. 2 – pocity související se situacemi vyvádějícími vyučující ve výuce z míry – skupina „radost“	228
Tabulka 53 Otevřená otázka č. 3 – způsoby zvládnání zatěžujících situací ve výuce (uvedeny alespoň 2x)	229

Přílohy

Příloha č. 1

Profesní kompetence učitele. Převzato z Vašutová (2007, s. 35–37)

Kompetence předmětová

Učitel:

- má osvojeny systematické znalosti aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám ZŠ/SŠ,
- je schopen transformovat poznatky příslušných vědních oborů do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů,
- dovede integrovat mezioborové poznatky do vyučovacích předmětů a vytvářet mezipředmětové vazby,
- umí vyhledávat a zpracovávat informace zejména v rámci aprobačních oborů, disponuje uživatelskými dovednostmi informační a komunikační technologie,
- je schopen transformovat metodologii poznávání daného oboru do způsobu myšlení žáků v daném vyučovacím předmětu.

Kompetence didaktická/psychodidaktická

Učitel:

- ovládá strategie vyučování a učení v teoretické a praktické rovině ve spojení s hlubokými znalostmi jejich psychologických, sociálních a kauzálně didaktických aspektů,
- dovede užívat základní metodický repertoár ve výuce daného předmětu a je schopen přizpůsobit jej individuálním potřebám žáků a požadavkům konkrétní školy,
- ovládá rámcový vzdělávací program daného stupně a druhu vzdělávání, pro něj je kvalifikován, je schopen na jeho základě vytvářet školní vzdělávací program a dovede s ním pracovat při tvorbě projektů vlastní výuky,
- má znalosti o teoriích hodnocení a jejich psychologických aspektech a dovede používat nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem žáků a požadavkům konkrétní školy,
- dovede užívat informační a komunikační technologie pro podporu učení žáků.

Kompetence pedagogická

Učitel:

- ovládá procesy a podmínky výchovy v rovině teoretické a praktické spojené s hlubokou znalostí jejich psychologických, sociálních a multikulturních aspektů,
- dovede se orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav a trendů ve vzdělávání,
- je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků v oblasti zájmové a volní,
- má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své pedagogické práci.

Kompetence diagnostická a intervenční

Učitel:

- dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování na základě znalostí individuálních předpokladů žáků a jejich vývojových zvláštností, dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě,
- je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení a chování a dovede uzpůsobit výběr učiva a metody vyučování jejich možnostem,
- ovládá způsoby vedení nadaných žáků ve vyučování,

- je schopný rozpoznat sociálněpatologické projevy žáků, šikanu a týrání a zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuje,
- ovládá prostředky zajištění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy,
- je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků a změny vzdělávacích podmínek ve své pedagogické práci.

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

Učitel:

- ovládá prostředky utváření příznivého pracovního/učebního klimatu ve třídě/škole na základě znalostí sociálních vztahů žáků,
- ovládá prostředky socializace žáků a dovede je prakticky užít,
- dovede se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu a je schopen zprostředkovat jejich řešení,
- zná možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a médií na žáky, dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a užít prostředky nápravy,
- ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě/škole,
- dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči, orientuje se v problematice rodinné výchovy.

Kompetence manažerská a normativní

Učitel:

- má základní znalosti o zákonech a dalších normách vztahujících se k výkonu své profese a ke svému pracovnímu prostředí,
- orientuje se ve vzdělávací politice a je schopen reflexe ve své pedagogické práci,
- ovládá základní administrativní úkony spojené s evidencí žáků a jejich vzdělávacích výsledků, ovládá vedení záznamů a výkaznictví,
- disponuje schopnostmi a dovednostmi organizovat mimovýukové aktivity v rámci třídy a školy,
- ovládá způsoby vedení žáků a vytváří podmínky pro efektivní spolupráci ve třídě,
- je schopen vytvářet projekty institucionální spolupráce, včetně zahraniční.

Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Učitel:

- ovládá široký rozsah znalostí všeobecného rozhledu, tj. filosofických, kulturních, politických, právních, ekonomických a dovede jimi působit na formování postojů a hodnotových orientací žáků,
- umí vystupovat jako reprezentant profese na základě osvojení zásad profesní etiky učitele, dovede argumentovat pro obhájení svých pedagogických postupů,
- má předpoklady pro kooperaci s kolegy ve sboru,
- je schopen sebereflexe na základě uplatnění nástrojů autodiagnostiky a autoevaluace a hodnocení svého výkonu různými subjekty,
- je schopen se permanentně osobnostně a profesně rozvíjet prostřednictvím sebevzdělávání a dalšího vzdělávání.

Příloha č. 2

Přehled výukových metod. Převzato z Maňák, J., & Švec, V. (2003, s. 49).

1. Klasické výukové metody

1.1 Metody slovní

1.1.1 Vyprávění

1.1.2 Vysvětlování

1.1.3 Přednáška

1.1.4 Práce s textem

1.1.5 Rozhovor

1.2 Metody názorně-demonstrační

1.2.1 Předvádění a pozorování

1.2.2 Práce s obrazem

1.2.3 Instruktaž

1.3 Metody dovednostně-praktické

1.3.1 Napodobování

1.3.2 Manipulování, laborování a experimentování

1.3.3 Vytváření dovedností

1.3.4 Produkční metody

2. Aktivizující metody

2.1 Metody diskuzní

2.2 Metody heuristické, řešení problémů

2.3 Metody situační

2.4 Metody inscenační

2.5 Didaktické hry

3. Komplexní výukové metody

3.1 Frontální výuka

3.2 Skupinová a kooperativní výuka

3.3 Partnerská výuka

3.4 Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků

3.5 Kritické myšlení

3.6 Brainstorming

3.7 Projektová výuka

3.8 Výuka dramatem

3.9 Otevřené vyučování

3.10 Učení v životních situacích

3.11 Televizní výuka

3.12 Výuka podporovaná počítačem

3.13 Sugestopedie a superlearning

3.14 Hypnopedie

Příloha č. 3

Otázky k rozhovoru

- 1) Jak **zacházíš** při výuce se svými **emocemi**?
- 2) Čemu **věnuješ ve výuce největší pozornost**?
- 3) Co považuješ **ve výuce za mimořádnou/é situaci/e**?
- 4) **Předcházíš** jim cíleně? Jak?
- 5) Jak tyto **situace zpracováváš/řešíš** přímo **ve výuce**?
- 6) Jak na tebe takové **situace působí**? Jak se s nimi **vyrovnáváš**?
- 7) Čemu přisuzuješ **vznik těchto situací**?
- 8) **Věnuješ** se těmto **situacím po výuce/po práci**? Jak?
- 9) Co tě **vedlo** k volbě **profese učitele/ky**?
- 10) Z jakých **důvodů** se věnuješ své profesi **v současnosti**?
- 11) Z jakých **důvodů** bys ses této profesi **přestal/a věnovat** a zvolil/a profesi jinou?

Pokud se k tomu už nevyjádřili výše:

- 12) Považuješ svou **profesi za stresující**?

Pokud ano: **Co** tě při jejím výkonu **nejvíce stresuje**? Uveď konkrétní skutečnosti/situace.

Příloha č. 4

Pozorovací arch pro zúčastněné strukturované pozorování

1. Arch pro záznam situací pozorovaných ve výuce
2. Arch pro shrnutí celkového přístupu vyučujícího

Vyučující
Třída
Hodina/předmět
Organizační forma
Metody

Situace

Řešení

Učitelem projevené prožívání

Situace

Řešení

Učitelem projevené prožívání

Celkový přístup vyučujícího při pozorovaných hodinách
převládající organizační formy výuky:

časté vyučovací metody:

kázeňské hledisko (stanovená pravidla – ano/ne – která; vyžadování pravidel – ano/ne – do jaké míry;
celkově důsledný/nedůsledný; celkové ladění (pozitivní/přednaštváný apod.); učitelova „přítomnost“,
pozornost; kontrola – ano/ne – jaká (rigidní/pružná apod.)

předchází učitel náročným/zátěžovým situacím – ano/ne – jakým způsobem (náročná situace = cokoli, co neočekávaně „vstoupí“ do průběhu výuky – narušení učitelova plánu/představy)

Zadání tematické koláže pro učitele ZŠ

Vytvořte koláž na téma: **Já jako učitel ve všech jeho pozicích a rolích**

- formát minimálně A2,
- nezáleží na tvaru, ani na podkladu,
- pro získání obrázků k nalepení použijte různé barevné, obrázkové časopisy,
- na koláži musíte být i vy (nezapomeňte na sebe), ale ne vlastní fotografie,
- měly by se objevit vaše původní, současné i budoucí představy, vnímání role učitele (ty mohou být rozmanité – policista, šašek, maminka...),
- mohou se objevit i atributy učitelství,
- pro koláž není závazný čas (mohou se prolínat např. různá roční období apod.) ani prostor (může se zároveň objevit např. interiér a exteriér apod.).

Po dokončení koláže na její druhou stranu, prosím, vypište všechny pozice a role učitele, které se na ní objevily.

Příloha č. 6

Tematické koláže vyučujících

Učitelka A (1 koláž)

Učitelka B (1 koláž)

Učitel C (1 koláž)

Učitelka D (2 koláže)

Učitelka E (3 koláže)

Učitelka F (3 koláže)



Učitelka A



Učitelka B



Učitelka D – 2. koláž



Učitelka F – 1. koláž



Učitelka F – 2. koláž



Učitelka F – 3. koláž

Příloha č. 7

Ukázka otevřeného kódování

Date: 13.03.17

P 4:

i_3_16.rtf

Page: 11/30

- takže tam jako ne
- 316 T: jo pak tam je teda voják ňákej
- 317 A: no pak je tam ňáký voják dozorce, pořád i když si tuhle roli neuvědomujeme, ale pořád sme zrovna teď v tom momentě my, kdo za ty děti zodpovídá
- 318 T: hmhm
- 319 A: dokaf se nic nestane, tak si to to ani neuvědomujeme a když až se něco stane tak pak se to bude řešit, pak to bude průser
- 320 T: jojo hm
- 321 A: takže pořád prostě něco. Nevim teda, když by byl třeba poplach a já si mám vzít třídní knihy, jestli mám fakt všechny děti. To To nevim, ael zodpovídám za ně v tu chvíli, takže bych je měla mít
- 322 T: jasně 2x
- 323 A: takže i takové zastoupení
- 324 T: a von má takovej zvláštní výraz ten voják. Jak to vidíš
- 325 A: no má no. Sou středění. Musí být pořád v pohotovosti v pozoru, žádný právé prdelky a ňáké umění. To je prostě.. voják..no ☺ ten plní rozkazy. To já taky plním rozkazy. Teď mám tuhle hodinu, tak tam prostě mam bejt s téma děckama a mam tu hodinu. Takže i tady já plním rozkazy
- 326 T: a jak ti tohleto vyhovuje, jak ti to zapadá nebo jak ti to souvisí jakože tady je ta chuť to voňavý to vaření, to umění a tady sou ty rozkazy. Jak ti to jde dohromady.
- 327 A: to e tady
- 328 T: nono
- 329 A: to sou v podstatě dva vtipy jako na školství. Oni tam teda nejsou celé. Sou tam i ty značky MŠMT nakže nám trochu svazuje nohy
- 330 T: jo jako že ty nohy sou tím
- 331 A: hmm. No tak to k tomu patří no, že zrovna teď ty děti budou holt mít matematiku a budou hol teď poslouchat mě tak já taky musim někoho poslouchat né? Nemůže to taky tak bejt, že si jako dělat úplně jenom co bych zrovna jenom chtěla. Vono matematiku, ale podte ven, nebudem se učit. Taky plním jako ňáký řád. Sice někdy třeba můžu mít výhrady, ael pořád je to postavené nebo já sem si psala tematický plán, že jo je teda RVPčko, ale já sem si psala tematický plán. Takže sem si to třeba proházela, že nejdřív vemu tohle, pak tohle, pak tohle.
- 332 T: Hmhm
- 333 A: takže sem byla v prvním díle, pak najednou v druhým díle a pak sem, teď sem zase v prvním díle učebnice. Takže taky něco dodržuju, ale uzpůsobuju si to
- 334 T: jasně 2x
- 335 A: do té míry do které to de samozřejmě. Když mi zase někdo nsváže ruce a nohy a šoupne mi tam 30 asistent na jednoho eště dalšího nebo ☺ nebo něco
- 336 T: hmhm. No a ta tanečnice, to si říkala, že je odkaz k tomu umění?
- 337 A: nono, to už se propojujeme, jako dolu. Yes. I tak mě to prostě
- učitelovy role
- vnímání role na koláži
- nároèná situace
- vnímání role na koláži
- vnímání role na koláži
- požadavky na učitele
překážky v uplatnění vlastního přístupu
- požadavky na učitele
- přístup k výuce
- překážky v uplatnění vlastního přístupu
- učitelovy role
- reflexe svého vyučování

- baví yes učit, tak prostě všechno.
- 338 T: noo ještě k tý tanečnici mě napadá ehh. To je tak je to ženská, žejo taková?
- 339 A: asi jo no 😊 asi je
- 340 T: počkej jak asi? 😊
341. A: je
- 342 T: no. Mě k tomu napadlo. Jak to de todleto? Jak je možný bejt s těma pubertákama, takováhle jemná ženská a prostě v tom pohybu toho tance
- 343 A: co sem nastoupila, tak všechny třídy si jako stěžovaly, že sem hrozně rychlá, takže zase sem jela hrozně rychle. Teď už si zvykly, teď už jako vědí, že 😊 že já jako nepolevim
- 344 T: nono
- 345 A: ale spíš mi to přišlo, protože přede mnou tam jedna měla rizikové těhotenství. Takže tak jako měli, neměli matiku. Měli, neměli. Potom tam teda jako měli někoho na dva měsíce jako do konce školního roku a ten už s nima nic pořádného nedělal. A teď najednou sem nastoupila já a zase po nich něco chci. Takže jakoby tady měli hodně změnu, že najednou zas museli začít něco dělat.
- 346 T: jo jasně.
- 347 A: a nelíbilo se jim to, takže sem prostě hrozně rychlá. Ale jako i třídní mi to jako říkali, že jim to říkaj děti. A tak jako jak kdy. Někdy Opravdu sem třeba někdy rychlá, když v momentě vim, že neposlouchá tak řeknu: máme to? Máme. Cvak, přecvaknu to na další věc.. aa já to eště nemám. A co tak celou dobu děláš? 😊 takže někdy jako schválně, ale
- 348 T: no jasně, ale tak to je schválně no.
- 349 A: ale někdy se jako ozvou: Počkejte! A tak já dobře, tak dopíše ten řádek a počkam, opravdu fakt počkam a když se takhle ozvou, eee tak čekam a oni sou fakt jako třeba v klidu, že to asi fakt bylo hrozně rychle, takže takže tak čekám no, tak čekám.
- 350 T: ale i to je spíš o tý komunikaci než o tom náky m ne?
- 351 A: jojo stačilo říct
- 352 T: nono 😊
- 353 A: stačilo říct no, ale dyž já už mám napsanej první řádek a ona si teprve otvírá sešit, tak to nepude no.
- 354 T: no jasně no
- 355, 😊
- 356 T: to je tomu rozumim no
- 357 A: to pak opravdu nestíhá
- 358 T: no a ještě jakoby k tomu jak mě napadlo, jakoby bej ženská. Jak to de ? jakby s těma dětma?
- 359 A: nuda..
- 360 T: jo jako já nevím, to mě tak napadlo
- 361 A: no já nevím, jako ten druhej pohled bejt muž jak to je s těma děckama 😊
- 362 T: ne, já to myslím, tak, jakože tak, jakože. Nene jakoby, mě to napadlo jenom proto, že v tý hlavě je ta tanečnice, tak mě

☼ vnímání role na koláži

☼ nároky žáků na učitele
☼ reflexe svého vyučování

☼ reflexe svého vyučování
☼ reflexe výkonu žáků

☼ reflexe svého vyučování
☼ vnímání svého postupu k žákům
☼ zpětná vazba od žáků

☼ reflexe svého vyučování
☼ vnímání svého postupu k žákům
☼ zpětná vazba od žáků

☼ reflexe výkonu žáků
☼ vnímání svého postupu k žákům

☼ vnímání role na koláži

napadlo, jakoby jak je možný mezi těma dětma bejt taková ta eh. Citová. Jako víš, že s tou ženskou spojujeme tradičně jo. I když je to genderově nefér ale prostě tradičně s ní spojujeme tu citovost. Tak jak jako je tohle možný? Protože u těch pubertáků je to takový zajímavý ne asi toleto?

363 Jakoby jestli to nějk prožíváš. Třeba ne, třeba to vůbec neřešíš jo. Třeba to tam prostě máš nějak nastavený a jako v pohodě. Jakoby mě zajímá, jak to vnímáš ty no.

364 A: vim, že třeba někdy nějak řešíme eště něco o přestávce, jako že se někdo ptá na nějaký příklad. A to už přijde jako ten konkrétní, tak to není jako že bych přestala, nevím, to nevím

365 T: no tak nic. Jako je to tvoje koláž a je to o tobě, takže když se tak ptám, ale je to hlavně o tom, jak to vnímáš ty. To je zásadní.

366 A: nevím. No jako. Odpovídám většinou na všechny otázky, ne že bych řekla, že no přosimtě to sem neptí i když je to třeba hodně mimo. Tak jakoby, nechci ji zapomenout, i když je to třeba mimo v tom zeměpise třeba. Když jich teda není moc třeba. Když už je jich moc, tak to třeba utnu, žeto už není zeměpis, že to už ted opravdu neprbíráme ☺ u těch šestáků se mi stává, prostě, že já třeba vyprávím vyprávím vyrávím a on se mi přihlásí a já: noo že ho něco prostě zajímá. A on se zeptá na něco úplně jinýho jako co třeba je taky zeměpis, že mu to jako něco evokovalo, ale jako úplně nekam jinam, takže.

367 Ehh.. většinou jako říkám, když je to rychlá odpověď třeba jedno dvě slova, tak jí odpovím a jedu dál. A když vim, že bych to musela jako rozvést, tak eh. Jako jestli vydrží, že ted dopovím tohle a on jako že jo, tak to dopovím a pak zodpovím i to jeho i když to není zrovna

368 T: jojo

369 A: že že bych to prostě utla. Nee ted se bavíme o tomhleto a já umim jenom tohleto a na tohle se mě neptejte, protože to v té hodině není

370 T: jojo

371 A: to ne, takže když se jako zeptaj

372 T: jasně

373 A: tak jako neutnu, ale nevím jak to dělaj ostatní, jestli jako utnou neutnou.

374 T: to je jedno to jedno. Tohle je o tobě. Jako ta koláž. Důležitý je jak to děláš ty.

375 A: jak to dělám já ☺

376 T: ☺

377 A: to bych taky ráda věděla

378 T: noo tak něco asi víš ne?

379 A: joo tak asi, to nějak no

380 T: hele a co tohle?

381 A: Kam místo školy? To tam mám jako že bych chtěla ty děti zaujmout, aby jako nepřemýšlely, kam pudou jako za

☺ vnímání svého přístupu k žákům

☺ reflexe svého vyučování

☺ motivace k profesi

- školu.
- 382 T: jojojo rozumim rozumim
- 383 A: To to je jeden jako z vlásků, proč jako to chci taky dělat. Aby prostě v té hodině to bylo smysluplnější než jako kdyby šli támhle nevim
- 384 T: 2X jasně. A je to teda. Jedna z věcí, když je to teda v tý hlavě.. je to jedna z věcí, který řešíš, jakože jakože to je něco co jako máš
- 385 A: no jako nemám to pořád na poměti, ale ty hodiny, snažim se dělat něco, co by je jako mohlo bavit. Jako v každý to nejde, ael jako hodně tam dát něco co. Buď to co by je bavilo. Nebo co je třeba těžké, ale oni na to přijdou, nebo přijdeme společně na to řešení a a a slyšim tam to ahaa a joo.. tak to.
- 386 T: hmhm jasně
- 387 A: tak to. Měnit aby to nebylo jenom: počítej výsledek, počítej výsledek, počítej výsledek. Já se teda teďka hodně bavim o matice, ale to nevádí ne?
- 388 T: né vůbec, vůbec to jako říkej cokoliv co tě napadá, to je jedno, jestli je to matika, nebo zeměpis nebo tělák. Tělák máš?
- 389 A: mám. Mám jednu hodinu
- 390 T: jednu hodinu jenom
- 391 A: teda jako jednu šestku a ona to není hodina a hodina, ale dvouhodina a hodina oni maj tři hodiny tělocviku
- 392 T: jo aha aha
- 393 A: ale zase nemaj výchovu ke zdraví, ta je jako spojená do toho tělocviku.
- 394 T: jo takhle hmhm, jako, že to takhle
- 395 A: jako předmě zvlášť
- 396 T: hmm jojojo jasně.
- 397 A: hm
- 398 T: no a druhej vlas
- 399 A: souboj mozků. Noo jasně ne? Děti maj plno mozků. takže potřebuju z nich něco vytáhnout ☺ stejně jako tajta žárovíčka, aby se jim rozsvítilo. I když dneska se třeba hodně rozsvítilo mně, jako jak to dokázali spočítat, takže, to je asi takové vzájemné ☺ že to jde i jiným způsobem.
- 400 T: a rozsvítilo se ti jako. Jakoby jak? Že tys to čekala, že oni tam tudy dojdou a jako v čem se ti teda rozsvítilo?
- 401 A: ne já sem čekala, že budou víc bezradný, že jako nebudou vědět
- 402 T: jojojo
- 403 A: a oni prostě použili co sme se naučili minulou hodinu. No tak co tam, tak co tak to uděláme a vůbec já sem jako myslela, že budou přemýšlet nad tím, jak se zbaví těch dvou zlomků a oni viděli zlomek a zbyvili se jednoho. A sice jim tam druhej zůstal a pak se zbavili teprve toho druhého, že to jako udělali ten postup co sme se učili minule a postupně.
- 404 T: jasně, rozumim
- 405 A: a já se je jako chtěla víst aby se zbavili rovnou těch dvou, ale ani sem to nestačila, říct, protože oni řekli, tak se zbavíme toho jednoho, takže sme se zbavili toho jednoho

motivace k profesi

motivace k profesi
přístup k výuce

realizace výuky

přístup k výuce
realizace výuky
reflexe výkonu žáků
vnímání svého přístupu k žákům

reflexe výkonu žáků

realizace výuky
reflexe svého vyučování
reflexe výkonu žáků

406 T: hmhm

407 A: a mě by to samotnou nenapadlo, ale oni to řekli a já no když to vlastně klidně de. No tak jedem. Takže sem je nezastavovala. Že NE, takhle ne, pojďme se zbavit obouch dvouch, obou. No možná, kdybych fakt na to neměla čas, že bych se potřebovala šoupnout, že bych řekla, nešlo by se nějak zbavit obou dvou, ale tím jak byl čas a jak voni to jako vychrlili a bylo na nic vidět, že sou jako nadoufaný, že to vidí z minula, takže sme to použili a jeli sme.

408 T: jasně. Hm, takže v tomhle se ti jako někdy rozsvítí, jakože

409 A: hmhm, že jakoby mám teprve jeden rok, žejo učila sem jendu osmičku, tohle je moje druhá osmička, takže něco mám ty starý matriály. Říkám, tak tohle je dobrý, tak to já si z tohohe nepoužiju to je dobré a pak něco a oni prostě přijdou na jiné řešení, než jako tahle osmička, že to jako obohatí i mě, že si řeknu: AHA. Tak nebylo by dobré to tam třeba někam dát do nějaké osmičky a zakombinovat.

410 T: jasně. A jinak to je. První co si řekla, soubor mozků jako jejich, jakože, že oni

411 A: jejich no, aby mi oni jako ukázali, co tam mají, jestli tam něco mají ☺

412 T: mají? Mají? Jo? Já nevim.

413 A: mají mají no ☺ mají i když se občas musím smát, protože to je přesně takové to: Ježíš to je krásný sešit. Kdo to je? Ty vogo, ale když ta neumí nic, takže ta tam na té hodině sedí a a omalovává si ten sešit a opisuje si co je na té tabuli napsáno, takže sešit nádherný, ale vědomostí nulové.

414 T: hmhmhm

415 A: a pak zase. Co to je za salát, když je to nalepené obráceně, takže já Petr Kos, otevíru, tam konec sešitu, říkam: Doprčic, tak votočim konec sešitu, tak teď to začíná a jedničkáf prostě. Žádný barevný nadpisy nic a ale to sem jako řekla, že aspoň budou barevné nadpisy. A každý měsíc jim kontroluju sešity na začátku. A píšu tam, že třeba nemáme dodělané věci z minula, nebo, že ten sešit je přehledný nebo že je pěkný, nebo že já se v něm nevyznám nebo, že něco třeba chybí.

416 T: jasně 2x aha

417 A: a když mě hodně naštvou, tak jim to oznámkuju, třeba minule ☺ sem jim oznámkovala vedení sešitu, protože já sem byla na lyžáku a oni měli hodně nakopírovaných papírů ode mě. Takže samozřejmě, že to neudělali, takže za každěj papír ktorej neudělali, tak šel stupeň dolu. Takže dostali třeba 4ky 5ky z toho. Vedení sešitu. A voni věděli, že to maj udělat a eště tam byly nějaký prázdniny a to neudělali, tak sem jim dala za to známky a říkám, ale zas ste na tom dobře, oznámkovala sem vám sešit, tím pádem jedete nanovo. Nic vám nechybí, jedete znova. Jedem. Už to po vás nebudu chtít.

418 T: jasně

419 A: jako protože vždycky ví už nemusej ty papíry dodělat. Už mě to

reflexe svého vyučování
vnímání svého přístupu k žákům

reflexe výkonu žáků

reflexe výkonu žáků

přístup k výuce
reflexe výkonu žáků

řešení náročné situace
řešení náročné situace
nárc

přístup k výuce

Příloha č. 8

Kategorie vzešlé z otevřeného kódování

Code Families

HU: Rozhovory nad kolážemi
File: [C:\Users\Krninsky\Documents\Scientific Software\ATLASTi\TextBank\Rozhovory nad kolážemi.hpr5]
Edited by: Super
Date/Time: 20.04.17 17:55:29

Code Family: Koláž
Created: 20.04.17 17:46:47 (Super)
Codes (3): [další obsahy koláže] [reflexe rozhovoru] [vytváření koláže]
Quotation(s): 98

Code Family: Kolegové
Created: 12.04.17 16:56:19 (Super)
Codes (6): [chování kolegů] [klíma školy-sbor] [reflexe chování kolegů] [vliv kolegů] [vztah ke kolegům] [zpětná vazba od kolegů]
Quotation(s): 58

Code Family: Prožívání profese
Created: 12.04.17 17:05:25 (Super)
Codes (18): [emoce spojené s profesí/výukou] [finanční podmínky ve školství] [gender v profesí] [klíma školy-vedení] [motivace k profesí] [podmínky profese] [požadavky na učitele] [problémy s vybavením školy] [překážky v uplatnění vlastního přístupu] [příprava na profesí] [reflexe partnera/ky] [reflexe profese] [reflexe vnímání profese společností/okolím] [učební pomůcky] [učitelova opora] [učitelovy role] [vnímání role na koláži] [vnímání životních podmínek (obecně)]
Quotation(s): 479

Code Family: Rodiče
Created: 12.04.17 17:08:25 (Super)
Codes (4): [reflexe chování rodičů] [vliv rodiny na žáky] [vztah k rodičům žáků] [zpětná vazba od rodičů]
Quotation(s): 48

Code Family: Sebehodnocení
Created: 12.04.17 19:12:44 (Super)
Codes (8): [hodnocení vlastní výuky] [motivace k profesí] [reflexe svého vyučování] [reflexe vlastního výkonu] [sebehodnocení ve vztahu k výuce] [sebeuposouzení (obecně)] [souvislost s osobním životem] [vnímání svého přístupu k žákům]
Quotation(s): 221

Code Family: Výuka
Created: 12.04.17 19:07:57 (Super)
Codes (10): [hodnocení vlastní výuky] [možnosti/omezení ve výuce] [pojetí vzdělávání] [přístup k výuce] [realizace výuky] [realizace výuky-metafora] [reflexe svého vyučování] [reflexe vlastního výkonu] [sebehodnocení ve vztahu k výuce] [vliv výuky na žáky]
Quotation(s): 220

Code Family: Zátěž
Created: 12.04.17 17:00:13 (Super)
Codes (9): [dopad náročné situace] [dopady prožívání náročné situace] [náročná situace] [problémy s vybavením školy] [překážky v uplatnění vlastního přístupu] [reakce na náročnou situaci] [řešení náročné situace] [vnímání zátěže] [zvládání zátěže]
Quotation(s): 200

Code Family: Žáci
Created: 12.04.17 17:02:48 (Super)
Codes (13): [hranice ve vztahu k žákům] [klíma třídy] [motivace žáků k učení] [nároky žáků na učitele] [péče o žáka mimo školu] [reflexe chování žáků] [reflexe výkonu žáků] [vliv rodiny na žáky] [vliv výuky na žáky] [vnímání svého přístupu k žákům] [vnímání žáků učitelem] [vztah k žákům] [zpětná vazba od žáků]
Quotation(s): 248

Příloha č. 9

Zadání orientačního dotazníku zkoumajícího zasažení stresem (Henning & Keller, 1996)

Jsem muž žena

Věk:

Délka pedagogické praxe:

U následujících výpovědí prosím zaškrtněte, do jaké míry se Vás týkají.

Buďte prosím co nejupřímnější.

	vždy	často	někdy	zřídka	nikdy
1. Obtížně se soustřeďuji.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Nedokážu se radovat ze své práce.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Připadám si fyzicky „vyždímaný/á“.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Nemám chuť pomáhat problémovým žákům.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Pochybuji o svých profesionálních schopnostech.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Jsem sklíčený/á.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Jsem náchylný/á k nemocem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Pokud je to možné, vyhýbám se odborným rozhovorům s kolegy.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Vyjadřuji se posměšně o rodičích žáků i o žácích.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. V konfliktních situacích ve škole se cítím bezmocný/á.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Mám problémy se srdcem, dýcháním, trávením apod.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Frustrace ze školní práce narušuje moje soukromé vztahy.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Můj odborný růst a zájem o obor zaostávají.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Jsem vnitřně neklidný/á a nervózní.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Jsem napjatý/á.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Vyučování omezují na pouhé zprostředkování učiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Přemýšlím o odchodu z učitelského povolání.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Trpím nedostatkem uznání a ocenění.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Trápí mě poruchy spánku.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Vyhýbám se účasti na dalším vzdělávání.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Hrozí mi nebezpečí, že ztratím přehled o dění v oboru.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Cítím se ustrašený/á.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Trpím bolestmi hlavy.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Pokud je to možné, vyhýbám se rozhovorům se žáky.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Příloha č. 10

Dotazník vlastní konstrukce (otevřené otázky)

Předložený dotazník bude sloužit k výzkumu zátěže učitelů na ZŠ.
Je anonymní a bude předložen většímu počtu vyučujících.
Děkuji za Vaši ochotu jej vyplnit.

Luboš Krninský

1. Napište prosím konkrétní situace, které Vás ve výuce zatěžují (jsou pro Vás nepříjemné, ruší Vás, nechcete, aby se vyskytovaly příliš často nebo vůbec).
Např. žáci nevěnují pozornost Vašemu výkladu, vyrušují ostatní žáky, nedodržují vyžadovaná pravidla, obtěžují apod. Napište prosím konkrétní situace: např. žák si povídá se spolužákem, něco hledá v tašce, otáčí se, vykřikuje, ptá se na nesouvisející věci, nepracuje na zadaném úkolu apod.

2. Uvedte, z jakých důvodů Vás Vámi výše popsané situace vyvádějí z míry. Jaké emoce při nich zažíváte?

(prosím obraťte)

3. Popište, jakými způsoby výše uvedené zatěžující situace zvládáte přímo ve výuce (např. máte stanovená pravidla, jejichž dodržování důsledně vyžadujete; žáky napomínáte, vyvedete z míry, domluvíte jim /na chodbě, po hodině/, napíšete informaci o jejich chování rodičům, řešíte jejich chování v komunitním kroužku na třídnické hodině apod.).

4. Jak nakládáte přímo ve výuce s emocemi, které ve Vás takovéto mimořádné situace vyvolávají?

5. Ovlivňují tyto emoce, popř. i postupy jejich zvládnání podle Vás Vaše působení ve výuce? Pokud ano, jak?

(pokračujte, prosím, na další straně)

6. Jak zpracováváte po výuce (o přestávkách, volných hodinách apod. nebo i mimo školu) pocity, které ve Vás nepříjemné/mimořádné situace vyvolaly?

Uvedte prosím konkrétní postupy. Např. rozhovor s kolegy, „přehrávání“ situace v představě, přemýšlení o situaci, hledání rady/postupu (u kolegy, přítele, člena rodiny, v literatuře); různými způsoby trávení volného času /prosím vypište/, supervizi, odbornou péčí (psycholog, psychoterapeut, lékař), užíváním léků apod.