

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Analýza chování učitele k žákům v krizových situacích

Diplomová práce

Autor: Veronika Kábelová
Studijní program: M 7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 2.stupeň ZŠ – matematika
Učitelství pro 2.stupeň ZŠ – výchova k občanství
Vedoucí práce: Tichotová Sylvie, Mgr.
Oponent práce: Komárek Tomáš, PhDr. Mgr. Ph.D.

Zadání diplomové práce

Autor:	Veronika Kábelová
Studium:	P15P0552
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - matematika, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - občanská nauka
Název diplomové práce:	Analýza chování učitele k žákům v krizových situacích
Název diplomové práce AJ:	The Analysis of Teacher - Student Interaction in Crisis Situation

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Ve své diplomové práci se budu zabývat ?Analýzou chování učitele k žákům v krizových situacích?. Teoretická část bude zaměřena na vymezení základních pojmů a faktů v rámci krizových situací a krizové intervence. Krizové situace omezím na krize osobní (intra- i interpersonální), jedná se například o sebepoškozování, šikanu nebo vztahové problémy v rodině. Budu se zabývat analýzou samotné situace, kdy žák v osobní krizi přichází k učiteli pro radu či podporu. Řešení problému tedy bude probíhat s jednotlivcem, ne s celou třídou. V rámci praktické části provedu polostrukturované rozhovory s vybranými učiteli, kteří se podíleli na řešení krizové situace. Ráda bych zjistila, jakým způsobem učitelé k žákům v takových situacích přistupují, jaké postupy (vědomě či nevědomě) využívají, zda zastávají pozici poradce nebo se obrací na jinou odbornou pomoc apod. Cílem mé diplomové práce by mělo být zmapování konkrétních postupů, které učitelé v krizových situacích využívají a jejich porovnání s obecně přijímanými technikami poradenství či krizové intervence. Pro svůj kvalitativní výzkum jsem si vybrala interpretativní fenomenologickou analýzu dat.

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

* STRAUSS, Anselm L a Juliet CORBIN. Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.

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

* ŠPATENKOVÁ, Naděžda. Krize a krizová intervence. Praha: Grada, 2017. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5327-0

* ŠPATENKOVÁ, Naděžda. Krize: psychologický a sociologický fenomén. Praha: Grada, 2004. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0888-4

* JANOŠOVÁ, Pavlína, Lenka KOLLEROVÁ, Kateřina ZÁBRODSKÁ, Jiří KRESSA a Mária DĚDOVÁ. Psychologie školní šikany. Praha: Grada, 2016. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2992-3

* LAZAROVÁ, Bohumíra. Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi. 2., upr. vyd. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-169-0.

* NELEŠOVSKÁ, Alena. Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.

* PLATZNEROVÁ, Andrea. Sebeпоškození: aktuální přehled diagnostiky, prevence a léčby. Praha: Galén, c2009. ISBN 978-80-7262-606-9.

* KRIEGELOVÁ, Marie. Záměrné sebepoškozování v dětství a adolescenci. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2333-4.

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Sylvie Tichotová

Oponent: PhDr. Mgr. Tomáš Komárek, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 11.12.2018

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Trhové Kamenici dne 29.4. 2020

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí diplomové práce Mgr. Sylvii Tichotové za odborné vedení, za její čas, poskytování rad a cenných poznámek. Dále bych tímto chtěla vyjádřit poděkování všem respondentkám, za jejich přínos pro výzkumnou část této diplomové práce. V neposlední řadě patří poděkování mé rodině, která mi byla oporou v době studia.

Anotace

KÁBELOVÁ, Veronika. *Analýza chování učitele k žákům v krizových situacích*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020. 116 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá „Analýzou chování učitele k žákům v krizových situacích“. Teoretická část je zaměřena na vymezení základních pojmů a faktů v rámci krizových situací a krizové intervence. Krizové situace jsou omezeny na krize osobní (intra – i interpersonální), jedná se například o sebepoškození, šikanu nebo vztahové problémy v rodině. Analýza se zaměřuje na samotné situace, kdy žák v osobní krizi přichází k učiteli pro radu či podporu. Řešení problému tedy probíhá s jednotlivcem, ne s celou třídou. V rámci praktické části jsou provedeny polostrukturované rozhovory s vybranými učiteli, kteří se podíleli na řešení krizové situace. Snahou je zjistit, jakým způsobem učitelé k žákům v takových situacích přistupují, jaké postupy (vědomě či nevědomě) využívají, zda zastávají pozici poradce nebo se obrací na jinou odbornou pomoc apod. Cílem diplomové práce je zmapování konkrétních postupů, které učitelé v krizových situacích využívají a jejich porovnání s obecně přijímanými technikami poradenství či krizové intervence. Kvalitativní výzkum je založen na interpretativní fenomenologické analýze dat.

Klíčová slova: krize, krizová intervence, dítě v krizi, psychická zátěž učitele, interpretativní fenomenologická analýza

Annotation

KÁBELOVÁ, Veronika. *The Analysis of Teacher – Student Interaction in Crisis Situation*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2020. 116 pp. Diploma Dissertation.

The diploma thesis deals with the “Analysis of teachers’ behaviour towards pupils in critical situations”. The theoretical part is focused on defining the basic terms and facts within the critical situations and critical intervention. Critical situations are restricted to a personal crisis (intra and interpersonal), e.g. self-harm, bullying, or relationship problems in the family. The analysis is focused on the situations, in which the pupil in personal crisis comes to the teacher in search of advice or support, itself. The process of problem-solving takes place with an individual, not the whole class. Within the practical part, the semi-structured interviews with selected teachers, who participated in the solution of the critical situation, were carried out. The aim is to find the way of the teachers’ approach towards pupils in such situations, discover the techniques being consciously or unconsciously used, and find out whether they are in the position of advisor or search for the advice of a specialist. The goal of the diploma thesis is the mapping of the particular procedures being used by teachers in critical situations and their comparison with generally accepted techniques of consultancy or critical intervention. Qualitative research is based on the interpretative phenomenological data analysis.

Keywords: crisis, crisis intervention, child in crisis, mental stress of the teacher, interpretative phenomenological analysis

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, disertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Obsah

Úvod.....	10
1 Teoretická část	12
1.1 Přehled současných poznatků o krizi	12
1.1.1 Krize – definice a její příčiny	12
1.1.2 Typy krizí.....	15
1.1.3 Průběh krize	17
1.1.4 Strategie zvládnání krize.....	20
1.2 Krizová intervence	24
1.2.1 Principy a specifické znaky krizové intervence.....	25
1.2.2 Etapy krizové intervence	27
1.2.3 Formy krizové intervence	29
1.2.4 Krizová intervence tváří v tvář	31
1.2.5 Telefonická krizová intervence.....	31
1.3 Dítě v krizi.....	33
1.3.1 Klasifikace spouštěčů krize u dítěte.....	34
1.3.2 Projevy a důsledky krize u dítěte	38
1.3.3 Krizová intervence u dítěte	39
1.4 Psychická zátěž v učitelské profesi	39
1.4.1 Zdroje zátěže	41
1.4.2 Důsledky zátěže	42
1.4.3 Možnosti zvládnání zátěže.....	43
1.5 Přehled výzkumů.....	45
2 Praktická část	48
2.1 Kvalitativní výzkum.....	48
2.2 Metoda výzkumného šetření	49
2.3 Cíl výzkumu	50

2.4	Výzkumný soubor	50
2.5	Sběr výzkumných dat	50
2.6	Úprava citovaného textu	51
2.7	Postup při analýze dat	51
2.8	Prezentace dat.....	53
2.8.1	Reflexe vlastní zkušenosti s výzkumným tématem	53
2.8.2	Paní učitelka číslo 1 (PU1)	54
2.8.3	Paní učitelka číslo 2 (PU2)	58
2.8.4	Paní učitelka číslo 3 (PU3)	62
2.8.5	Paní učitelka číslo 4 (PU4)	66
	Diskuse.....	72
	Závěr	76
	Literatura a zdroje	77
	Seznam obrázků	82
	Seznam příloh	83

Úvod

Ústředním pojmem mé diplomové práce je „krize“. Krizí jsem se rozhodla zabývat, protože se ve svém životě s tímto pojmem setkávám téměř denně a nebyla jsem si jistá, co přesně znamená, co sebou přináší a co všechno může způsobit. V dnešní době moderní medicíny a technického rozvoje, je krize velmi běžným pojmem, který má mnoho významů. Pojem „krize“ prostupuje mnoha oblastmi života společnosti, od hospodářského odvětví přes lékařství až po oblast našeho osobního života. Krize nemá žádné věkové či jiné omezení, může postihnout každého z nás a s různou intenzitou. Odjakživa je společnost plná lidí, kteří jsou svým způsobem originální a jedineční, proto nelze říct, že každý bude prožívat krizi stejně a pomohou mu ta samá podpůrná opatření.

Jako pedagog se s krizí budu možná setkávat častěji, ať se bude jednat o krizi žáků či mou vlastní. Mým snem je být dobrou učitelkou, za kterou mohou žáci přijít s jakýmkoliv problémem. V rámci odborných znalostí si dokážu poradit, ale v oblasti osobních problémů, kterými může být právě krize, jsem úplně nováček. Určitý teoretický základ mi byl ve škole rozhodně poskytnut, ale jak převést teorii do praxe? To pro mě zůstává velkou neznámou. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla zjistit, jak se učitelé chovají v situacích, kdy za nimi přijdou žáci v krizové situaci.

Tato diplomová práce se skládá ze dvou hlavních částí. V první teoretické části se věnuji dosavadním poznatkům o krizi. Nejprve uvádím definice pojmu z pohledu různých autorů, kterými jsou například D. Vodáčková, N. Špatenková nebo V. Kastová. Dále se věnuji typům krize, především podle Baldwinova klasifikačního systému krizových situací, průběhu krize a jak lze krizi zvládnout. Podrobněji v práci popisují i krizovou intervenci a její principy, etapy a formy. Jelikož se zajímám hlavně o krize, které zažívají žáci a jak jejich řešení ovlivňuje prožívání učitelů, uvádím i kapitoly o dětských krizích a o psychické zátěži učitelů. Teoretickou část uzavírám kapitolou o dosavadních výzkumech týkajících se podobného tématu mé diplomové práce. Uvědomuji si, že všechny okruhy, kterými se ve své práci zabývám jsou mnohem širšího charakteru, než je popisují já. Věřím však, že pro mé účely je tento výběr poznatků dostačující.

Druhá část je věnována samotnému výzkumu. Popisují zde metodologii, kterou jsem při zkoumání použila. Jedná se o interpretativní fenomenologickou analýzu dat.

Uvádím zde interpretaci rozhovorů a celou práci zakončuji diskusí s ohledem na odbornou literaturu.

Během práce jsem na sobě pozorovala, že se v této problematice začínám už o trochu lépe orientovat a cítím se být na úlohu učitele více připravená. Uvědomuji si však, že ani tento výzkum mi nedokáže nahradit zkušenosti, které během své praxe získám. Doufám ale, že mi cestu za splněním snu, být dobrým pedagogem alespoň o malý kousek ulehčí.

1 Teoretická část

Teoretickou část dělím do několika hlavních kapitol, ve kterých se zabývám základními poznatky o krizi a krizové intervenci. Dále se zde také věnuji kapitolám pojednávajícím o dítěti v krizové situaci a psychické zátěži učitelů.

1.1 Přehled současných poznatků o krizi

Co je to krize? Co jsou její příčiny a jak ji můžeme řešit? Odpovědi na tyto otázky existuje v různých odborných publikacích mnoho. O některých z nich, se zmiňuji v následujících kapitolách. Nejlépe však krizi člověk porozumí projde-li si jí na vlastní kůži. Nikdo nemůže s určitostí říct, jak se v dané chvíli zachová, jestliže takovou situaci nikdy nezažil.

1.1.1 Krize – definice a její příčiny

Abychom mohly s pojmem krize pracovat, je důležité tento pojem nejprve definovat. Obecně se jedná o vyvrcholení určitého děje či činnosti, směřující k nutné a neodkladné změně. Tato změna se projevuje v běžném způsobu života jedince a vyvolává v něm stav nerovnováhy, stresu nebo dokonce i ohrožení. Každý z nás má s krizí vlastní zkušenosti. Stala se nedílnou součástí života každého člověka, a právě díky ní se můžeme posouvat kupředu na naší cestě životem. (D. Vodáčková, 2012, s. 27–29)

Fyzik René Thom (1992, s. 24) se v minulosti zabýval subjektivním charakterem krize a tvrdí, že krize se může objevit u jedince, který je schopen vědomého uvažování. Součástí krize je totiž určitý subjektivní prvek. Mechanické či fyzikální systémy, které nejsou vybaveny vědomím, tedy nemohou zažívat krizi, mohou se dostat pouze do tzv. kritického bodu. Krizi lze tedy chápat jako subjektivně ohrožující situaci, která jedinci umožňuje životní posun.

Pojem krize je znám již z teorie řeckého dramatu, kde se definuje jako rozhodná chvíle, obrat nebo vyvrcholení děje. Může mít jak negativní, tak i pozitivní dopad. V oblasti medicíny se pojem krize pojí s tím, zda pacient nemoci podlehne nebo nad ní zvítězí. Krize z psychosociálního aspektu zase zobrazuje situaci, kdy se jedinec dostává do konfliktu s překážkou, v níž si neví rady a vlastními silami ji nedokáže překonat. Krize často ovlivní naše jednání tak, že dojde ke změně ustáleného vzorce chování. Může se jednat i o dost zásadní změny, které ve svém důsledku mohou představovat novou příležitost ale zároveň i nebezpečí. (D. Vodáčková, 2012, s. 28–31)

„Za určitých podmínek se krize může stát šancí k novému prožívání identity, lze z ní vyjít s novými možnostmi chování, s novou dimenzí prožívání sebe a světa, snad i přímo s novým prožitkem smyslu a s vědomím, že jsme se stali kompetentní nakládat se životem, že už nejsme pouze životu vystavení.“ (V. Kastová, 2000, s.13) Krize není tedy jen negativní jev, který člověku určitým způsobem komplikuje život. Umožňuje nám rozvíjet naše schopnosti při řešení těžkých situací, pomáhá nám nalézt samu sebe a vlastní životní sílu. Krizi můžeme chápat jako příležitost, kdy si prověříme své možnosti a meze.

N. Špatenková (2004, s. 15) uvádí, že: *„Podle současných psychologických koncepcí představuje krize přechodný stav vnitřní nerovnováhy způsobený kritickými událostmi nebo takovými životními událostmi, které vyžadují zásadní změny a řešení.“* Dále se zmiňuje o tom, že v dnešní době je pojem „krize“ velice běžný. Lidé ho často používají v souvislosti s mnoha různými odvětvími jako jsou hospodářství, energetika, ekologie, sociální vědy, politika atd. V rámci správné identifikace krize upozorňuje na problém časté záměny s jinými pojmy, např. konflikt, stres, deprese nebo trauma.

Krizi je nutné řešit a v případě, že se jedinec obrátí s pomocí na krizové centrum, znamená to, že nespádl do propasti, ale zastavil se na jejím okraji. Krizový pracovník by měl být schopen pomoci svému klientovi, určit tvar propasti a společně ji s klientem obejít a dovést ho do bezpečí. Průchod krizí pak dává možnost pochopit její zákonitost a klient z ní pak vychází o něco bohatší. *„Klient, který pochopí výzvu skrytou v krizové situaci a s pomocí krizového pracovníka této situaci porozumí v širší perspektivě, je bohatší než kdyby na své cestě krizovou situaci jen o několik metrů minul. Ví, kde může očekávat možné nástrahy na své cestě, a měl by vědět, jaký mají asi tvar – tím pádem se bude moci v případě setkání s novou krizí zodpovědněji a úspěšněji rozhodovat o dalším postupu. Krom toho má jistotu, že zbytek cesty pro něj není ohrožující a může si jej náležitě užít.“* (R.Bahbouh, 2012, s. 31)

Podle Vymětala (1995, s. 16-17) je obecnou příčinou krize setkání jedince s tzv. vnějším spouštěčem. Tento vnější spouštěč chápeme jako překážku na cestě za vytyčenými cíli jedince, kterou není schopen v daném čase a navyklym způsobem překonat. To, jak se bude situace dále vyvíjet záleží pak především na vyladěnosti organismu jedince.

Vnějšími spouštěči se zabýval i René Thom (1992 s. 25–26), který je označil jako precipitory. V rámci vnějších precipitorů uvedl tři aspekty, mezi které řadí ztrátu objektu, změnu a volbu. Thom se nezabýval pouze vnějšími precipitory, ale uvedl i dva vnitřní. Ty definoval jako nutnost adaptace jedince na svůj osobní vývoj a schopnost použít náhradní opatření. O tomto dělení se zmiňuje i D. Vodáčková (2012, s. 32), která myšlenku rozvíjí o příklady jednotlivých aspektů vnitřních a vnějších precipitorů. Prvním je ztráta objektu, příkladem může být ztráta někoho blízkého, zaměstnání, ale také i ztráta hybnosti nebo potrat. Druhým aspektem je změna (např. rodinného, pracovního nebo zdravotního stavu). Jedná-li se o volbu, znamená to výběr mezi dvěma stejnými kvalitami. V těchto případech se člověk často dostává do neřešitelných situacích, příkladem takového případu může být literární dílo od Williama Styrona, Sofiina volba. V rámci vnitřních precipitorů může pro jedince znamenat přijetí vlastního vývoje jak fyzického, tak i psychického velký pokrok a zároveň se tak stává odolnějším vůči krizím, které ho mohou potkat. Posledním aspektem je náhradní opatření, to znamená, že jedinec v dané chvíli vyřeší krizi provizorním řešením. Toto provizorní řešení může sloužit k získání času pro nalezení definitivního řešení. Jedním z problémů náhradního opatření je, když jedinec nahradí provizorní řešení jiným provizorním řešením. Celý systém se pak může zhroutit a krize se vrací v ještě větší míře.

Tabulka životních událostí (Příloha 1), kterou sestavili autoři Holmes a Rahe v současnosti může posloužit jako inventář precipitorů krize. Díky této tabulce lze určit orientační stupeň ohrožení jedince v určitém časovém období. Základem je sečtení bodů za poslední rok a jestliže součet překročí hranici 250 bodů znamená to, že se jedinec nachází ve velice těžké situaci, kdy je na pomezí vlastních rezerv. Na stupeň ohrožení máji samozřejmě vliv i různé podněty, například postoj člověka k dané události, míra sociální podpory, věkové období, ve kterém se jedinec nachází, když ho krize zastihne atd. Všechny položky v tabulce byly vypočítány na základě několika desítek klinických studií. (R. Honzák a V. Novotná, 1994, s. 56)

Vznik krize může ovlivnit i typ zaměstnání. Některá povolání jsou dost náročná a působí jak na fyzickou, tak i na psychickou stránku člověka. Koneckonců v tabulce Holmese a Rahea se objevuje několik položek, které bývají příčinou krize, týkajících se právě zaměstnání. Jednou z nich je změna odpovědnosti v zaměstnání nebo změna pracovních podmínek. V profesi učitele to může znamenat právě příchod žáka v krizi

s prosbou o pomoc. Zvládnutí takové situace je obtížné pro obě strany, jak pro žáka, tak i pro učitele. Žák již krizí pravděpodobně prochází a učitel se do ní díky této skutečnosti může dostat. V tomto případě krize učitele a žáka vznikla z různých příčin a odlišují se i typově, proto se v další kapitole zabývám několika možnostmi dělení krize.

1.1.2 Typy krizí

Rozdělní krizí do určitých kategorií se často odvíjí od příčin, které jim předcházeli. V dnešní době se nejčastěji uvádí rozdělení krizí podle B. A. Baldwina.

D. Vodáčková (2012, s. 34–38) uvádí Baldwinův klasifikační systém krizových situací, jehož princip je založen na odstupňování závažnosti krize. Závažnost krize se v souvislosti s vyšší třídou stupňuje. Od třídy jedna směrem ke třídě šest se tedy stupeň krize zvyšuje a původ stresu přechází od vnějšího k vnitřnímu. V rámci Baldwinova systému jsou krize děleny na krize situační, krize z očekávaných životních změn neboli krize tranzitorní, krize pramenící z náhlého traumatizujícího stresoru, vývojové krize, krize pramenící z psychopatologie a neodkladné krizové stavy.

- 1. Situační krize:** Tento typ krize je velmi běžný a dříve či později se stane součástí života každého člověka. Situační krize je založena na tom, jak jedinec subjektivně vnímá a chápe událost, která vznikla jako následek nepředvídatelného stresu. Každou nečekanou stresovou situaci doprovázejí vnější precipitory, které jsou zásadní pro vznik situační krize. Vnější precipitory jsou popsány v předchozí kapitole, jedná se o ztrátu, změnu a volbu. Je však obecně známo, že tyto tři precipitory se objevují i v dalších typech krizí.
- 2. Tranzitorní krize:** Podle Baldwina je tento typ krize reakcí na očekávané životní změny, které jsou součástí běžného života jedince. Období, ve kterých se tranzitorní krize mohou objevit, lze předvídat. Jedná se například o adolescenci, odchod dítěte z domu nebo odchod do důchodu.
- 3. Krize pramenící z náhlého traumatizujícího stresoru:** Krize tohoto druhu pramení z neočekávané situace, která jedince postihne a kterou není schopen předvídat. Příkladem mohou být přírodní katastrofy, dopravní nehoda, znásilnění atd. Tato situace je pro jedince většinou nová a neznáma a proto neví, jak se má zachovat. Spouštěčem jsou především vnější stresory.

4. **Vývojová krize:** Tento typ krize má velmi blízký vztah k Thomovu pojmu náhradní opatření. V průběhu života se jedinec setkává s otázkami, které jsou důležité pro jeho další vývoj. U člověka, který má nedokončené a nedořešené kapitoly z předchozího života může dojít k tomu, že na tyto otázky nebude umět odpovědět, a tudíž se nebude schopen dále vyvíjet. Vývojová krize se zpravidla objevuje tehdy, kdy došlo k absenci krize tranzitorní. Jedinec a jeho rodinný systém tedy nemají vytvořený vzorec chování pro řešení přirozených vývojových změn.
5. **Krize pramenící z psychopatologie:** Touto krizí trpí především lidé, kteří mají dispozice k duševnímu onemocnění nebo tímto onemocněním již trpí. Nedokážou se tak dobře vypořádat se zátěží nebo s vývojovými nároky jako „normální populace“. Jedná se často o jedince se závislostí na drogách nebo alkoholu, jedince s poruchou osobnosti nebo neurotickými obtížemi nebo například o jedince, kteří trpí depresí apod.
6. **Neodkladné krizové stavy:** Jedná se o situace, které mají vysokou míru naléhavosti. Jedinec se nachází v akutním stavu, který může ale nemusí být doprovázen psychickým onemocněním. Příkladem jsou akutní psychotické stavy, alkoholové či drogové intoxikace a problémy spojené s kontrolou impulzů, jako je sebevražedné nebo vražedné chování a nekontrolovatelná zlost a agrese.

O rozdělení krizí do jednotlivých kategorií se zmiňuje i Z. Eis (1993, s. 43–45), který rozlišuje tyto krizové stavy:

- **Běžné a přirozené krizové stavy:** Tyto stavy jsou součástí každodenního života jedince. Někdy si je člověk ani neuvědomuje a řeší krizi automaticky. Jsou srovnatelné s krizemi tranzitorními, neboť jedince provázejí každým vývojovým obdobím.
- **Výjimečné krizové stavy:** Takový stav je velice ojedinělý, člověk se v něm dostává na pokraj svých sil. Jedná se o strádání v oblasti nezbytných životních potřeb (hlad, žízeň, klid, odpočinek). Nejčastěji se vyskytuje u lidí s extrémním povoláním.
- **Mezní stavy:** Člověk v nich naráží na hranice svého bytí (smrt, nemoc, boj o přežití). Za příznivých podmínek je jedinec může prožívat jako proměnu svých lidských možností.

- **Hraniční stavy:** Vyskytují se u lidí, kteří kolísají mezi psychickou normou a psychickou poruchou. Jiným názvem je „nestabilní stabilita“.

Každý autor přistupuje k typologizaci krizí z jiného úhlu pohledu. N. Špatenková (2004, s. 23) dělí krize do třech základních skupin, a to na **vývojové, situační** a **kumulované**. Vývojová a situační krize odpovídá popisu Baldwinova klasifikačního systému. Kumulovaná krize je ovlivňována a zintenzivňována vzpomínkami na předchozí ztráty. Jedná se o vzpomínky, které byly v minulosti opomíjeny nebo nedořešeny a v souvislosti s nastalou situací se opět vynořily na povrch.

N. Špatenková (2004, s. 23) se také zmiňuje o triádové klasifikaci podle Shneidmana, který typy krize popisuje na základě přechodného nebo dosaženého životního stádia. Jedná se o krize intertemporální, intratemporální a extratemporální.

1.1.3 Průběh krize

Ve chvíli, kdy učitel dokáže určit typ žákovy, popřípadě své krize, může alespoň v obecných rysech předvídat, jak se situace bude dál vyvíjet. S typem krize totiž úzce souvisí i její průběh, proto zde uvádím několik možných typů jejího postupu.

Na krizovou situaci lze pohlížet jako na proces, který má svou časovou posloupnost. Krize v některých případech může trvat jen několik hodin či dnů, v jiných však až několik týdnů či let. V tomto období jedinec podléhá velkému napětí a pociťuje nutkání danou situaci rychle vyřešit. To vede k tomu, že je jedinec otevřený různým způsobům řešení situace a hledá, i pro něj neobvyklá východiska. Průběh krize v čase ovlivňuje i to, jakým typem krize člověk prochází. Jestliže se člověk například nachází v krizi situační je příchod krize často strmý a může mít i podobu šoku. Naopak nástup krize pramenící z očekávaných životních změn se objevuje ve vlnách a díky náznakům ji lze předpovídat. (D. Vodáčková, F. Brož, 2015, s. 39)

Jedním z teoretiků, kteří se zabývali vývojem krize je psychiatr **G. Caplan**, který definoval čtyři fáze krizového stavu. (Pasquali a kol., 1989)

1. **fáze:** Jedinec se cítí **ohrožený**. Následkem tohoto stavu je zvýšená úzkost, kterou se snaží překonat za pomoci navyklých vyrovnávacích strategií. Tato fáze probíhá v horizontu několika minut či hodin, maximálně po dobu několika málo dní.

2. **fáze:** Ve druhé fázi jedinec vnímá pocit **zranitelnosti a nedostatku kontroly nad situací**. Neustále u něj přetrvává pocit úzkosti a často se snaží kontaktovat linku důvěry. Fáze může trvat několik hodin i dnů.
3. **fáze:** Charakteristické pro tuto fázi je, že se jedinec snaží **předefinovat krizi** a věří, že pomocí jeho zažité vyrovnávací strategie situaci vyřeší. Právě v průběhu této fáze jedinec spontánně navštěvuje krizová centra. Časový horizont se opět pohybuje v rozmezí hodin a dnů.
4. **fáze:** Jestliže se jedinec dostane až do čtvrté fáze, znamená to, že úzkost a reakce na ni, se velmi podobá stavům paniky. Caplan tuto fázi označuje jako **závažnou psychologickou dezorganizovanost**. V této fázi je nezbytná odborná krizová intervence v podobě návštěvy krizového centra. Jedinec často nemá sílu na to, aby se sám rozhodl centrum navštívit, a tak je tento krok vykonán z popudu rodiny, kolegů nebo přátel. Táto fáze je nejdelší a může trvat několik dnů až týdnů.

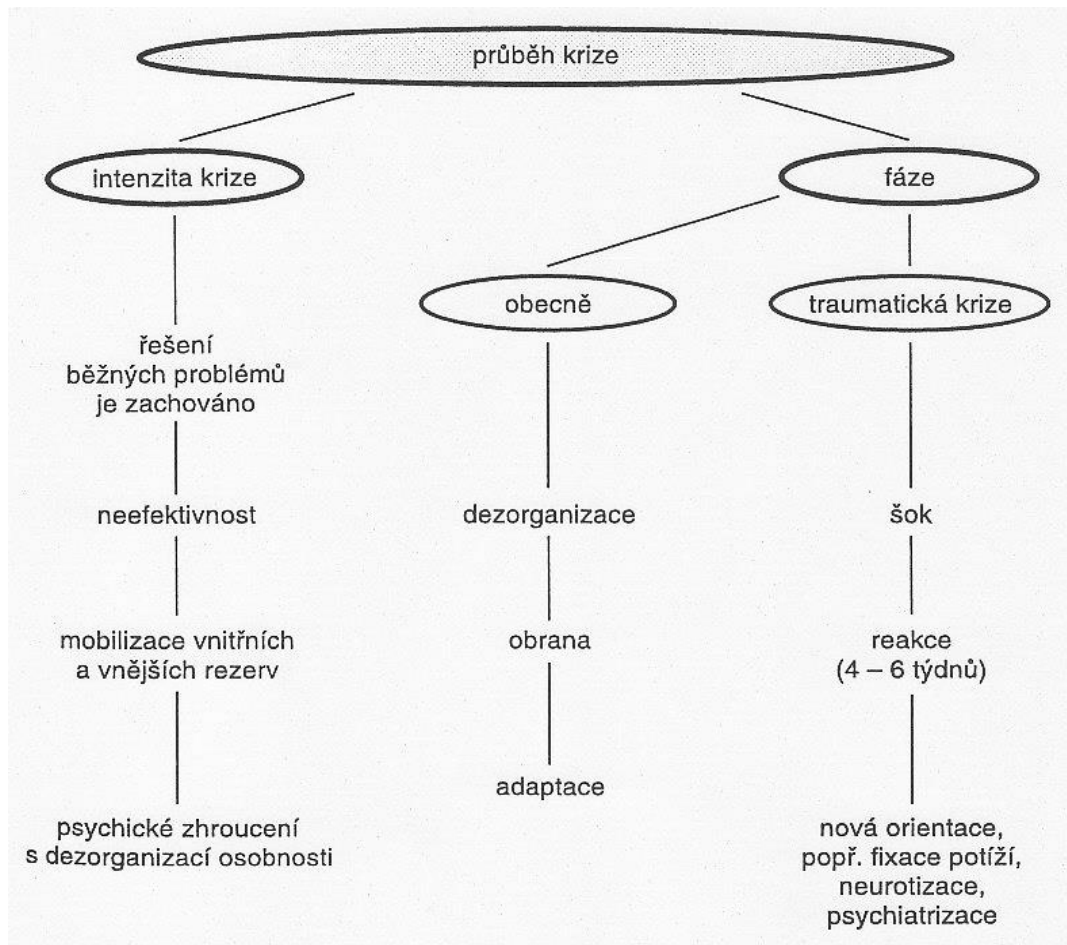
V souvislosti se čtvrtou fází se zvyšuje riziko ohrožení člověka. Nelze přesně definovat, jak dlouho musí člověk uvíznout v neřešitelné situaci, aby došlo k vyústění až v syndrom psychického ohrožení. Každý člověk reaguje na krizi jinak, a tak není jednoznačně určeno, že se do toho stavu dostane každý, ovšem je nutné s touto možností počítat.

D. Vodáčková (2012, s. 40) syndrom psychického ohrožení popisuje takto: „*Tento stav lze chápat jako předstupeň vytvoření systematizované symptomatologie nasvědčující, že stav chronifikoval a proměnil se v některý ze symptomů duševního či somatického onemocnění.*“

Podle P. Klimpla (1998, s. 33–34) prochází jedinec v průběhu krize třemi fázemi, kterými jsou šok, reakce a zpracování.

- **Šok:** Jedinec se drží od krizové situace dál, nevynakládá žádnou energii do řešení problému, ale spíše ji čerpá pro kontrolu svých úzkostných impulzů.
- **Reakce:** Fáze, která může trvat několik dní, týdnů až měsíců. Dochází zde k mobilizaci obranných mechanismů. Jedinec podléhá regresy se sebedestruktivním požíváním alkoholu či jiných psychotropních látek.
- **Zpracování:** Dochází k nové orientaci na aktivity a osoby v okolí, znovunalezení vnitřní rovnováhy a vytváření reálnějšího sebeobrazu. Překonání krize pomáhá jedinci uvědomit si své rezervy a adaptační možnosti.

Průběh krize Klimpl (1998, s. 33) graficky znázorňuje schématem na následujícím obrázku *Obr.: 1-1 Průběh krize*.



Obr.: 1-1 Průběh krize (Klimpl, 1998, s. 33)

Jiný pohled na průběh krize zaujímá V. Kastová. Ta popisuje fáze krize na základě tvořivého procesu. Ve chvíli, kdy už člověk není schopen vyřešit problém známými strategiemi je nucen zapojit vlastní fantazii a kreativitu. (V. Kastová, 2010, s. 23–24)

Tvořivý proces má čtyři fáze:

1. **Přípravná fáze:** Člověk si uvědomuje problém a shromažďuje o něm veškeré informace. Snaží se na problém nahlížet z různých perspektiv, sbírá nápady od druhých. Takto postupně seskupí takové množství informací, že je z toho až zmaten, připadá mu, že ničemu nerozumí a cítí velké napětí.
2. **Inkubační fáze:** Problém je zde zpracováván na nevědomé úrovni. Jedinec se pod vlivem problému ocitá pod stále větším tlakem, cítí se nekompetentní, až nakonec začne zpochybňovat svou vlastní hodnotu. V této chvíli se problém jedince zmocňuje a je načase rezignovat na úsilí řešit problém vědomě.

3. **Fáze vhledu:** Přichází oddych, že se chaos uspořádal a jednice nachází nové poznatky. Ty jsou spojeny s novým vhledem, způsobem prožívání a chování. Jsou kreativním výsledkem krize.
4. **Fáze verifikace:** Tuto fázi provází pocit radosti a úlevy. Člověk může naplno vyjádřit výsledky poznání a sdělit je i jiným lidem.

1.1.4 Strategie zvládnání krize

Při vypuknutí krize je velmi důležitý postup, jak se jí co nejrychleji a nejefektivněji zbavit. V roli učitele se klade velký důraz na sebekontrolu, a tak uvedené strategie zvládnání krize mohou být jedním ze způsobů, jak této sebekontroly v krizových situacích dosáhnout. Jestliže učitel dokáže zvládnout a efektivně vyřešit svoji krizi, může pak lépe pomoci s řešením krize postihující žáka.

N. Špatenková (2004, s. 35–39) uvádí, že existují dvě možnosti zvládnání krize. Lze je rozdělit na pomoc formální a neformální. Základem neformální pomoci je především svépomoc, jejíž hlavní funkcí jsou obranné mechanismy, jako například útok, únik, represe, projekce atd. Druhou složkou, která je v rámci neformální pomoci velice důležitá je vzájemná pomoc. Tou se míní především pomoc ze strany přátel, rodiny a blízkých. Vzájemná pomoc poskytuje jedinci v krizi sociální oporu, která je nezbytná pro zvládnutí a řešení krizové situace. Formální pomoc pak zahrnuje krizovou intervenci. Ta bývá poskytována profesionály jako jsou psychologové, psychiatrové, sociální pracovníci atd.

V psychologické literatuře je někdy zvládnání náročných životních situací označeno pojmem **coping**. J. Křivohlavý (1994, s. 41–42) popisuje význam tohoto slova jako „zvládnání nadlimitní zátěže“. Dále uvádí, že existuje rozdíl mezi slovy adaptace a coping. Zatímco adaptací se rozumí vyrovnávání se s krizí, která je pro člověka v rámci mezí běžná a snadno zvládnutelná, copingem označuje boj jedince s nepřiměřenou zátěží, kterou není schopen vyřešit.

Podle D. Vodáčkové (2012, s. 46–47) je každý jedinec od přírody vybaven schopností, která mu umožňuje hledat různé cesty z krizových situacích. Stěžejní schopností je právě **svépomoc**. Tento pojem bývá často spojován s tzv. **vyrovnávacími (coping) strategiemi**. Tyto strategie jsou definovány jako způsob a forma chování, které umožní adaptaci na nároky kladené životem. Výsledkem může být jak adaptivní, tak ale i maladaptivní odpověď na vzniklou situaci. Coping strategie jsou vývojově staré

a jsou zahrnuty v genetickém vzorci lidí i zvířat. D. Vodáčková dělí tyto strategie na **aktivační**, kde jde především o reakci útok a útěk a na **útlumové**, kde reakce na velký stres vyvolá ztuhnutí. Příkladem některých vrozených vyrovnávacích strategií, které jedince chrání před fyzickou i psychickou bolestí jsou regrese, disociace a skotomizace. Regrese znamená návrat ke starým a osvědčeným vzorcům chování, disociace představuje schopnost „oddělit se“ a nepřipouštět si emoce své ani někoho jiného. Třetím ochranným prvkem je skotomizace, jedná se o tzv. výpadek zorného pole, je to důsledek nedostatečně integrovaných a zpracovaných vzpomínek.

D. Vodáčková (2012, s. 48–53) uvádí inventář adaptivních a vědomých strategií, kterých lze při zátěži a krizi využít.

1. Kontakt s pocity, schopnost ulevit si pláčem, hněvem, zorientovat se v ambivalentních pocitech, respektovat emoce u druhých lidí:

V průběhu krize se v člověku mísí velké množství emocí, se kterými si mnohdy neví rady. Tyto emoce jsou natolik silné a intenzivní, že je jimi člověk často zaskočen a je obtížné je skrývat. Mnozí lidé se za své emoce stydí, nechtějí jimi obtěžovat své okolí, mají dojem nepatřičnosti a omlouvají se za ně. Pro zvládnutí krize je důležité, aby člověk dokázal vzniklé emoce přijmout za vlastní i přesto, že jsou výrazně negativní nebo ambivalentní. Akceptace nových emocí znamená rozšíření repertoáru možných reakcí a člověk se tímto stává celistvější osobností. Pomocí krizové situace se jedinec učí pracovat s vlastními emocemi a využívat jejich potenciál ve vlastní prospěch.

2. Schopnost sdílet a sdělovat:

Z hlediska mezilidských vztahů je schopnost sdílet a sdělovat velice důležitá. Tato potřeba je biologicky zakódovaná v každém člověku. Znamená to, že jedinec je nucen opustit vlastní „komfortní zónu“, zbavit se studu, otevřít své nitro a reagovat na pocity druhého. To vše sebou nese určitou míru zranitelnosti. Někdy je míra zranitelnost pro člověka tak nepřekonatelná, že převládne potřeba být sám, stáhnout se. V případě, že se mu podaří otevřít se, se tato zkušenost může stát velice obohacující pro obě strany.

3. Dobrý kontakt s tělem:

Lidské tělo je sídlem emocí a emoce zase sídlem energie. Lidé v krizi často nereagují na signály, které k nim jejich tělo vysílá. Jelikož reakce těla někdy předchází reakci

vědomé, mohou tyto signály varovat před nadcházející krizí. Dobrý kontakt s tělem jedince informuje o jeho míře únosnosti a je tedy důležitým ochranným faktorem.

4. Kontakt s vlastními potřebami a vědomí vlastních hranic:

Někdy během krize dojde náhle ke znovuobnovení starých neuspokojených potřeb, které mohou ještě více ztížit nastalou situaci. Proto je lepší znát své cesty k jejich uspokojení. V extrémních případech se může stát, že jedinec obětuje uspokojení vlastních potřeb na úkor potřeb svého okolí. To může vést k psychickému i fyzickému vyčerpání. Krizová situace někdy jedince zavede na hranici vlastní únosnosti. Vědomí toho, kde tato hranice je a že vůbec existuje pomáhá člověku rozhodnout se v rámci vlastních potřeb.

5. Orientace v situaci s využitím dostupných prostředků a informací:

Člověk v krizi si často potřebuje uspořádat informace, které již o své situaci má. Informace umožňují nahlédnout na problém z jiného úhlu pohledu, často méně emotivního a více přehlednějšího, umožňují tzv. nadhled. Někdy se však stane, že je informací tak velké množství, že se v nich jedinec ztrácí a špatně orientuje. To může vést až k pocitu ztráty kontroly nad situací a panické reakci.

6. Schopnost využít existence a zkušenosti blízkých lidí nebo vlastní starší zkušenost:

Každá krize, kterou si jedinec během života projde ho určitým způsobem poučí. Jestliže se dostane do podobné situace, kterou si již prošel, může použít již osvědčenou strategii. Do jisté míry, ale využití již osvědčených způsobů řešení jedince determinuje a ochuzuje o nové zkušenosti. Stejně možnosti přinášejí i zkušenosti přátel, rodiny a blízkých. Mnohdy je zapotřebí nejen rada a přítomnost těchto lidí, ale i nějaká změna z jejich strany.

7. Schopnost využít potenciálu přirozené komunity a vzorců kolektivního chování:

Stejně jako rodina a přátelé tak i komunita lidí žijících na jednom místě a sdílejících podobné hodnoty může být cenným zdrojem modelů chování a řešení náročných situací. Síla společenství pramení ze vzájemné solidarity a účastné podpory, dává příležitost k imitaci chování přirozené autority v krizových situacích. S tím souvisejí i společenské rituály (pohřeb, svatba, křtiny), které mnohdy usnadňují jedinci průchod

emocemi spojenými s přechodem do jednotlivých vývojových stádií a umožňují mu se vyrovnávat s jejich úskalím.

„Objevily se poznatky, že lze definovat několik podmínek v sociálních vztazích, za nichž se obvykle pozitivní vliv sociální opory máji účinkem. Jde především o situace, kdy poskytovaná sociální opora vytváří závislost, a situace, kdy sociální opora eliminuje či ruší žádoucí možnost řešení konfliktu.“ (V. Kebza, 2005, s. 165)

8. Inspirace literárními příběhy:

Pohádky a příběhy v sobě skrývají mnohá ponaučení. Jsou staré jako samo lidstvo. Jejich hlavní funkcí není pouhé vyprávění příběhů ale především poskytnutí možnosti učit se, obohacovat a rozšiřovat své schopnosti.

9. Otevřenost neobvyklým tvořivým řešením, zapojení fantazie:

Tvořivým myšlením se zabývala již zmiňovaná švýcarská autorka V. Kastová. Ta vychází z myšlenky, že krizi jedinec může zvládnout na základě tvořivého procesu. Ve chvíli, kdy člověk vyčerpá všechna dostupná řešení, je nucen zapojit vlastní fantazii a tvořivost, aby našel novou cestu, která ho dostane až k cíli. Tento způsob myšlení je pro jedince vysoce užitečný, obohacující a přináší mu nové zkušenosti.

10. Víra, naděje a smysl utrpení:

Víra a naděje hraje v životě jedince nezastupitelnou roli. Člověk psychicky umírá ve chvíli, kdy ho naděje opouští. Bez naděje se mění celý jeho pohled na svět a přichází utrpení. Ať už jakákoliv víra má léčivou moc. Víra ve zlepšení, ve spravedlnost přináší jedinci malou jiskřičku naděje v lepší budoucnost. Právě naděje a víra jsou hlavním motivem přežití v těch nejtěžších situacích.

P. Klimpl (1998, s. 57–61) dělí vyrovnávací strategie na **psychotické**, **nezralé**, **neurotické** a **zralé**. Mimo zralých obran jde podle autora o nevědomé psychické procesy. Do zralých mechanismů pak podle něj patří:

- *Anticipace*: realistické očekávání a plánování budoucnosti.
- *Altruismus*: jedinec přepracovává vlastní bolestné zkušenosti a snaží se pomoci druhým. Na tomto základě vznikají všelijaké podpůrné skupiny.

- *Sublimace*: tato obrana využívá k uvolnění napětí lidskou tvořivost a fantazii. Uchopením krize prostřednictvím tvořivého procesu se zabývala již zmiňovaná švýcarská analytička V. Kastová.
- *Humor*: důležitý v souvislosti s psychickou stabilitou.

Dalším typem kategorizace copingových strategií je klasické rozdělení podle Lazaruse (1966, s. 7–8):

1. **Netečnost (apatie)**: pojí se s ní pocity bezmoci, deprese a beznaděje.
2. **Vyhnutí**: převládají pocity obav, bázně a strachu.
3. **Napadení útočníka**: vnímání nebezpečí.
4. **Posilování vlastních zdrojů síly**: výcvik sebekontroly a sebevlády.

1.2 Krizová intervence

Výše jsem se zmiňovala, že existují dvě možnosti, jak řešit krizové situace. První variantou, kterou je neformální řešení za pomoci copingových strategií jsem se již zabývala. Nyní se tedy budu zabývat druhou možností a tou je formální řešení prostřednictvím krizové intervence. K této možnosti se jedinec často obrací ve chvílích, kdy všechny neformální zdroje pomoci selhávají nebo jsou z určitého důvodu nedostupné.

Krizová intervence je svým způsobem specifický postup při poskytování pomoci. O vývoji toho postupu se zmiňuje Y. Lucká (2008, s. 129) a uvádí, že průkopníkem krizové intervence byl Erik Lindemann, který dokázal, že během osmi až deseti sezení lze díky intenzivní práci se smutkem úspěšně zvládnout i velmi závažné krize související s velkou ztrátou.

„Krizová intervence je komplexní přístup, přizpůsobený zvláštností člověka ve stavu psychické krize.“ (P. Klimpl, 1998, s. 65) Tato definice stručně a jasně vystihuje podstatu krizové intervence.

Podrobnější definici krizové intervence uvádí D. Vodáčková (2012, s. 60): *„Krizová intervence je odborná metoda práce s klientem v situaci, kterou osobně prožívá jako zátěžovou, nepříznivou, ohrožující. Krizová intervence pomáhá zpřehlednit a strukturovat klientovo prožívání a zastavit ohrožující či jiné kontraproduktivní tendence v jeho chování. Krizová intervence se zaměřuje jen na ty prvky klientovy minulosti či budoucnosti, které bezprostředně souvisejí s jeho krizovou situací.“*

Krizový pracovník klienta podporuje v jeho kompetenci řešit problém tak, aby dokázal aktivně a konstruktivně zapojit své vlastní síly a schopnosti a využít potenciálu přirozených vztahů. Krizová intervence se odehrává v rovině řešení klientova problému a překonávání konkrétních překážek.“

Krizovou intervencí se zabývá i B. Baštecká (2005, s. 163), která ji definuje ve dvou rovinách. V užším slova smyslu je podle ní krizová intervence soubor **technik a strategií** používaných při zacházení s člověkem, který se stal zajatcem svých pocitů a prožitků, jenž byly vyvolány zátěžovou situací. V širším slova smyslu na krizovou intervenci nahlíží jako na **metodu**, jejímž principem je uspořádání postupů, které mají člověka dostat k cíli a k vyřešení nastalé situace. Hlavní myšlenkou metody je postup od nejnižšího cíle, tedy návratu na **předkrizovou úroveň**, k nejvyššímu cíli, kdy je jedinci umožněn **pokrizový růst**.

Podle N. Špatenkové (2017, s. 42) je krizová intervence **specializovaná pomoc**, která je poskytována osobám, které se ocitly v krizi. Znamená to tedy vnější zásah či zákrok, který jedinci usnadní řešení krizové situace a navrátí mu tak jeho psychickou rovnováhu. Krizová intervence pak představuje komplexní, intenzivní a elektickou pomoc. Touto pomocí má Špatenková na mysli především pomoc praktickou, psychologickou, zdravotnickou, sociální a právní.

Krizová intervence může být chápána i jako **terapeutický postup**. Jedinec se dostává do kontaktu s jiným člověkem a zároveň i do kontaktu se svojí krizí. Jestliže dojde k uvědomění a jedinec si ke krizi vytvoří vědomý vztah, dokáže si nejen pomoci sám, ale využije i potenciál krize pro vlastní růst. (V. Kastová, 2000, s. 25)

Y. Lucká (2008, s. 130) pohlíží na krizovou intervenci jako na **zásah**, přesněji uvádí, že: *„Krizová intervence je zásah v době krize, který se snaží minimalizovat ohrožení klienta, objevit a posílit jeho schopnost vyrovnat se se zátěží tak, aby jeho adaptace posílila jeho růst a integritu a aby se, pokud možno předešlo negativním, destruktivním způsobům řešení situace.“*

1.2.1 Principy a specifické znaky krizové intervence

Když přijde žák k učiteli s žádostí o pomoc dosazuje ho svým způsobem do role tzv. „krizového poradce“. Každý takový poradce by měl znát základní principy krizové intervence a etapy, kterými během ní jedinec v krizi prochází. Proto se v následujících kapitolách zabývám právě těmito tématy.

Specifickými znaky a principy krizové intervence se zabývají N. Špatenková (2011, s. 15–16) a D. Vodáčková (2012, s. 60).

Specifické znaky a principy krizové intervence:

- **Okamžitá pomoc** – pomoc by měla být poskytnuta co nejrychleji, aby nedošlo k prohloubení bezmoci a propadnutí krizi.
- **Individuální přístup** – prožívání krizových situací je subjektivní záležitost, každý jedinec reaguje na určitou krizovou situaci jinak, a proto i k vyřešení takové situace potřebuje svůj vlastní způsob řešení.
- **Časové omezení** – není-li krizový stav vyřešen včas, nabývá v zájmu udržení životní rovnováhy jiných, méně produktivních podob.
- **Zaměření na aktuální problém** – jedním z cílů krizové intervence je řešení aktuálního problému a aktuální situace, krizová intervence se tedy zabývá pouze analýzou blízké minulosti, která může při řešení problému pomoci.
- **Intenzivní kontakt** – jestliže to klient a situace, ve které se nachází vyžaduje, může být četnost kontaktu s krizovým pracovníkem relativně vysoká (např. i každodenní)
- **Strukturovaný, aktivní a direktivní přístup** – krizový pracovník by měl být empatický, trpělivý a měl by se snažit, aby se klient v jeho přítomnosti cítil v bezpečí. V situaci, kdy je ale ohroženo zdraví nebo život klienta, by měl krizový pracovník direktivně zasáhnout.
- **Elektická pomoc** – zaměření na potřeby klienta a jeho situaci, připravenost použít všechna možná řešení, která klientovi pomohou.
- **Posílení vlastních kompetencí** – krizová intervence se především snaží posílit klientovy schopnosti vyřešit situaci vlastními silami.
- **Kontinuální charakter** – kvalitní předávání informací mezi kolegy a s následnými odbornými službami, pomoc při navázání kontaktu s nimi.
- **Změření na celý vztahový systém** – krizová situace se často netýká pouze jedince, ale určitým způsobem ovlivňuje celý jeho vztahový systém, v některých případech může být právě systém důvodem vzniku krize.
- **Dosažení klientovy blízké budoucnosti.**

- **Zaměření na celý bio-psycho-sociálně-duchovní prostor** – člověk v krizi přichází celý – se svou duší, tělem a vztahy, proto je nutné v rámci krizové intervence zohledňovat všechny tyto aspekty.

1.2.2 Etapy krizové intervence

Krizová intervence vyjadřuje vzájemnou interakci mezi pracovníkem krizového centra a klientem. Nejedná se tedy o nějaký stav, nýbrž o proces.

Každý proces má svůj průběh a dělí se na jednotlivé etapy, stejně je tomu tak i u krizové intervence. Popis a počet etap se u různých autorů liší, většina se však shoduje na základním třífázovém modelu, který zahrnuje etapy zahájení, realizace a ukončení krizové intervence.

Dle Z. Mlčáka (2011, s. 34) je průběh krizové intervence značně ovlivněn tím, jestli se jedná o prezenční či distanční formu krizové intervence. Dalším faktorem, který může mít na průběh vliv, je počet osob, kterých se krize týká. Je rozdíl, zda se v rámci krizové intervence pracuje s jednotlivcem, párem, skupinou či celou komunitou.

V úvodní etapě je nejdůležitějším prvkem rychlé **navázání kontaktu** mezi klientem a krizovým pracovníkem. N. Špatenková (2011, s. 17) tvrdí, že tento prvek je pro zvládnutí první etapy klíčový. Během krize klient prožívá nejrůznější pocity, které přímo či nepřímo ovlivňují jeho chování. Těmito pocity mohou být strach, úzkost, hněv nebo beznaděj. Klient může též vykazovat i známky podrážděnosti nebo agresivity. Právě v této chvíli je důležité, aby krizový pracovník zachoval klid a akceptovat chování klienta. Nedílnou součástí první etapy je i **zajištění bezpečí** klienta. Nejedná se pouze o fyzické bezpečí ale především o bezpečí psychické. Jestliže se klient v přítomnosti krizového pracovníka cítí pohodlně a v bezpečí snadněji si společně ujasní, co spolu budou řešit, na jakém problému budou pracovat. Cílem první etapy je především odhalit hlavní klientův problém a formulovat klientovu zakázku.

„K vlastní krizové intervenci pak dochází, když dokážeme s člověkem navázat kontakt a porozumět tak ohrožení, které pociťuje.“ (V. Kastová, 2000, s. 22) Díky tomu, že se krizový pracovník dokáže vcítit do situace, kterou klient prožívá a správně pochopit problém, který krizi způsobuje, se vytvoří pevné základy jejich spolupráce, která po čase může vést až ke zdárnému vyřešení krize.

Z. Mlčák (2011, s. 34) uvádí, že: „*Úvodní etapa počíná navázáním vhodného a rychlého sociálního kontaktu klienta s interventem, kterého by měl klient percipovat jako vřelého, empatického, opravdového a erudovaného člověka. Mělo by se tak dít v prostředí, které je klientem vnímáno jako bezpečné, klidné a esteticky přijatelné, a které umožňuje saturaci všech jeho základních potřeb.*“

Druhá etapa se zaměřuje především na **získání relevantních informací**. Je důležité zjistit, co krizi vyvolalo, proč je daná situace vnímána jako ohrožující a z jakých důvodů selhali obvyklé copingové strategie. Krizový pracovník se tedy při práci s klientem zaměřuje hlavně na jeho aktuální psychický stav, na podobnost současné krize s minulými zážitky, dále také na to, jaký má klient vztah s osobami jemu blízkými, jak je ochoten přijmout pomoc od druhé osoby nebo jak je schopen přizpůsobit se dané situaci. Získané informace pomáhají posoudit rozsah krizové reakce a na jejich základě vzniká plán, jak krizi řešit. Již v této etapě získává klient schopnost samostatně se rozhodovat, někdy však ještě potřebuje pomoc při realizaci plánu. Důležitou součástí této etapy je poskytnutí podpory a potvrzení průběžných úspěchů při překonání krize. (N. Špatenková, 2011, s. 17–19)

Poslední fází je **ukončení krizové intervence**, dochází k ní ve chvíli, kdy je stav klienta stabilizován a klient si uvědomuje, co ke krizi vedlo. Cílem etapy je upevnění pozitivních změn v chování a prožívání klienta a schopnost analýzy budoucnosti v souvislosti s překonaným krizovým stavem. (Z. Mlčák, 2011, s. 35)

N. Špatenková (2011, s. 20) uvádí stručné shrnutí třífázového modelu krizové intervence podle Golanové (Příloha 2).

Pedagog během své praxe zastává několik rolí, od vychovatele přes toho, kdo poskytuje nové poznatky a vědomosti, až v mnohých případech po krizového pracovníka. V situaci, kdy za učitelem přijde žák s problémem, učitel vědomě či nevědomě postupuje podle výše zmíněných etap.

V interakci mezi učitelem a žákem se zpravidla jedná o formu krizové intervence tváří v tvář. Je nutné mít na paměti, že učitel s žákem má už určitou společnou historii, tráví spolu velkou část dne, kdy mají jasně určené role, učitel a žák. Tyto role v rámci řešení krizové situace dostávají poněkud jiný význam. Pedagog už není v roli vyučujícího, ale v roli někoho, kdo je připraven žáka vyslechnout a podpořit. Učitel a žák se domluví na místě a čase, kdy nebudou rušeni a kde se žák bude cítit v bezpečí. Učitel

by mu také měl dát najevo, že jeho pomoc může kdykoli odmítnout a že jejich vztah se v tuto chvíli dostal do partnerské roviny a práva žáka již nejsou svazována školním řádem. Tímto byla dokončena první etapa, kdy došlo k navázání kontaktu a zajištění pocitu bezpečí žáka. Druhá etapa nastává, když se žák se svým problémem začne svěřovat a učitel tak získává důležité informace. Existuje několik zásad, které by učitel měl v tuto chvíli dodržovat, patří mezi ně například neslibovat nemožné ani absolutní mlčenlivost, pozorné naslouchání, vyjádření pochopení, dopřání prostoru pro odeznění emocí, nepoučovat, prázdně neutěšovat či poskytnout prostor pro vlastní variantu řešení. Ve chvíli, kdy jsou obě strany s výsledným řešením problému spokojené, je splněna i poslední etapa, tedy ukončení krizové intervence. (J. Pavlišta, 2011, s. 55–59)

1.2.3 Formy krizové intervence

Ve chvíli, kdy učitel není schopen své sebekontroly dosáhnout pomocí běžných copingových strategií, musí se obrátit na odbornou pomoc. Na výběr má z možností prezenčních či distančních forem o kterých se zmiňuji níže.

Krizová intervence se na formu prezenční a formu distanční klasifikuje na základě typu kontaktu krizového pracovníka a člověka v krizi.

Prezenční forma

Dle N. Špatenkové (2011, s. 21–22) je prezenční pomoc založena na přístupu tváří v tvář a zahrnuje terénní, ambulantní a pobytové služby.

- **Terénní služby** – umožňují průběh krizové intervence na místě, kde se nachází osoba v krizi, například ve škole, doma nebo na místě, kde došlo k neštěstí nebo katastrofě, která krizi vyvolala.
- **Ambulantní služby** – jsou nejčastějším typem krizové pomoci. Klient se na základě vlastního uvážení nebo na základě doporučení jinou institucí, jako je například linka důvěry, dostaví do ambulance krizového centra.
- **Pobytové služby** – poskytují krátkodobé umístění klienta na tzv. „krizové lůžko“. Tento typ služeb je vhodné využívat v situacích, kdy se klient ocitá v prostředí ohrožujícím jeho život či psychický stav.

Distanční forma

Jedná se o tzv. pomoc „na dálku“. Tato forma pomoci je poskytována především prostřednictvím telefonu nebo internetu.

Telefonická pomoc je klientům nabízena nejčastěji skrze linky důvěry. Linky důvěry jsou často specializovány na určitou klientovou skupinu nebo řeší specifické problémy. V dnešní době je hlavně u mladých lidí rozšířena internetová pomoc. Vzhledem ke stále rostoucímu počtu uživatelů internetu, k vysoké míře anonymity a k cenové dostupnosti zájem o tento typ pomoci stále stoupá. (N. Špatenková, 2011, s. 22–24)

Z. Mlčák (2011, s. 32) uvádí, že obě formy krizové intervence tvoří důležitou část v procesu poskytnutí pomoci v krizi. I když se z hlediska některých kritérií mohou lišit, navzájem se však vhodně doplňují. Srovnání forem vybraných kritérií uvádí Mlčák na následujícím obrázku *Obr.: 1-2 Srovnání různých forem krizové intervence*.

Legenda k tabulce: +++ vyšší úroveň, ++ středně vysoká úroveň, + nízká úroveň daného kritéria

Forma krizové intervence	Tváří v tvář	Telefonní	Internetová
Hloubka explorační práce	+++	++	+
Časová strukturace	+++	+	++
Informace od klienta	+++	++	+
Anonymita klienta	+	++	+++
Zpětná vazba od klienta	+++	++	+
Dostupnost služby klientem	+	+++	++
Zábrany klienta vyhledat pomoc	+++	++	+
Spektrum metod použitých intervencí	+++	++	+
Potřebná erudice intervencí	+++	++	++
Systematičnost práce s klientem	+++	++	+
Anonymita intervencí	+	++	+++

Obr.: 1-2 Srovnání různých forem krizové intervence (Mlčák, 2011, s. 32)

1.2.4 Krizová intervence tváří v tvář

Krizová intervence tváří v tvář sebou nese mnoho pozitiv ale i negativ. Právě tento druh pomoci umožňuje krizovému pracovníkovi nejlépe prozkoumat všechny podrobnosti, které souvisí s problémem, s nímž klient přichází.

Podle Z. Mlčáka (2011, s. 33) mezi výhody krizové intervence tváří v tvář patří především možnost vytvořit časový rámec závazných setkání klienta s krizovým pracovníkem. Dalším velkým kladem je to, že klient při popisování svého problému může pozorovat verbální i neverbální projevy pracovníka, které mu při procesu svěřování mohou pomoci. Stejně tak to funguje i naopak, kdy krizový pracovník sleduje tyto projevy u klienta a na jejich základě poskytuje klientovi vhodnou zpětnou vazbu. Nevýhodou této formy krizové intervence je omezená anonymita klienta a nutnost překonat předsudky. Aby se klient rozhodl vyhledat odbornou pomoc musí nejprve překonat své obavy a vnitřní zábrany.

Při vstupu do krizového centra může být klient velice nervózní a může prožívat velké napětí. Proto je podle D. Vodáčkové (2012, s. 75) důležité, aby krizové centrum na klienta působilo laskavě a přátelsky. V rámci efektivní krizové intervence je důležité zabezpečit i klientovy základní potřeby. Proto je dobré, aby čekárna byla vybavena kapesníčky, hračkami, časopisy a informacemi o daném zařízení, případně o různých podpůrných programech. Nezbytné je i informovat klienta o tom, jak bude dlouho čekat, jakým způsobem bude zavolán nebo jak se jmenuje krizový pracovník, se kterým bude hovořit.

Může se zdát, že některá opatření jsou banální a nejsou tak důležitá jako samotná interakce pracovníka s klientem. Opak je však pravdou. Všechny tyto faktory pomáhají jedinci při jeho prvních krocích k vyřešení jeho problému a absence jednoho z nich může způsobit to, že se klient lekne a k vyhledání pomoci se neodváží.

1.2.5 Telefonická krizová intervence

Linky důvěry jsou v dnešní době rozšířeny po celém světě a představují důležitou část krizové intervence. Mnohdy je pro jedince v krizi jednodušší zvednout telefon a svěřit se se svým problémem osobě na druhé straně linky, kterou nikdy neviděl, než se s ní setkat tváří v tvář.

Pro správné fungování linky důvěry je nezbytná dobrá technická dosažitelnost a nepřetržitý provoz. Velkou výhodou a absolutní předností telefonické pomoci oproti

krizové intervenci tváří v tvář, je možnost kdykoliv a okamžitě navázat kontakt s terapeutem, který je připraven hovořit o jakémkoliv problému. Nevýhodou je absence informací, které lze o jedinci získat pouze při osobním kontaktu. Jedná se hlavně o vzhled, neverbální komunikaci, zásahy dalších osob atd. (P. Klimpl, 1998, s. 76–77)

N. Špatenková (2011, s. 25–28) uvádí seznam výhod a nevýhod, které telefonická krizová intervence přináší.

Výhody telefonické krizové intervence

- *Okamžitá pomoc:* Některé linky důvěry fungují non-stop, a právě díky tomu, lze zabránit prodlení mezi okamžikem, kdy se klient rozhodne požádat o pomoc, a okamžikem, kdy je mu pomoc poskytnuta.
- *Snadná dostupnost:* Jestliže klient disponuje telefonem, může zavolat o pomoc z bezpečí svého domova nebo jiného místa, kde se cítí bezpečně.
- *Bezpečí a kontrola klienta:* To, že klient může kdykoliv zavěsit nebo zavolat znova, mu dodává pocit kontroly nad situací a cítí se tak ve větším bezpečí.
- *Nízké náklady:* Existují i bezplatné linky důvěry.
- *Anonymita klienta:* Někteří klienti mohou mít strach z osobního kontaktu, mohou se bát zesměšnění, odsouzení či zneužití poskytnutých informací. Díky telefonické pomoci se těchto aspektů bát nemusí.
- *Anonymita intervanta:* Klient má možnost představit si vzhled krizového pracovníka podle toho, jak to vyhovuje jemu.

Nevýhody telefonické krizové intervence

- *Absence vizuálního klíče:* Některým klientům může být nepříjemné, že nevědí jak člověk, se kterým hovoří vypadá, jaké používá gesta a jiné nonverbální prostředky.
- *Redukce informací o klientovi:* Vzhledem k tomu, že krizový pracovník nekomunikuje s klientem tváří v tvář, nemůže si vytvářet úsudky o jeho emocionálním stavu, adaptačních možnostech, sociálním postavení, charakteristice osobnosti atd.
- *Časový stres:* Je velmi důležité, aby krizový pracovník navázal s klientem dobrý kontakt během prvních několika málo minut. Jestliže se tak nestane je velmi pravděpodobné, že klient zavěsí. Dalšími limitujícími faktory může být

kredit, výdrž baterie mobilního telefonu nebo množství mincí, které má klient s sebou u telefonního automatu.

- *Nedostatečná zpětná vazba:* Jelikož jsou většinou hovory na lince důvěry jednorázové, nemá krizový pracovník žádnou zpětnou vazbu.
- *Náročnost*

O telefonické krizové intervenci se zmiňuje i V. Kastová (2010, s. 56), která uvádí, že právě díky vysoké anonymitě a dosažitelnosti, využívají telefonickou pomoc především klienti se sebevražednými myšlenkami. Takový klient nemá však pouze destruktivní záměry, ale má v sobě nepatrnou naději a snaží se nalézt pomoc. V takovém případě je důležité, aby krizový pracovník udržel s klientem kontakt a snažil se získat čas. Pokus o sebevraždu je impulzní jednání, a proto je důležité překonat kritický moment.

1.3 Dítě v krizi

Dětské krize se od těch, které prožívají dospělí v některých kategoriích liší. Některými z nich jsou například projevy krize, její spouštěče nebo vyrovnávací strategie. To, co může fungovat u dospělého, nemusí fungovat i u dítěte. Děti nemají tolik zkušeností, aby z nich mohly při řešení krize čerpat, často ani sami neví, že krizí vůbec procházejí. Krize se pro ně může stát zcela novou neznámou, se kterou si nedokážou poradit. V těchto chvílích mohou hledat pomoc u svých nejbližších nebo u lidí, kterým důvěřují. Takovým člověkem může být pro dítě právě učitel. Někdy je snazší svěřit se s problémem zdánlivě cizímu, ale důvěryhodnému člověku než vlastní rodině.

Tématem dítě v krizi se zabývá N. Špatenková (2004, s. 51–53), ta uvádí několik základních specifik, které jsou při diagnostice krize u dítěte důležité. Dítě samo nezpozoruje, že se nachází v krizové situaci, nedokáže ji většinou jednoznačně identifikovat, záleží tedy na tom, **KDO** si projevů krize všimne. Největší šanci pro odhalení krize u dítěte mají rodiče. Rodiče jsou pro dítě nejdůležitějším zdrojem opory, tráví s dítětem hodně času a navzájem se důvěrně a dostatečně dlouho znají. Může se však stát, že rodiče sami procházejí určitou krizí a své pocity nevědomky přenášejí na své děti. V tomto případě může krizi identifikovat někdo jiný, jako jsou například prarodiče, sourozenci, učitel ve škole, sousedé, dětský lékař, sociální pracovník apod. Ve fázi, kdy si někdo všimne, že se dítě nachází v nepohodě, je podstatné **JAK** tuto situaci pojmenuje. Dospělí mají tendenci podceňovat prožívání dětí a domnívají se, že

nemohou něčím takovým, jako je krize, vůbec procházet. Proto často dochází k nesprávnému posouzení situace a dítěti není včas poskytnuta odpovídající pomoc. Projevy krize mohou být různé, dítě se může nápadně ztišit anebo naopak začne dělat problémy. Za takové chování je rodiče často trestají a ani si neuvědomují, že pomáhají zvyšování psychické tenze dítěte. Jako třetí specifikum dětské krize uvádí Špatenková významnou okolnost a to, **ČÍ** je to ve skutečnosti krize. Jak již bylo zmíněno výše v mnohých případech se stává, že krizí prochází jeden z rodičů a ovlivňuje svým chováním i samotné dítě. Děti působí jako zrcadlo, a tudíž opakují chování dospělých. Jestliže se tedy dospělí nachází v těžké životní situaci může tím přímo či nepřímo ovlivnit chování a prožívání dítěte.

1.3.1 Klasifikace spouštěčů krize u dítěte

Dítě během dospívání prochází různými vývojovými stádii a v souvislosti s tím postupně nabývá některých společenských rolí. Jednou z nich je i role žáka. S nástupem do školy přicházejí změny, mění se denní program, přibývají povinnosti, dítě přichází do styku s novými lidmi, ať z řad spolužáků či učitelů. Jinou rolí může být například starší sourozenec, i narození dítěte v rodině vyvolá vlny změn. To vše a mnohem víc může ovlivnit prožívání dítěte a přispět ke vzniku krize. Proto se v této kapitole zabývám dalšími možnými spouštěči.

Z. Mlčák (2011, s. 44) uvádí, že výskyt psychické krize u dítěte souvisí s různými problémy týkající se především školy a rodiny dítěte. Někdy se dospělému člověku mohou dětské problémy zdát banální a situaci tedy nijak neřeší. Tyto problémy však mohou u dítěte vyvolat krizi, která může mít dlouhodobé a negativní následky.

Spouštěčů, které mohou způsobit krizi u dítěte je opravdu mnoho. Ve své práci vycházím z klasifikace náročných životních situacích, které způsobují krizi u dítěte podle N. Špatenkové (2004, s. 53–55) a Z. Mlčáka (2011, s. 44).

- **Narození sourozence, nevlastní sourozenec**

Narození ať vlastního či nevlastního sourozence nemusí být pro dítě vždy dobrá zpráva. Každý jedinec zastává v rodině určitou roli, příchod nového potomka může tyto role do určité míry ovlivnit. V dítěti, které doposud vyrůstalo jako jedináček a bylo zvyklé, že veškerá pozornost je věnována jemu, může příchod nového sourozence vyvolat pocity žárlivosti a agresivity. Násilné projevy vůči sourozenci jsou ve většině případů pobízeny strachem ze ztráty pozornosti, zájmu a lásky rodičů.

Z. Matějček a Z. Dytrych (2002, s. 63–67) se ve své knize zabývají tématem nevlastní sourozenci a zmiňují se o starých předsudcích, které jsou postaveny na tom, že cokoliv je vlastní je svým způsobem „přirozené“, zatímco všechno nevlastní hodnotíme s určitým podezřením. Stejně je tomu tak i u sourozenců, vždyť tyto teorie jsou zakotveny už v dávných pohádkových příbězích, jako je například: Popelka nebo příběh Marušky v pohádce O dvanácti měsíčkách. Autoři nepovažují za důležitou jen tu otázku, jak se cítí dítě, které má přijmout nevlastního sourozence ale i otázku, jak se cítí dítě, které se nevlastním sourozencem má stát. Může se zdát, že se jedná o stejnou situaci, na kterou nazíráme dvěma různými úhly pohledu, avšak v první variantě je iniciativa spíše na straně dítěte, zatímco v druhém případě je dítě předmětem iniciativy druhých.

- **Nemoc v rodině**

Nemoc kteréhokoliv člena rodiny do jisté míry naruší její strukturu a běžné fungování. Postihne-li nemoc dítě je důležité, aby byla přítomna pečující osoba, v nejlepším případě matka. Ta poskytuje dítěti oporu a dává mu pocit bezpečí.

V případě, že nemoc postihne jednoho z rodičů, mohou se v rodině změnit role a s tím související dělba práce. Je také důležité, zda nemoc postihne matku nebo otce. Dítě většinou hůře snáší onemocnění matky, jelikož zastává běžné domácí práce a ve chvíli, kdy je upoutaná na lůžko, se těchto povinností musí ujmout někdo jiný. V některých případech to bývá právě dítě. Jsou na něj kladeny větší nároky, a to u něho způsobuje přechod mezi egocentrickým chováním, které u něj doposud převládalo k altruismu. Dítě jakoby zapomene na své vlastní potřeby a snaží se pomoci nemocnému rodiči. Přetváří si svůj žebříček hodnot, mění se jeho psychika, přebírá větší zodpovědnost, stává se starším a vážnějším jakoby přeskakuje určité období ve svém zrání. (Z. Matějček a Z. Dytrych, 2002, s. 72–73)

- **Násilí v rodině**

Domácí násilí má mnoho podob. Může se jednat o partnerské násilí, tedy o násilí mezi partery, dále pak násilí páchané na seniorech, dětech a jiných osobách rodiny.

Když si členové rodiny ubližují, má to obrovský dopad i na dítě. Ve většině případů v rámci partnerského násilí bývá agresorem muž. I když dítě není přímým účastníkem partnerského násilí, tuto situaci vnímá, vidí, jak po útoku druhý z rodičů vypadá, vidí,

jak jsou zdevastované prostory, kde společně s rodiči žije, slyší to. Často si myslí že hádka mezi rodiči je jeho vina. Domácí násilí ovlivňuje dětské prožívání. Obvykle děti trpí posttraumatickou stresovou poruchou, depresí, poruchami chování, poruchou příjmu potravy, sebezpoškozováním nebo mají sklony k sebevraždě. Také se u nich objevují psychosomatické problémy, jako je zvýšení rizika onemocnění v důsledku snížené imunity, bolesti hlavy a břicha. (R. Čapek, S. Navarová, Z. Ženatová, 2017, s. 123–126)

- **Rozvod rodičů**

„Rozdělení rodiny představuje pro dítě vždy situaci narušující jeho základní existenční jistotu a vyvolává v něm pocity ohrožení, s nimiž se dítě vyrovnává velmi těžko.“ (Špatenková, 2004, s. 54)

Rozvod rodičů vyvolá v životě dítěte velkou změnu. Ať rodiče chtějí nebo ne, vždy to má velký dopad na psychiku a prožívání dítěte. Jednou ze základních otázek mimo rozdělení majetku nebo vyměření výživného, je umístění dítěte do péče a určení styku dítěte s druhým z rodičů. Z. Matějček a Z. Dytrych (2002, s. 43) rozebírají utrpení dítěte související se soudními spory. Na dítě je kladen veliký tlak, jelikož se má rozhodnout, se kterým z rodičů by chtělo žít. Časté schůzky se soudním znalcem můžou v dítěti vyvolat frustraci a posléze i vyústit v krizi.

Rodič, který dostane dítě do péče si často neuvědomuje, že není na sto procent schopen zastat role obou z rodičů. V důsledku toho se může stát, že dítě hledá oporu jinde, například u sourozence, prarodičů nebo jiných příbuzných. Jestliže i po rozvodu má dítě dobrý vztah s oběma rodiči, je to jen dobře. Dítě by rozhodně nemělo být trestáno za to, že má k oběma pozitivní vztah a rodiče by neměli zapomínat, že ačkoli už nejsou manželé, rodiči stále zůstávají.

T. Novák (2012, s. 21) se zmiňuje o tzv. „**zvykové teorii**“, kterou mnozí rodiče po rozvodu zastávají. Hlavní myšlenkou teorie je, že si jejich dítě na rozvod a celou situaci s rozpadem rodiny zvyklo, a tudíž mu to nepůsobí žádné problémy. Bohužel to většinou není pravda. Na rozvodu rodičů nenalézá dítě nic dobrého, spíše naopak. Představuje to pro něj katastrofický scénář, který přináší velkou ztrátu v podobě jednoho z rodičů. Děti vnímají jinak než dospělí, existuje u nich jakýsi **nadhraniční útlum**. Jestliže se dítě ocitá v situaci, kdy už není schopno unést všechny své pocity a pohybuje se na hraně únosnosti jakoby vypne své emoce a přestane citově reagovat.

Citová absence může být jedním z důvodů, proč si rodiče myslí, že si dítě na nově vzniklou situaci zvyklo.

- **Úmrtí v rodině**

Úmrtí v rodině zasáhne určitým způsobem každého člena rodiny a přináší sebou velké změny. Reakcí dítěte na smrt mnohdy bývá vztek, který si vylívá například na „oblíbeném“ kantorovi či domácím mazlíčkovi. Ztráta jednoho rodiče vyvolává v dítěti intenzivní strach ze ztráty druhého rodiče nebo jiné blízké osoby.

J. Elliott a M. Place (2002, s. 91) upozorňují na klíčový faktor v prožívání ztráty blízké osoby, kterým je věk dítěte. Dítě mladší pěti let smrt nijak zvlášť neprožívá, někdy to v očích dospělého vyvolává znepokojení, protože se může zdát, že dítě tuto situaci nezajímá, a tudíž neprojevuje žádné emoce. Má to však jiný důvod. V tomto věku dítě ještě není schopno chápat něco tak vážného jako je smrt. Vnímá ji jako stav, který je vratný. Tedy že osoba, která zemřela je někde jinde a jednoho dne se zase vrátí. Smrt jako konečný a nevratný stav začíná dítě chápat až kolem sedmého věku života. Nemá však dostatek emočních zkušeností na to, aby se se ztrátou dokázalo vyrovnat stejně jako dospělí. Ve chvíli, kdy dítě plně chápe význam smrti, dochází k šoku a neochotě tomu uvěřit. Mohou se objevit poruchy spánku, příjmu potravy, převládá zoufalství a snaha utéct od společnosti.

Z. Matějček a Z. Dytrych (2002, s. 92–93) uvádějí čtyři fáze truchlení, které se u dětí nejčastěji objevují.

- *Šok* – dítě si uvědomí ztrátu milované osoby
- *Protest* – je projevem obranné reakce
- *Beznaděj či zoufalství* – dítě si uvědomuje, že ztráta je definitivní a nevratná
- *Proces vyrovnání* – hledání nové cesty, jak pokračovat v životě dál

Mezi další spouštěče krize u dítěte může podle N. Špatenkové (2004, s. 53–54) patřit například **adopce**. Jestliže adopce proběhne v raném období dítěte, je velká šance, že se mezi dítětem a rodiči vytvoří velmi silný a hluboký vztah. S rostoucím věkem dítěte se vztah buduje obtížněji. Velkou otázkou zůstává, kdy je ten správný čas, aby se dítě dozvědělo, že je adoptované. Rodiče mají možnost tuto otázku probrat s odborníky a je vhodné, aby se tuto informaci dítě dozvědělo právě od rodičů. To, že se dítě o své adopci dozví omylem nebo od někoho jiného může znamenat počátek intenzivní krize,

nejen u dítěte. Jinými spouštěči bývá **odloučení dítěte od rodičů** nebo **nástup dítěte do výchovně-vzdělávacích institucí**. V obou případech dítě potřebuje určitý čas k adaptaci na nové prostředí. Dlouhodobé odloučení od rodičů může v dítěti vyvolat šok doprovázený stavy agrese, které přecházejí do deprese či apatie, psychosomatických reakcí a onemocnění.

1.3.2 Projevy a důsledky krize u dítěte

Projevy krize u dítěte mohou mít nejrůznější podoby. Největší šanci při odhalení symptomů krize mají členové rodiny nebo učitel ve škole. Někdy se stává, že dítě vykazuje známky krize jen doma a ve škole funguje relativně normálně nebo naopak. Krize se může projevovat jak somatickými problémy, tak i problémy na úrovni chování. (Špatenková, 2004, s. 55–56)

Mezi časté projevy krize patří například zhoršení školní výkonnosti dítěte. Jestliže dojde k náhlé změně chování, je příčinou mnohdy něco závažnějšího než to, že dítě prochází určitým vývojovým obdobím. V takových chvílích je často na pedagogovi, aby správně zhodnotil situaci a poskytl dítěti v krizi pomoc. Záchraným vodítkem se pro něj může stát tabulka vlivu životních okolností u žáka základní školy podle M. Stoppardové (Příloha 3). Odolnost dětí vůči stresu se u každého jednotlivce liší, avšak díky tabulce lze orientačně určit, v jak těžké situaci se dítě nachází. V případě, že je během roku dítě vystaveno méně jak 150 stresovým bodům, nemusí to mít na dítě vliv. Získání 150–300 bodů za rok znamená velkou míru stresu a možnost výskytu přechodné poruchy. Intenzivní poruchy jsou velice pravděpodobné ve chvíli, kdy dítě získá více jak 300 stresových bodů. (R. Čapek, S. Navarová, Z. Ženatová, 2017, s. 115–116)

O několika dalších projevech, které se u dítěte v době probíhající krize mohou objevit se zmiňuje N. Špatenková (2004, s. 56–58). V krátkodobém trvání se u dítěte objevují poruchy řeči, koktavost nebo tiky. Tyto příznaky po zpracování krize odeznívají. Dalšími projevy může být pomočování, sexuální projevy, poruchy spánku, fantazírování a lhaní, krádeže, křeče, afektivní záchvaty a v krajních případech, pokusy o sebevraždu a sebepoškozování. Sebevražedné a sebepoškozující tendence znamenají vždy vážnou nouzi dítěte a vyžadují okamžité a rychlé řešení náročné životní situace.

1.3.3 Krizová intervence u dítěte

Jak již bylo zmíněno výše, dítě si často ani nevšimne, že se nachází v krizové situaci. Mnohdy netuší, co to vlastně krize je a nedokáže popsat, jak se cítí. Z tohoto důvodu je velmi důležité, aby si signálů, které dítě v krizi vysílá, všiml někdo jiný. Z pravidla to bývá někdo, kdo je dítěti blízký.

Podle N. Špatenkové (2004, s. 59) má dítě omezené prostředky k vyhledávání pomoci. Pokud se dítě bojí přímého kontaktu s dospělým je pro něho nejjednodušším způsobem zavolat na linku důvěry. Další možností je hledání pomoci u blízkých osob jako jsou rodiče, prarodiče nebo jiný příbuzný. Dítě se může obrátit i na cizí dospělou osobu jako například na výchovného poradce, učitele, školního psychologa atd. V případě, že tyto možnosti selžou má dítě právo samo požádat o pomoc jakoukoli instituci, mezi které patří školy a školská zařízení, zdravotnická zařízení, policie, soud a orgány sociálně-právní ochrany dítěte. O tuto pomoc může dítě požádat i bez vědomí rodičů a zmíněné orgány jsou povinny mu ji poskytnout. Krizová intervence u dětí je velice specifická, bere se ohled na vývojovou etapu, ve které se dítě nachází a na situaci v rodině. Při pomoci dítěti je velmi důležité spolupracovat s celou jeho rodinou.

V případě, že důvodem vzniku krize je rodina, nelze předpokládat, že si signálů, které dítě vykazuje, všimne jeden z rodičů. V tuto chvíli je nezbytná pomoc ze strany jiného dospělého a jelikož mimo rodinu dítě nejvíce času tráví ve škole, bývá to někdo z řad pedagogického sboru. Počátečními známkami toho, že dítě není v naprostém pořádku může být zvýšená absence, nadměrná úzkostlivost nebo časté stížnosti na tělesné potíže. Učitel hraje důležitou roli jak v rozpoznání potíží vzniklých v důsledku krize, tak při vytváření podpurného a nápomocného školního prostředí pro dané dítě. „*Učitel, jemuž dítě důvěřuje a který dítě vítá na začátku školního dne a připravuje ho pro vstup do třídy, může pomoci minimalizovat možné potíže, stejně jako blízcí kamarádi, kteří se spolužákem soucítí.*“ (J. Elliott a M. Place, 2002, s. 51–52)

1.4 Psychická zátěž v učitelské profesi

Učitel je profese, která je v dnešní době společností v některých ohledech nedoceněna. Postavení učitele ve společenském žebříčku v průběhu let kleslo i přesto, že právě učitelé jsou jedním z hlavních důvodů, proč mnozí mohou vykonávat povolání, ke kterému se rozhodli. Kombinace tlaku z okolí a osobních problémů, které pedagog prožívá, v něm může vyvolat psychické potíže, které někdy přerostou až v chronickou

krizi. V takovém stavu nemusí být učitel nutně schopen poskytnout žákovi v krizi dostačující podporu. V horším případě jeho způsob pomoci je velice ovlivněn prožíváním jeho vlastní situace. Může to způsobit zkreslené vnímání žakovy krize, které ovlivňuje výběr způsobu krizové intervence. Ve výsledku by domnělá pomoc nemusela být pomocí v pravém slova smyslu, ale naopak by mohla být příčinou prohloubení žakovy krize.

Stejně jako i jiná povolání, tak i učitelství podléhá vnějším a vnitřním faktorům, které způsobují potíže. Společnost věří, že pedagogická profese je ve srovnání s jinými profesemi poznamenána mnoha problémy, za nimiž stojí sami učitelé. Skutečnost je však taková, že škola a učitelé jsou pod neustálým dohledem veřejnosti, která je kontroluje, posuzuje a podrobuje kritice. Právě proto je učitelská profese jedním z povolání, ve kterých je neúspěch okamžitě viděn. Všeobecně se učitelství považuje za náročné pouze v případě, jde-li o zvládání kázně žáků. Čím nižší je věk žáků, tím více je učitelská profese laickou veřejností brána jako méně náročná práce. Zapomíná se však na to, že učitelé nejednají pouze s žáky, ale i s jejich rodiči. Navíc žák v průběhu školních let prochází několika vývojovými stádii, mohou se u něj objevovat různé poruchy či se objevuje sociální nerovnováha. Takové situace vyžadují specifické znalosti a přístupy ze strany učitele a tím se náročnost profese značně zvyšuje. (Vašutová, 2004, s. 42)

Výzkumy zabývající se působením psychické zátěže v povolání uvádějí na prvních příčkách mimo zdravotnických profesí také učitele. Za nejčastější zdroje stresu jsou považovány například: vyrušující a agresivní žáci se špatným přístupem k práci, organizace školy, časový tlak, neshody s kolegy nebo nízká společenská prestiž. Z šetření, které proběhlo u učitelů základních škol v Jihomoravském kraji vyplývá, že hlavním problémem učitelů je práce v nepřetržitém časovém tlaku, zodpovědnost za bezpečnost a zdraví jiných lidí a vysoké nároky na psychiku. Šetření dále upozorňuje na vysokou psychosociální zátěž, kdy sami učitelé neuvádějí jako zdroj zátěže samotnou pracovní činnost, tedy výuku, ale spíše nátlak vnějších faktorů. K těmto zátěžím dále nijak nepřispívá nezdravý životní styl učitelů, který může být následkem nesprávného zvládání stresu. Podle výzkumu se téměř polovina učitelů nepravidelně stravuje a pociťuje nedostatek spánku, třetina z nich pak uvádí nedostatek času na klidné jídlo nebo sport. (J. Martinková a Z. Židková, 2004)

Hlavní pracovní náplní učitele je vychovávat a vzdělávat mladou generaci pro osobní a profesní život. Učitelé podněcují žáky v různých oborech, umožňují rozvoj jejich zájmů a schopností a přispívají ke správnému vývoji jejich charakteru. Tato profese vyžaduje velkou zodpovědnost, a proto jsou na ni kladeny vysoké nároky. Kromě odborných znalostí je také důležité, aby učitel vykazoval další schopnosti, kterými jsou empatie, kreativita, schopnost řešení problému nebo důvěryhodnost. Učitel hraje v životě žáka mnohdy důležitější roli, než si sám uvědomuje. Právě důvěryhodnost může vést k tomu, že žák vidí v učiteli někoho, komu se může svěřit se svými problémy a kdo mu snad pomůže v jeho těžké životní situaci. V takové chvíli je na učitele vyvíjen veliký tlak a napovrch se dostává otázka, zda je učitel, na kterého už tak působí mnoho zátěžových faktorů, vůbec schopen takovou situaci zvládnout. V dalších kapitolách se proto budu zabývat jaké zdroje zátěže mohou na učitele působit a jak je možné se s nimi vypořádat.

1.4.1 Zdroje zátěže

Potenciálními zdroji zátěže v profesy učitele se zabývá Z. Mlčák (2000, s. 13). Rozlišuje je na primární a sekundární zdroje. Oba typy více či méně ovlivňují činnost učitele a projevují se na jeho motivaci a úsilí, které do své práce vkládá. Jako primární zdroje Mlčák označuje faktory, které na učitele působí přímo a které si určitým způsobem učitel sám uvědomuje a dokáže je ovlivnit. Sekundární faktory mají méně intenzivní charakter než primární, ale za to je jejich působení neustálé. Tyto faktory jsou způsobené především makrosociálními vlivy, které si učitel uvědomuje pouze okrajově a nemůže je v podstatě nijak ovlivnit.

Primární zdroje zátěže lze podle Z. Mlčáka (2000, s. 14) rozdělit následovně:

1. Interakce učitel – učivo (míra náročnosti učiva, nedostatek didaktických pomůcek, nesprávné navazování učební látky, problémy s didaktickou stránkou učiva apod.)
2. Interakce učitel – žáci (nedostatečná motivace žáků k učivu, nespolupráce žáků, práce s problematickými žáky a celými třídami, výchovné problémy, potřeba individuálního přístupu, kázeňské problémy, odlišná vzdělávací úroveň žáků v jedné třídě, poruchy učení a chování apod.)
3. Interakce učitel – pedagogický sbor (nedostatek profesionality, nespolupráce, nedostatečná komunikace, nepřátelské prostředí, absence sociální opory apod.)

4. Interakce učitel – škola (neodpovídající ohodnocení, nízký plat, časová náročnost, neumožnění profesního růstu, nadměrná administrativní práce, přeplněné třídy, nadúvazky, záskoky, prakticky nulová váha vlastního názoru, nerespektování aprobase, vedení neefektivních pracovních porad apod.)
5. Interakce učitel – rodiče (téměř žádná spolupráce rodičů, nedocení práce ze strany rodičů, nezájem o prospěch a chování žáků, špatná komunikace, netolerance apod.)
6. Interakce učitel – instituce (neochota spolupráce mezi jednotlivými institucemi, pouze formální spolupráce apod.)

Sekundární zdroje psychické zátěže učitelů jsou následkem za prvé celkové úrovně edukačního systému a jeho základních ekonomických, politických, sociologických a psychologických parametrů a za druhé pojetí sociální role učitele ve společnosti. V současné době se v rámci vzdělávacího systému provádějí nejrůznější změny. Vznikají různé formy vyučování, mění se metody výuky a objevují se experimenty na jejichž základě dochází například ke snížení úrovně maturit či zakládání tzv. rodinných škol. Tyto změny společně s dalšími ekonomickými nebo sociálními faktory velice ovlivňují psychické zdraví učitelů. Edukační systém je vystaven společenské hodnotové dezorientaci a profese učitele tak ztrácí v očích společnosti na prestiži. (Mlčák, 2000, s. 15–16)

L. Míček a V. Zeman (1997, s. 75) uvádějí sekundární zdroje zátěže a označují je jako stresory doby. Řadí mezi ně například konzumentskou životní filozofii, negativní vlivy jednostrannosti, znevýhodněné postavení žen, morální devastaci, kariérismus, necitlivost, lhostejnost k potřebám druhých lidí a ekologické stresory.

Mimo výše zmíněné primární a sekundární faktory mohou ke zvyšování psychické zátěže přispívat i příčiny, které nejsou nijak spojené s pedagogickou činností. Jedná se především o rodinné vztahy a osobní záležitosti učitele.

1.4.2 Důsledky zátěže

Každý jedinec má jinou mez únosnosti, a proto psychická zátěž působí na každého jinak a vyvolává reakce, které mají různé doby trvání. Některé důsledky se mohou objevit bezprostředně po či během zátěžové situace. Situace, které takové následky vyvolávají se nazývají akutní, většinou mají jednorázový charakter a jejich důsledky jsou krátkodobé. Důsledky chronických situací se naopak nemusí projevit okamžitě

ale vznikají mnohdy dlouho poté, co zdroj zátěže přestal působit. Takové následky se většinou objevují dlouhodobě. (Mlčák, 2000, s. 18)

Psychická zátěž vyvolává v člověku nejrůznější pocity a jedním z nich je i hněv, který se navenek často projevuje křikem a rozčilením. L. Míček a V. Zeman (1997, s. 37) tvrdí, že rozčilení zaujímá v životě jedince velké místo a dokud bude mít jen nepatrnou pozitivní funkci nikdy samo nezmizí. Za nejčastější typ rozčilení označují L. Míček a V. Zeman tzv. učitelské rozčilování. To může mít několik významových podob. Rozčilení může být projevem bezmoci a bezradnosti, dále pak může znamenat únik, odklad či projev snahy po výmluvě. Také může znamenat obranu před neustálým nátlakem negativních podnětů. Nástrojem útoku se rozčilení může stát ve chvíli, kdy si už učitel neví s žáky rady a převládne u něho domnělá představa, že právě díky rozčilení může zkrotit jejich jednání. Pro některé znamená rozčilení činnost a snahu problém vyřešit, zatímco klid je znakem pasivity a nečinnosti.

K negativním důsledkům pedagogické profese neodmyslitelně patří syndrom vyhoření či vyhasnutí, tzv. burn-out. M. Jeklová a E. Reitmayerová (2006, s. 7) popisují vyhoření jako: *„Vyhasnutí motivace a stimulujících podnětů v situaci, kde péče o jedince a neuspokojivý vztah jsou příčinou, že práce nepřináší očekávané výsledky.“*

Příčinou vyhoření může být například ztráta ideálů, workoholismus, příliš mnoho příležitostí, kterých by byla škoda nevyužít, neschopnost říct „NE“, vysoké nároky, příliš mnoho cílů nebo poskytování nadměrné emocionální podpory. To všechno může pro učitele znamenat velkou a dlouhodobě neúnosnou zátěž, která vyvolává negativní projevy (tělesné a emocionální vyčerpání, únava, popudlivost, nedůvěřivost, depresivita, negativní a cynický postoj). (M. Jeklová a E. Reitmayerová, 2006, s. 13)

1.4.3 Možnosti zvládnání zátěže

V průběhu každého dne je učitel vystaven velkému množství malých stresorů, které ovlivňují jeho psychickou i fyzickou rovnováhu. Některé stresové situace mohou být pro učitele tak běžné, jelikož se s nimi setkává den, co den, že už jim nevěnuje příliš velkou pozornost. Jedná se o situace, kdy řeší kázeňské problémy žáků, neshody v učitelském sboru nebo každodenní administrativu. Existují však i takové situace, kdy si jsou učitelé vědomi svého neklidu a nervozity. Takové situace je ale důležité správně vyřešit, tudíž musí zachovat klid a bez problému je zvládnout.

L. Míček a V. Zeman (1997, s. 99) se zmiňují o několika možnostech, jak se učitelé mohou se zátěží lépe vyrovnat. Jako první se zmiňují o oblasti tělesných projevů. Pro sebevědomí i pro duševní zdraví je důležité správně dýchat, zvolnit čas od času chůzi a zpomalit své pohyby a gesta, stát vzpřímeně a postupně si uvědomit celé tělo a zbavit ho veškerého napětí. Dobrá je i povzbuzující autosugesce nebo změna systému hodnot. Další oblastí je úprava životosprávy v rámci, které se zmiňují o sedmi návycích, které přispívají k udržení psychického zdraví.

1. Pravidelný pohyb
2. Udržení přiměřené váhy
3. Pravidelně snídat
4. Zbavit se kouření
5. Vyvarovat se alkoholu a dalších drog
6. Dostatečný odpočinek
7. Pravidelný denní režim

Učitelé jsou často ovlivňováni emociálním prožíváním svých žáků, a proto je dobré vědět, že všech negativních pocitů se lze zbavit pohybem. Prakticky každý negativní duševní stav se dá příznivě ovlivňovat vhodně zvoleným cvičením těla, dechu a mysli. Pravidelný pohyb napomáhá i ke splnění druhého bodu, a to je udržení přiměřené váhy. Duševnímu zdraví rozhodně neprospívá nadměrné přejídání. Dostatečným odpočinkem je myšlena aktivita, při které se tělo uvolní a má možnost nabrat novou energii. Patří sem i kvalitní spánek, který by neměl být příliš krátký ale ani moc dlouhý. (L. Míček a V. Zeman, 1997, s. 100)

Kromě výše zmíněných opatření, které se týkají především osobního života učitele jsou pro uvolnění psychické náročnosti pedagogické praxe žádoucí i pozitivní faktory pramenící ze sociálního prostředí. Každý učitel je svým způsobem tvůrčí osobností, která má tendenci se ve svém oboru stále zdokonalovat. Proto by ze strany veřejnosti i školy měla být učitelům poskytnuta možnost rozvíjet své osobní předpoklady a větší uplatnění vlastního názoru a samostatné práce. Pozitivní vliv by měla i změna sociálních práv učitele, společenské uznání učitelovy práce a v neposlední řadě zpětná vazba pedagogického úsilí. Učitel, ač si to v mnoha případech ani neuvědomuje zanechává významnou stopu v charakterech svých žáků, stává se jejich inspirací a pomáhá jim utvářet jejich hodnotové žebříčky. Jakou jinou zpětnou vazbu by si mohl

učitel přát, než že za ním po letech žák přijde a poděkuje mu za všechny nehmotné dary v podobě vědomostí a hodnot, které mu učitel předal. (L. Míček a V. Zeman, 1997, s. 138)

Je zřejmé, že na učitele působí mnoho zátěžových faktorů, se kterými se musí během své pedagogické praxe vyrovnávat. Výše zmíněné rady mu mohou pomoci udržet si své psychické zdraví a být dobrým vzorem pro nemalou skupinku žáků. Když se však k tomu přidá ještě řešení žákovi krize, může toho být na jednoho člověka příliš. Učitel se může dostat do takové fáze, kdy už není schopen nadále vykonávat svou práci a dostává se na pokraj zhroutení. V takových případech už výše zmíněné rady nepomáhají a učitel se musí obrátit na odbornou pomoc, o které se zmiňují v kapitole o krizové intervenci.

1.5 Přehled výzkumů

Předtím než představím vlastní analýzu týkající se chování učitele k žákům v krizových situacích, uvedu několik zahraničních výzkumů, které jsou podobné či tematicky blízké.

Přístup a chování učitelů může ovlivňovat jejich aktuální psychický stav. Proto uvádím několik studií zabývajících se faktory, které vyvolávají u učitelů stres.

Autory jedné ze studií zabývajících se stresem učitelů jsou D. Buckley, D. Abbott a J. Franey (2017). Tato studie byla provedena za účasti 10 učitelů ze základních a středních škol, kteří měli rozdílnou délku pedagogické praxe. Analýza dat byla prováděna formou IPA. Jako přední stresory se ukázaly vztahy mezi učiteli, kázeň ve třídě a dále například mnohost rolí se kterými se musejí učitelé potýkat.

Další výzkum zabývajících se stresory, jenž působí na pracovní výkon učitelů se zaměřuje především na učitele tělesné výchovy. Touto studií, které se zúčastnilo 118 učitelů tělesné výchovy se zabývali A. Stočkus a E. Adaškevičienė (2013). Výsledkem je několik příčin, které způsobují stres. Těmi nejčastějšími byla administrativní činnost, nízký plat a vysoká odpovědnost za žáky. Mimo jiné se zde objevil i stresor, pramenící z velkého počtu rolí, které učitel zastává (vzdělavatel, pečovatel, vychovatel).

I. A. Friedman (1995) uvádí studii, která se zabývá typy chování studentů, které přispívají k vyhoření učitelů. Formou výzkumu bylo dotazníkové šetření, kterého se

zúčastnilo 348 učitelů a 356 studentů. Výsledkem jsou dva typy stresorů. Prvním je neúcta, kterou studenti projevují k učitelům nebo k sobě navzájem. Druhým faktorem je neochota ke studiu. Závěrem tedy je, že k syndromu vyhoření ve velké míře přispívá chování studentů, kteří nerespektují postavení učitele.

J. L. Taxer, B. Becker-Kurz a A. C. Frenzel (2019) se ve své studii zabývají vztahy mezi studenty a učiteli. Cílem bylo prozkoumat souvislosti mezi emočním vyčerpáním učitele a jeho vztahy se studenty. Výzkumu se zúčastnilo 266 učitelů s průměrnou délkou pedagogické praxe 14,86 let. Učitelé vyplňovali dotazník s ohledem na jejich současnou třídu. Výsledek ukázal, že kvalitní vztahy mezi studenty a učiteli působí jako ochranná funkce před emocionálním vyčerpáním učitelů.

V procesu řešení krize je důležité položit si otázku, zda má žák v učiteli důvěru a zda se mu se svým problémem vůbec svěří. Studie, kterou učinili D. J. James, M. Lawlor, A. Flynn, N. Murphy, P. Courtney a B. Henry (2006) se zabývá účinností programu, který je zaměřen na víru studentů ve schopnost učitelů účinně se zabývat šikanováním. Výzkum byl prováděn u žáků ve věku od 13 do 17 let. Celkem jich dotazník vyplnilo 174. Výsledkem studie je, že 91 % studentů má pocit, že učitelé berou šikanu vážně, dalších 89 % věří, že učitelé dokážou šikanu vyřešit a 75 % studentů by se o šikaně učitelům svěřílo.

Další studii, která se zabývá vztahy mezi učiteli a žáky uvádí S. Šukys (2008). Studie se zabývá hlavně tím, jak účast žáků na mimoškolních aktivitách ovlivňuje jejich důvěru k učitelům. Studie se zúčastnilo 1382 žáků různého věku. Analýza odhalila, že žáci, kteří se mimoškolních aktivit účastní, více důvěřují svým učitelům a mají větší sklony odhalit jim své osobní problémy než ti, kteří žádnou aktivitu nenavštěvují.

Spouštěčů krize je mnoho. Jedním z nich může být u žáků i šikana, kterou se zabývali S. Nicolaides, Y. Toda a P. K. Smith (2002). Otázka šikany na školách byla zkoumána u 270 respondentů, jejichž věk se pohyboval od 18 do 51 let. Výzkumný vzorek zahrnoval i studenty postgraduálního studia. Cílů měla studie vytyčených několik. Jedním z nich byla i strategie, kterou by učitelé obětem šikany doporučili. Nejvíce doporučovanou strategií je sdělit to učiteli nebo rodičům. Naopak nejméně doporučovali nechat to být nebo řešit šikanu pláčem. Závěrem studie je, že velká část respondentů nevěří svým schopnostem v oblasti řešení šikany, a proto by uvítali určité školící programy.

Krize může u žáků vyvolat různé nežádoucí projevy jako je třeba změna chování či prožívání. D. Nasvytienė a I. Balčaitytė (2009) se zabývaly zkušenostmi učitelů, kteří vzdělávají studenty s emočními a behaviorálními problémy. Pro výzkum byla použita interpretativní fenomenologická analýza. Data byla získána pomocí polostrukturovaného rozhovoru se šesti učiteli, jejichž průměrný věk byl 43 let. Výzkum ukázal, že zkušenosti i přístup učitelů ke studentům je různorodý. Učitelé se domnívají, že postrádají účinné dovednosti k řešení problémů vznikajících při práci se studenty. Tento fakt v nich vyvolává mnoho negativních pocitů jako je bezmoc, strach, nejistota nebo stres. Tyto pocity silně ovlivňují jejich vnitřní rovnováhu a sebevědomí. Závěrem výzkumu je doporučení učitelům, kteří pracují v podobném prostředí, aby byli trpěliví, laskaví a vytrvalí.

2 Praktická část

Praktickou část diplomové práce jsem zpracovala formou kvalitativního výzkumu založeném na interpretativní fenomenologické analýze dat (IPA).

2.1 Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum se nejčastěji využívá pro výzkumy týkající se každodenních situací, se kterými se jedinci, skupiny jedinců, různé společnosti nebo organizace setkávají. Mnohdy bývá označován za výzkum, který je velice pružný a tvárný. Toto označení pramení z toho, že výzkumník si sice na začátku výzkumu určí téma a hlavní výzkumné otázky, ale v průběhu výzkumu může tyto otázky libovolně měnit a doplňovat. Možné změny v průběhu výzkumu se netýkají pouze otázek, ale i směru výzkumného plánu nebo možnosti sběru dat a jejich analýzy. „*Práce kvalitativního výzkumníka je přirovnávána k činnosti detektiva. Výzkumník vyhledává a analyzuje jakékoliv informace, které přispívají k osvětlení výzkumných otázek, provádí deduktivní a induktivní závěry. Seznamuje se s novými lidmi a pracuje přímo v terénu, kde se něco děje.*“ (J. Hendl, 2005, s. 50)

Součástí kvalitativního výzkumu je i podrobný popis místa zkoumání a přepis rozhovorů a poznámek, které si výzkumník dělal během sběru dat. Zdrojem dat mohou být mimo rozhovor také fotografie, audio a videozáznamy, deníky, úřední dokumenty, úryvky z knih nebo osobní komentáře. Z těchto dat se výzkumník snaží postupně sestavit obraz, který mu není předem znám. Jeho obrysy se dozvídá během šetření a poznávání jeho jednotlivých částí. Výsledný obraz pak znázorňuje výzkumníkovu snahu o pochopení aktuálního dění a výsledný popis toho, co výzkumník pozoroval a zaznamenal. (J. Hendl, 2005, s. 52)

Kvalitativní výzkum umožňuje výzkumníkovi výběr z několika typů základních přístupů a metod vyhodnocování a interpretace. Pro řešení výzkumu v mé diplomové práci jsem se rozhodla pro přístup založený na fenomenologické interpretaci. Tento přístup, jak uvádí Hendl (2005, s. 129), se nejčastěji využívá hlavně v případech, kdy chceme zkoumat a zároveň porozumět významu prožité zkušenosti jedince, dále pak při zkoumání fenoménu, který se nejlépe zachytí pokusem porozumět zkušenostem účastníka nebo při zkoumání fenoménu, který ještě není dostatečně prozkoumán.

Fenomenologické zkoumání si za hlavní cíl klade popis a analýzu prožité zkušenosti se specifickým fenoménem. Výzkumník se snaží pochopit hlavní podstatu zkušenosti a význam, který jedinec nebo skupina jedinců danému fenoménu přisuzují. „Výsledkem je text, který „zní pravdivě“ pro toho, kdo měl danou zkušenost s daným fenoménem, a poskytuje vhled pro toho, kdo ji neměl.“ (J. Hendl, 2005, s. 128)

Ke shromažďování dat se nejčastěji používá kvalitativní rozhovor, který je nestrukturovaný s otevřenými otázkami. Rozhovor je prováděn v prostředí, ve kterém se účastník rozhovoru cítí bezpečně a dostatečně v klidu. Ve chvíli, kdy tomu tak je, je účastník vyzván, aby popsal svoji zkušenost a význam, který pro něj má. Takto získaná data pak výzkumník analyzuje a reflektuje. (J. Hendl, 2005, s. 129)

Při analýze dat může výzkumník postupovat podle následujících kroků, o kterých se zmiňují Smith, Flowers a Larkin (2009), které jsou v češtině přeloženy v knize Kvalitativní analýza textů: čtyři pohledy od T. Řiháčka, I. Čermáka, R. Hytycha a kol. (2013, s. 17–21):

1. Reflexe vlastní zkušenosti s výzkumným tématem
2. Čtení a opakované čtení rozhovoru
3. Počáteční poznámky a komentáře
4. Rozvíjení vznikajících témat
5. Hledání souvislostí napříč tématy
6. Analýza dalšího případu
7. Hledání vzorců napříč případy

2.2 Metoda výzkumného šetření

Jako metodu výzkumného šetření jsem ve svém výzkumu zvolila polostrukturovaný rozhovor.

Tento typ metody je označován jako nejrozšířenější způsob sběru dat. Jednou ze základních pravidel je upřesnění a vysvětlení odpovědi účastníka. Po tom, co si výzkumník vyslechne odpověď účastníka, by si měl ověřit, zda správně pochopil, co tím účastník myslel, co chtěl říct. K tomu slouží doplňující otázky, které pomáhají objasnit danou problematiku do větší hloubky. Polostrukturovaný rozhovor umožňuje účastníkovi předem se připravit na určitý okruh otázek, které mu poskytnou alespoň základní představu o průběhu rozhovoru. Výhodou polostrukturovaného rozhovoru je, že plně využívá výhod obou zbývajících typů rozhovorů, tedy nestrukturovaného

a strukturovaného rozhovoru, a navíc umožňuje eliminaci jejich nevýhod. Nabízí možnost volné, nenucené a přirozené komunikace, dále pak kladení doplňujících otázek, pomocí kterých dosáhneme větší přesnosti. (Miovský, 2006, s. 159)

2.3 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak se učitelé chovají k žákům v krizových situacích. Zda využívají nějakých přesných postupů řešení, jestli danou situaci řeší sami nebo i za pomoci jiného odborníka a jak k žákům přistupují.

2.4 Výzkumný soubor

V rámci IPA jsou účastníci výzkumu vybíráni účelově. Výzkumný vzorek tvoří respondenti, kteří reprezentují sledovaný fenomén. Aby byla provedena skutečně detailní analýza, IPA pracuje většinou s menším počtem respondentů. Smith, Flowers a Larkin (2009) doporučují pro studentské práce vzorek 3-6 respondentů.

Výzkumný vzorek v mé diplomové práci tvoří 4 ženy ve věku mezi 25 a 55 lety, které pracují jako učitelky. Dvě z nich jsou učitelkami základní školy a dvě střední školy. Respondentky jsem vybírala na základě zkušeností s žáky v krizi, a především podle ochoty sdělit mi své zážitky. Jednou z respondentek je studentka vysoké školy, která učí prvním rokem na základní škole. Pedagogická praxe zbylých respondentů se pohybuje mezi 20 až 30 lety. Tyto rozdíly v délce pedagogické praxe mi rozšířily pohled na danou problematiku v rámci získaných zkušeností.

2.5 Sběr výzkumných dat

Jak jsem již zmiňovala výše, pro IPA je typickou metodou sběru dat polostrukturovaný rozhovor. Ten jsem v rámci svého výzkumu zvolila i já. Všem účastníkům výzkumu jsem předem poslala okruhy otázek rozhovoru a stručný popis toho, jak bude rozhovor probíhat a co je vlastně jeho cílem. Také jsem je informovala o tom, že rozhovor bude nahráván na mobilní telefon a ujistila je, že ve své práci nebudu uvádět žádné osobní údaje o nich samotných, ani o škole či žácích, kteří v jejich zkušenostech figurují. Rozhovory jsem prováděla v předem určeném čase a místě, jejichž výběr jsem vždy nechala na respondentech. V průběhu rozhovorů jsem si dělala krátké poznámky, které byly využity v analýze.

Začátkem každého rozhovoru byl popis vlastní zkušenosti interakce s žákem v krizové situaci. Rozhovory měly tedy narativní charakter. V návaznosti na vyprávění, jsem se

pak doptávala dalšími otázkami, které jsem si připravila předem nebo mě napadly v průběhu rozhovoru.

Okruhy otázek, které jsem předem poslala účastníkům výzkumu jsou následující:

- Objasnění dané problematiky, tedy popsání krizové situace.
- Jaká byla Vaše první reakce, jak jste se cítila?
- Byla to Vaše první zkušenost s řešením takové situace?
- Radila jste se s odborníky nebo jste situaci řešila sama?
- Pomohla Vám tato zkušenost v řešení dalších podobných situací?

2.6 Úprava citovaného textu

Z důvodu zachování anonymity jsem místo jmen psala chlapec/dívka, žák/žákyně.

2.7 Postup při analýze dat

Během analýzy jsem postupovala podle výše zmíněných kroků, o kterých ve své publikaci píšou T. Řiháček, I. Čermák, R. Hytych a kol. (2013, s. 17–21):

1. Reflexe vlastní zkušenosti s výzkumným tématem

Prvním krokem analýzy je zamyšlení nad vlastní motivací a přístupem ke zkoumanému fenoménu. Dochází přitom k uvědomění si vlastní interpretativní role v rámci výzkumu, díky čemuž jsme pak schopni lépe pracovat se získanými daty a provádět přesnější analýzu.

2. Čtení a opakované čtení rozhovoru

Cílem tohoto kroku je, aby se výzkumník dostal tzv. do kůže respondenta a pohlížel na danou problematiku jeho očima. Této rady jsem se držela a několikrát jsem si celý rozhovor přečetla. Párkrát jsem si i znova pustila nahrávku a četla rozhovor souběžně s ní. Vnímala jsem intonaci, rychlost a tón řeči. To mi v pochopení respondentovy zkušenosti velice pomohlo.

3. Počáteční poznámky a komentáře

Text jsem si vytiskla do papírové podoby abych si poznámky mohla psát vlastnoručně, jak uvádí I. Řiháček, I. Čermák, R. Hytych (2013, s. 18) poznámky vlastní rukou navozují intimnější propojení s textem. Podtrhávala jsem informace, které pro mě byly důležité a s každým dalším čtením jsem jich nacházela více.

4. Rozvíjení vznikajících témat

V tomto kroku se již více pracuje s poznámkami a komentáři než s vlastním textem. A právě na základě poznámek jsem se pokusila vytvořit několik témat, která by zachycovala respondentovu zkušenost.

5. Hledání souvislostí napříč tématy

Vytvořená témata jsem mezi sebou porovnávala a snažila jsem se je rozdělit na témata nadřazená a podřazená. Pro větší přehlednost, jak radí Řiháček, Čermák a Hytych (2013, s. 20), jsem témata sepsala na jeden papír a rozstříhala je. Někdy se stalo, že některá témata splynula v jedno. Při finální úpravě témat jsem brala ohled také na jejich četnost a schopnost bohatě osvětlit získanou zkušenost.

6. Analýza dalšího případu

Při analýze dalších případů jsem postupovala stejně jako u prvního.

7. Hledání vzorců napříč tématy

Posledním krokem bylo najít souvislosti mezi jednotlivými tématy. Porovnávala jsem témata dílčích případů, zda se některá shodují či se objevují ve všech případech. Dohází k propojení jednotlivých analýz a k nalezení souvislostí mezi zkušenostmi respondentů.

Interpretace a prezentace výsledků

Důležitou součástí IPA je interpretace, která musí být vždy úzce zakotvena v textu. Při ní se výzkumník dostává za to, co je zjevné a bezprostředně se objevuje v obsahu textu. Věrohodnost interpretace spočívá ve výrazech, které patří respondentovi a jsou doložené přímými citacemi. Výzkumníková interpretace by měla představovat to, jaký význam přisuzuje respondent danému tématu. Proto je dobré, aby prezentovaná témata doplněná o výzkumníkovi komentáře byla podložena citacemi respondentů. Zásadní je však dobře rozlišovat mezi tím, co řekl respondent a tím, co je výzkumníková interpretace. (T. Řiháček, I. Čermák, R. Hytych, 2013, s. 21–22)

Výsledky IPA lze prezentovat dvěma různými způsoby. První způsob je založený na hlavních tématech a jejich podtématech, které si výzkumník během analýzy vytvořil. Na začátku je vhodné představit seznam či nějaké shrnutí všech témat a až poté jednotlivá témata začít popisovat. Nejprve je charakterizována myšlenka hlavního

tématu a postupně se přechází až k jeho podtématům. Druhým způsobem je prezentace výsledků ideograficky – strukturovat je podle jednotlivých respondentů. Čtenáři by měla být poskytnuta možnost ověřit si, že předkládaná tvrzení mají původ v textu, a zároveň možnost vytvořit si na tvrzení vlastní názor. K tomu slouží přímé citace respondentů, které činí výzkum více transparentním. (T. Řiháček, I. Čermák, R. Hytych, 2013, s. 22–23) Já jsem ve svém výzkumu použila druhý typ prezentace výsledků.

2.8 Prezentace dat

V této kapitole uvádím vlastní zkušenost s výzkumným tématem a prezentuji výsledky analýzy rozhovorů. Výsledky strukturuji podle jednotlivých respondentů. Z důvodu zachování anonymity neuvádím žádná jména ani jiné bližší informace. Respondenty jsem označila jako: paní učitelka číslo 1 (PU1), paní učitelka číslo 2 (PU2), paní učitelka číslo 3 (PU3), paní učitelka číslo 4 (PU4).

2.8.1 Reflexe vlastní zkušenosti s výzkumným tématem

Ke zpracování výzkumu na téma, jak se učitelé chovají k žákovi v krizové situaci mě vedly dva důvody. Prvním bylo, že otázky typu: Jak pracovat s dětmi, které prožívají těžké životní situace? Jak s nimi mluvit? Jak reagovat? Jak jim pomoci?... mě napadají od počátku mého studia na pedagogické fakultě. Sama jsem několikrát přemýšlela, jak bych se zachovala. Jelikož to ale byly vždy pouze abstraktní scénáře, nevím, jestli by se mé postupy daly pokládat za správné a účinné. V seminářích ve škole jsem si několikrát různé krizové situace zkušeli, ale byly to situace spíše v rámci celé třídy a opět se jednalo pouze o teoretická řešení. Proto jsem se rozhodla zjistit, jaké postupy fungují v praxi.

Druhým důvodem byla má vlastní zkušenost. V minulém roce jsem vedla jednu hodinu volnočasového kroužku. Byla jsem tam pouze na záskok, s dětmi jsem se tedy neznala. Bylo proto pro mě velkým překvapením a dá se říct i přepadením, když za mnou přišla jedna slečna a začala si se mnou povídat o svých problémech. Za hodinu a půl mi převyprávěla celou svou rodinnou situaci, která není vůbec dobrá a ptala se mě, co bych dělala já. Musím říct, že jsem byla vážně zaskočená a nevěděla jsem moc co říct a co dělat. Nakonec to dopadlo tak, že ji stačilo, že si o tom mohla s někým popovídat, někomu se svěřit. Tato situace mě utvrdila v tom, že jsem v řešení podobných

problémů úplný nováček. Ráda bych v budoucnu byla pro žáky dobrou učitelkou, jak z hlediska vzdělávacího, tak i výchovného.

2.8.2 Paní učitelka číslo 1 (PU1)

PU1 učí prvním rokem na základní škole. Za svou krátkou praxi už však nasbírala několik zkušeností, týkajících se žáků v krizové situaci. Z IPA vyplývá několik stěžejních strategií, které si PU1 v souvislosti se zkušenostmi vytvořila a v průběhu času je postupně zdokonalovala. Před uvedením jednotlivých strategií je důležité neopomenout dělení zátěžových situací, se kterými se PU1 setkala.

Z rozhovoru je patrné, že PU1 vnímá tři stupně zátěžových situací. Prvním stupněm jsou pro ni ne příliš náročné situace. Do této kategorie spadají problémy týkající se vysoké míry obtížnosti probírané látky, prospěchové potíže či adaptace na nově vzniklé povinnosti související s přestupem do vyššího ročníku. *„A dokud chodili s tím, že se jim nelíbí ve škole a takové věci, tak to si myslím, že u toho stačí ten půlhodinový rozhovor. Na to si myslím, že i ten učitel možná by si i měl s těmi žáky promluvit, protože to může být i nějaká zpětná vazba...“* Mezi závažnější situace, které tvoří druhý stupeň, řadí především zkušenost s adoptivní dívkou a jejím možným setkáním s biologickou matkou. *„...přišla za mnou žákyně deváté třídy, s tím problémem, že ji píše biologická matka a chce, aby se s ní setkala... taková závažná, závažnější bych řekla situace byla poprvé.“* Posledním stupněm jsou extrémně závažné situace, v nichž se jedná o zdraví a život žáka. *„V těch horších situacích nebo... složitějších životních situacích třeba ta sebevražda...“*

Z IPA vyplynulo několik hlavních strategií, které jsou dále obohacovány a upřesňovány dílčími strategiemi. První velkou strategií, která se u PU1 objevuje je **nepřebírat zodpovědnost**. Ve chvíli, kdy za PU1 přichází žákyně s žádostí o pomoc, si PU1 uvědomuje, že ač přes určitý emoční nátlak, který na ní žákyně pravděpodobně nevědomky vytváří, se nesmí nechat vtáhnout do toho, že žákyni nabídne způsob řešení. Je si vědoma, že žákyně by se měla rozhodnout podle sebe a v případě, že by ona sama poskytla určité řešení by se situace mohla ubírat nesprávným směrem. *„Hlavně jsem si říkala, co můžu a co nemůžu říct, protože jsem ji nechtěla ovlivnit, nechtěla jsem jí přímo říct, jak by se měla zachovat, ale chtěla jsem, aby se rozhodla sama.“*

Druhou strategií je **poskytnutí pocitu bezpečí**. Dalo by se říct, že tato strategie je pro PU1 stěžejním bodem. Vyplyvá na povrch po čas celého rozhovoru. PU1 nabízí žákům bezpečné útočiště, jehož základ vytváří již během svých hodin. Strategie, které používá k vytváření pocitu bezpečí v hodinách jsou založeny na vnímání změn v chování a prožívání žáka, na „přátelském“ přístup nebo pohledu na chybu. PU1 je vůči své třídě velmi vnímavá a jak sama uvádí, k žákům přistupuje „*mile a přátelsky*“. Špatnou odpověď či chybu nepovažuje za něco nepřipustného, ale naopak se společně s žáky snaží hledat správné řešení a tím jim dává najevo, že se nemusejí bát cokoliv říct. Pracují tak na budování vzájemné důvěry a respektu. To pak vede k tomu, že za ní žákyně chodí i se svými osobními problémy.

„Vypadala nešťastně, takže napadlo mě, že něco řeší...“

...nemusejí bát říct jakoukoliv odpověď. Když bude správná přijde pochvala, když bude špatná žádná jako pohroma se nestane, nebudu nadávat a nebudu dávat špatnou známku no a pak si probereme, proč se ta chyba stala a upozorníme si...upozorníme si na ní, aby se už neopakovala.“

Strategii **poskytnutí pocitu bezpečí** využívá i v momentě, kdy jedná pouze s žákyní v zátěžové situaci. PU1 ji nabízí prostor, kde si může vše nahlas promyslet, prostor, kde nebude nijak hodnocena či souzena. Toto prostředí vytváří pomocí dalších dílčích strategií, o kterých se sama zmiňuje: „...*s nima mluvit nebo třeba, že spíš se doptávat, nechat je mluvit, aby se vypovídali... že se někomu svěřili, probrali to ještě s někým dalším, s někým dospělým a mohli to probrat ze všech možných úhlů pohledu.*“ Poskytuje žákyni nadhled a zprostředkovává jiný úhel pohledu. Ukazuje jí, že nic není jen černobílé a že je dobré podívat se na situaci i očima toho druhého. Toto, tedy poskytnutí nadhledu a jiný úhel pohledu jsou další dílčí strategie, které pomáhají vytvářet pocit bezpečí.

Ten postoj chápu, že to nechce řešit přes messenger, protože plno věcí, které se napíšíou nevyzní třeba stejně, jako když se to říká, že nevidíme tu mimiku a jak to ten člověk pořádně myslí. Ale zase chápu i pohled tý holky, že se nechce s tou mámou sejit jen tak. ...takže chápala jsem obě strany. A řekla jsem jí to.“

PU1 k žákyni dále přistupuje s respektem. Respektuje její hranice, ale zároveň si je plně vědoma svých vlastních. A právě **cítění hranic svých i druhého** je další důležitou strategií, která se u PU1 objevuje. Zná své vlastní limity a současně se přizpůsobuje

hranicím, které nastavila žákyně. Tyto hranice jsou pro PU1 pevně dané a je schopna je udržet.

„Takže to takhle chtěla řešit přes internet, což já jsem jí řekla, že si o tom opět můžeme popovídat další den ve škole, že to takhle řešit nechci.

... tvářit jako, že o ničem nevím, když tam byly ostatní děcka a ostatní učitelé, protože o to mě prosila, aby to jako zůstalo mezi náma, a že nechce, aby to všichni věděli.

...protože já nejsem ani biologická, ani sourozenec, ani adoptivní máma. Mě to život nezmění, jestli jí potká nebo ne.“

Konfrontace s realitou je třetí strategií, která z IPA vyplývá. PU1 se nebojí nazývat věci pravými jmény a dokáže s žákyní jednat na rovinu. Tento přístup je podpořen důvěrou, kterou s žákyní PU1 má. *„...že tam bylo potřeba si promluvit o tom, že bohužel krásné dětské roky skončily... a tak, že už nastávají i povinnosti.“*

Čtvrtou strategií je **disociační mechanismus**. Z rozhovoru vyplývá, že ačkoli PU1 vůči žákyni zaujímá velice vyrovnaný postoj, celá situace v ní vyvolává určité emoce. S těmito emocemi nakládá tak, že během rozhovoru s žákyní se často vyhýbá přímému pojmenování zátěžové situace. Místo toho ji neutralizuje slovem „to“.

„...kdy jsme teda řešily neustále to. No a poté jsme se ještě setkaly několikrát, kdy teda vždycky říkala, jak to vypadá, jak se to vyvíjí...“

... právě jsme to jako řešily a ...protože jsme asi ...Na...Na začátku... takhle na začátku jsme řešily hlavně tohle to, že by nejdřív hlavně chtěla vědět, proč teda nemohla zůstat s mámou.“

Další strategií je **mapování**. Nejedná se pouze o mapování emocí, ale spíše o zjištění všech důležitých faktů. PU1 vyjadřuje potřebu ke shromáždění veškerých informací, které jsou důležité k řešení problému. Toto shrnutí ji pomáhá vytvořit si reálný obraz situace. K zjištění všech informací používá již zmíněné strategie doptávání či vyslechnutí.

„Jenomže to byl argument, že nechtěla, aby máma věděla, kde bydlí, což jsem se nakonec dozvěděla, že od sebe bydlí asi 200 km. Já jsem si myslela, že jsou dost, jako ve stejném městě nebo ve vedlejším.“

Posledními strategiemi jsou **sdílení s rodiči** a **sdílení s odborníkem**. PU1 si je velmi dobře vědoma osobních hranic, meze vlastní schopnosti unést tíhu situace, ale také profesních hranic. Uvědomuje si, že řešení některých situací převyšuje její míru kompetencí, a proto ve chvíli, kdy je sama nucena využít nějakou strategii, aby se s pocity, které vyvalovala její profese vyrovnala, žádá o pomoc jiného odborníka a kontaktuje rodiče.

„...ta sebevražda, tam si myslím, že jsem udělala dobře, že jsem to poslala dál.

Tohle byla hrozná situace, to jsem pak byla úplně rozklepaná a...dlouho mě to trápilo, pak jsem o tom hodně dlouho přemýšlela.

Tohle jsem teda neřešila sama, ale řekla jsem to mamince její a... poradila jsem se, se školním psychologem.

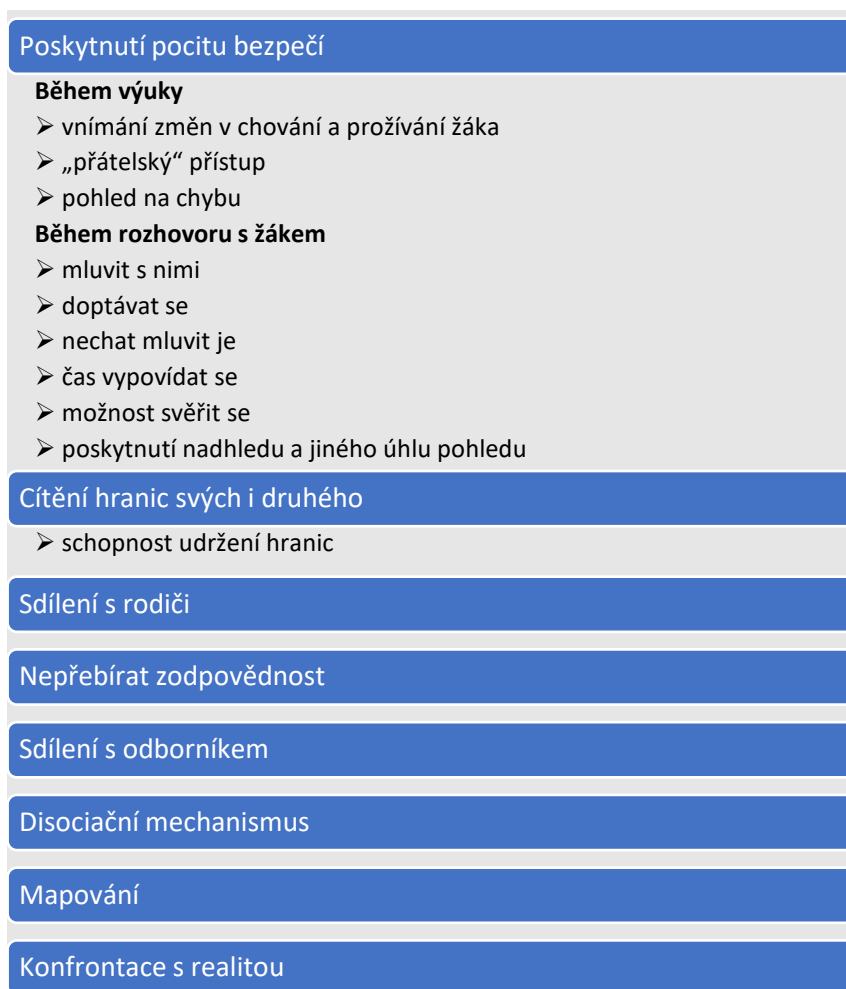
...jakmile se tam dostane nějak ten život, tak si myslím, že už by to do rukou měli převzít odborníci.“

Další zajímavostí, která z IPA vyplývá je postupný „růst“ PU1. To, jak se v souvislosti s navyšováním počtu získaných zkušeností její strategie vyvíjeli, doplňovali a zpřesňovali. Ze začátku na ni prosba žáků o pomoc působila jako „přepadení“.

„...byla to první zkušenost, tak jsem nevěděla, jestli jsem to zvládla, bylo to takový... jako přepadení mě, že najednou teda potřebujou něco řešit. Tak jsem si říkala, jo, tak to bylo asi dobrý, že to pomohlo, když teda přišla s kytkou, že to byla taková... Reflexe mé pomoci.“ Nevěděla moc co dělat, jak s nimi mluvit a nebyla si jistá, zda postupuje správně. V potvrzení správnosti jejího postupu jí pomohla zpětná vazba v podobě poděkování a květiny. *„A řekla bych, že...že stačil ten krátký rozhovor, který jsme měly. A... myslím si to, že to stačilo z toho důvodu, že jsme měly teda ten rozhovor půlhodinový v pátek a v pondělí jsem dostala kytku jako poděkování, že jsem si popovídaly a že jsme to probraly. Byla jsem hrozně nadšená, byla jsem úplně šťastím bez sebe. Vystavila jsem si ji hned doma...“* Díky tomu se už PU1 cítila lépe a začala si formovat první strategie. Tedy, že někdy stačí pouhé vyslechnutí a poskytnutí podpory. I přes obavy, aby tím, co řekne neovlivnila žákovo rozhodnutí, rostla její odvaha pouštět se do složitějších intervencí. Uvědomovala si, že chce pomoci, ale že zároveň musí žáka nechat, aby si řešení našel sám. V momentě, kdy ale poskytnutí pomoci bylo nad její možnosti, ustoupila a nechala si poradit od odborníka. Dokázala

nalézt vlastní hranici, kdy je ještě schopna poskytnout efektivní pomoc a kdy naopak potřebuje pomoci ona sama.

V následujícím obrázku *Obr.: 2-1 Přehled strategií používaných paní učitelkou číslo 1* uvádím přehled strategií, které se u PU1 objevily. Modře jsou zvýrazněné hlavní strategie, z nichž jsou některé rozšířeny o několik dílčích. Poskytnutí pocitu bezpečí hraje u PU1 klíčovou roli. Dalo by se říct, že je to její centrální strategie, která je dále doplňována dalšími dílčími strategiemi. Ostatní strategie jsou také velmi důležité a mnohdy čerpají právě z té centrální.



Obr.: 2-1 Přehled strategií používaných paní učitelkou číslo 1

2.8.3 Paní učitelka číslo 2 (PU2)

PU2 je v současné době ředitelkou základní školy s alternativním přístupem ke vzdělávání. Její pedagogická praxe se pohybuje okolo dvaceti let, během které působila na nejedné škole. Za tuto dobu nasbírala velké množství zkušeností s žáky v zátěžových situacích a vytvořila si několik základních strategií, kterými se při řešení řídí.

Prvními strategiemi vyplývající z IPA jsou **vnímání osobnosti žáka** a **nenechat se ovlivnit názory druhých**. Tyto strategie spolu úzce souvisí. Ještě před tím, než PU2 žáky sama poznala, o nich věděla určité informace z předchozí školy. Měla tedy na výběr, zda se vydat „lehčí“ cestou, kdy žáky přijme takové, jaké je popisovali nebo si na ně udělá názor sama. PU2 si vybrala druhou variantu. Nenechala se ovlivnit tím, co se dělo na jiné škole a dokázala si na žáky vytvořit vlastní názor. Přijímala je jako „čisté duše“, které postupně poznávala a se kterými si budovala bližší vztah.

„Přišli s tím, že ta dvojčata mají velké psychické potíže, nechtějí chodit do školy a měla velký problém. Jak jsem je potom poznala, tak fakt byly hodně, že to byly hodně citlivé děti, i se tak projevovaly i tak působily.

Tohle mě nebylo jasné, to totiž byly velmi citlivý, jemný, milý, slušně vychovaný děti. Já chápu že učitel, že učitel se těžko vyrovnává s dítětem, který je všude, je živý, do všeho mluví, furt vykřikuje, furt někomu bere slovo, furt do někoho žd'uchá, furt mu něco padá, furt padá on ze židle, to chápu že ten učitel po šesti hodinách s takovým dítětem je unavený. Ale moc jsem nepochopila, proč ty děti se staly takovým terčem, jako dětem i dospělým. Nikdo z toho týmu pedagogického tam, je nepodpořil a proč takový hodný děti byly takhle psychicky zničený, to sem jako nepochopila.“

Druhou strategií je „**mateřský**“ přístup, se kterým PU2 k žákům přistupuje. Tento přístup je podpořen jejími osobními zkušenostmi se znevýhodněným dítětem. Díky tomu se do žáků dokáže lépe vcítit a pochopit jejich způsob prožívání. Respektuje jejich potřeby a snaží se jim dodat pocit sebevědomí. PU2 je také velice vnímavá vůči změnám v chování žáků. Mnohdy za ní ani žáci nemusejí chodit a ona už díky signálům, které žák většinou nevědomky vysílá pozná, že se něco děje. Schopnost vcítění, respektování potřeb žáka, dodání sebevědomí a vnímání změn v chování žáka tvoří dílčí strategie doplňující „mateřský“ přístup.

„Nicméně a snad díky jako svým zkušenostem a díky tomu, že sama mám znevýhodněné dítě, tak asi se dokážu možná díky tomu jako líp vcítit...em... do těch jejich osobností.

...abychom navázali nějaký bližší kontakt při nějaké činnosti...spolu jsme pracovali a já jsem tam dostala obrovskou příležitost je podpořit v tom co jim jde.

Dítě za mnou přijde a nebo taky je docela častý, že to vidím tu situaci, takže se toho dítěte zeptám...

Úplně si nemůžu vzpomenout na situaci, že bych se někoho zeptala, a to dítě řeklo ne nic se neděje, protože mám tu situaci vyzorovanou ... „

Další strategií je **vnímání vlastních hranic a kompetencí**. PU2 si je dobře vědoma svých hranic i povinností. Některé situace, které řešila se velmi podobaly její osobní zkušenosti. Nenechala se však svými pocity nijak ovlivnit a řešila je jako každé jiné.

„...a dokážu možná i s pomocí té přátelské supervize se od těch těžkých věcí odpoutávat.“

Dále z IPA vyplývá strategie **nepřebírat zodpovědnost**. PU2 si uvědomuje, že nejlepší způsob řešení situace je ten, který chce sám žák. Nesnaží se tedy za něj rozhodovat nebo ho nutit do něčeho, v čem by se nemusel cítit dobře, ale naopak nechává veškerá rozhodnutí na něm a pouze mu nabízí, jak a s kým lze problém řešit. *„Promluvím si o tom s tím dítětem a zeptám se ho, jestli to dítě má nějaké nápady, jak to řešit.“*

S tím souvisí další strategie, kterou je **nabízení možností**. PU2 nabízí žákovi výběr z velkého množství různých způsobů, jak lze danou situaci řešit. *„Nabízím mu, snažím se vymyslet co nejvíc možností abych jako dítěti otevřela tu škálu, a to dítě mohlo mít nějaké nápady, jak na to reagovat.“* Nabízí mu možnosti, s kým to lze řešit *„... jestli to jsou rodiče nebo je to nějaký kolega, ke kterému má důvěru nebo to chce řešit se mnou nebo se školní psycholožkou, nebo s odborníkem z venku.“* Dále také, jakým způsobem lze situaci řešit: *„Necítíš se...s těmito spolužáky se necítíš úplně dobře, chceš o tom s nimi mluvit ty nebo s podporou dospělého nebo mám jenom já... Mám já mluvit přímo s jejich rodiči.“* PU2 s žákem mluví, akceptuje jeho rozhodnutí a snaží se na něj reagovat, vnímá jeho pocity, cítí a respektuje hranice, které žák nastavil. To všechno jsou dílčí strategie, které doplňují hlavní strategii, tedy nabízení možností.

„Pokud je to pak už toho vztahového charakteru, ty potíže no tak to už je jiná věc tam jdou do hry i ty ostatní děcka a pak mluvím s nimi podle toho, co si to dítě přeje kam až daleko chce zajít.“

Posledními strategiemi jsou **sdílení s rodiči** a **konzultace s jiným odborníkem**. Jelikož se jednalo o žáky prvního stupně konzultovala PU2 celý problém s jejich rodiči. I vůči nim byla velice vnímavá a chápavá. *„Jako obří bezmoc, a to nejenom těch dětí ale hlavně těch rodičů. Asi z těch rodičů, těm dětem se fakt něco škaredého*

ve škole dělo...ale mě přišlo ještě v celé situaci horší to, že to byly samy dvě děti, jako dvojčata, jiný sourozence už neměly a tu bezmoc ta vycházela spíš z těch rodičů mi připadalo. Ty rodiče fakt měli o ně velký obavy, co bude dál.“ V řešení situací ji pomáhá i sdílení problémů s jiným odborníkem, se kterým má bližší přátelský vztah. Jejich konzultace PU2 vnímá jako vzájemné profesní obohacení.

„Ona je psychologka, terapeutka, ředitelka střediska výchovné péče a navzájem se obohacujeme v těch profesních věcech. Já se jí můžu zeptat na odbornosti po té psychické stránce, ona zase mě na odbornosti v té pedagogické stránce. Tak to bych řekla, že tohle je pro mě moc cenný.“

Z rozhovoru s PU2 vyplývá i další důležitý fakt, který může ovlivňovat způsoby řešení zátěžových situací u žáků a tím je čas. Za svoji pedagogickou praxi si PU2 prošla několika zkušenostmi, které ji více či méně ovlivnily. Sama se zmínila o tom, že i ona se musela ze začátku naučit oddělovat svůj osobní život od profesního a nalézt hranici mezi pracovní a relaxační částí dne.

„Em...Vzít na milost stárnutí. Jo, čas to nějak jako hladí, takže určitě jako čím jsem starší tím to, tím nějaké těžké věci prostě přijímám snadněji a dokážu možná i s pomocí té přátelské supervize se od těch těžkých věcí odpoutávat. Ale je pravda, že jsem měla období, nevím... pár let, kdy jsem se to musela učit. Kdy jsem fakt to neuměla oddělit ten pracovní a osobní nebo jako relaxační část dne. No to jsem se musela učit no.“

Účastí na různých školení a kurzech, postupně získávala další poznatky a vědomosti, které mohla uplatnit v praxi. Díky těmto zkušenostem se dopracovala až do stavu, kdy se nebojí s žáky řešit těžké životní situace, kdy dokáže odhadnout, jak se žák cítí nebo co právě potřebuje. Při řešení situací se nyní cítí „sebevědomě“ a „pevně“.

„Určitě, postupně v té řadě jako jsem se jako rostly ty zkušenosti a musím říct, že teďka po těch letech ve školství, že se v tom cítím dost pevně, jako sebevědomě a věřím i tomu, že snad můžu být i nějakou inspirací pro svoje kolegy a hodně mě těší, když se mě přijdou zeptat, když je zajímavý můj názor a když se jim třeba povede něco z těch mých zkušeností uplatnit. Protože nepřijde mi to zas tak složité.“

V následujícím obrázku *Obr.: 2-2 Přehled strategií používaných paní učitelkou číslo 2* uvádím přehled strategií, které se u PU2 objevily. Modře jsou zvýrazněné hlavní strategie, z nichž jsou některé rozšířeny o několik dílčích. Nejsilnějšími strategiemi u PU2 jsou nabízení možností a „mateřský“ přístup.

Nabízení možností
<ul style="list-style-type: none"> ➤ jak a s kým to chce řešit ➤ mluvit s ním ➤ akceptovat jeho rozhodnutí ➤ reagovat na jeho výzvu ➤ vnímat jeho pocity ➤ poskytnutí podpory své i odborníka ➤ cítění hranic žáka ➤ poskytnutí bezpečného prostředí
„Mateřský“ přístup
<ul style="list-style-type: none"> ➤ schopnost vcítění ➤ vnímání změn v chování žáka ➤ dodání sebevědomí ➤ respektování potřeb žáka
Sdílení s rodiči
Nepřebírat zodpovědnost
Konzultace s jiným odborníkem
Vnímání osobnosti žáka
Nenechat se ovlivnit názory druhých
Vědomí vlastních hranic a kompetencí

Obr.: 2-2 Přehled strategií používaných paní učitelkou číslo 2

2.8.4 Paní učitelka číslo 3 (PU3)

PU3 vyučuje na střední škole. Za svou praxi zažila velké množství situací, kdy se setkala s žáky v krizové situaci. Během rozhovoru o některých z nich vyprávěla.

Na základě výsledků z IPA se její zkušenosti dají roztřídit podle stupně obtížnosti do tří skupin. První stupeň tvoří situace, které je schopna vyřešit sama na základě popovídání si se žákem a vytyčení hranic. Sem spadá například zkušenost s žákem, který neustále vyhledával její přítomnost. *„Jednou byl případ to jsem tady měli chlapce, který vlastně asi doma postrádal bych řekla lásku, byl jen s maminkou ona byla hodně zaneprázdňená a doopravdy třeba vím, že čekával na mě před školou a vyhledával tu přítomnost...pak jsem si říkala, že to musím stopnout, a on to asi*

pochopil a přestalo vlastně tady to, ty náhodný setkání, že jde ze školy a jde vlastně se mnou, že mě doprovází a podobně.“ Do druhého stupně patří situace týkající se střídavé péče či upoutání jednoho z rodičů na lůžko. V takových situacích PU3 ví, že pomůže jen čas *„dokud asi nedospějou a nějak si to v tý hlavě nesrovnají“*. Třetím stupněm jsou pro PU3 situace týkající se života a zdraví žáka. Jde především o zkušenosti s poruchou příjmu potravy, tedy anorexií a bulimií. Tyto zkušenosti PU3 označuje za *„nejtěžší level, se který jsem se setkala“*. *„Protože mi přijde jasný, že oni fakt si to nepřiznají, to už musejí být hospitalizovaný.“*

Z analýzy rozhovoru vyplynulo několik hlavních strategií, z nich jsou některé dále doplňovány dalšími dílčími strategiemi. Prvními z nich jsou strategie **stačí vyslechnout** a **stačí se vypovídat**. PU3 nabízí žákům prostor, kde mohou všechno říct a nikdo je nebude nijak soudit. PU3 si uvědomuje, že ne všechny problémy lze vyřešit okamžitě, a taky, že ne pro všechny nějaké řešení existuje. Nabízím ale žákům možnost se z toho vypovídat, dostat to ze sebe a ulevit si. Tím, že je vyslechnou s nimi sdílí jejich problém a žáci tak mají pocit, že už ta tíha neleží pouze na nich.

„že jim stačí se vypovídat, a to je vlastně i pro ně to ...řešení, když vám vlastně sdělej, ...když sdílej ten svůj problém. Sami tuší, že řešení asi většinou není tak jednoduchý.“

Tak občas tady máme zkušenost s dětma, které mají třeba problémy v rodině, že rodiče jsou upoutáni na lůžko...To může člověk jenom vyslechnout a nějak no jenom vyslechnou a tím to asi končí.“

S těmito strategiemi souvisí další důležitá strategie, a to je **poskytnutí emocionální podpory**. Ač s žáky v mnohých situacích PU3 soucítí, nedává prostor pro průchod svých emocí, ale naopak se snaží jim být dobrou oporou. Někým, u koho mohou naplno dát najevo své pocity.

„A to je, jak říkám ono jim často stačí se vybrečet třeba i vypovídat a jdou dál. Našli někoho, kdo je zrovna vyslechnou a já jsem byla zrovna po ruce.“

Je mi jich hrozně líto...Je to těžký nezávidím jim.“

Čtvrtou strategií je **vnímání změn v chování žáka**. PU3 má se svými žáky dobrý vztah a některé, jak sama říká *„znám už od malinka, takže člověk zná třeba i to zázemí.“* Díky tomu je schopna registrovat určité změny v chování žáka, které mohou být důsledkem těžké životní situace, ale zároveň mohou upozorňovat na možný vznikající

problém. Změn si všímá tak, že žáka pozoruje, pátrá mezi ostatními žáky nebo situaci konzultuje s dalšími kolegy.

„No, je to nepříjemný, protože člověk si pořádek není jistý, ale právě, že to tady člověk konzultuje s ostatními kolegy, a i ty fyziologické změny prostě byly na tom somatotypu, bylo to všechno vidět, že jaksi tam není něco v nepořádku... Pak zas člověk ještě zapátrá mezi studenty, všímá si spíš, jak přijímají potravu no, a tak se to asi všechno dá dohromady.

Že to člověk vidí se to na tom dítěti podepíše, že je roztěkaný... Takže mě přijde, že jsou takový rozpolcený osobnosti a sami jsou z toho někdy jako zmatení.“

Další velkou strategií, která se u PU3 objevuje je **detekce problému**. Postup, který při detekci používá sama popisuje: *„když s ním mám dobrý vztah, když je třeba učím víc, tak se ho nebojím se ho zeptat napřímo. Nebo pak obejdu jeho a ptám se zase dětí, těch styčných osob, v každé třídě někoho člověk má, na koho je spoleh a ví, že on mi řekne pravdu a zas ví, že člověk ho zas nějakým způsobem neshodí. A pak třeba s třídníma, kdy jim to člověk třeba jenom naznačí a oni pak už vědí víc.“* Veškerá její rozhodnutí o tom, jak bude dále postupovat jsou však ve velké míře ovlivněna vztahem, který se žáky má. *„Takže asi tak, že jde člověk jakoby postupně a nějak tak odhadne citem jakou cestu asi zvolit, jestli napřímo a nebo přes nějakého kamaráda nebo přes rodiče.“*

Z IPA dále vyplývá strategie **vědomí vlastních hranic a možností**. V případě, kdy PU3 detekovala problém a seznámila s ním i rodiče žákyně, kteří to ale za problém nepovažovali, ukázala, jak dobře zná své hranice a možnosti. Žákyně byla již plnoletá a PU3 respektovala její rozhodnutí i rozhodnutí její rodiny. V případech, kdy se jedná o zdraví žáka si PU3 plně uvědomuje, že není v jejích možnostech takový problém zvládnout sama. Konzultuje tedy situaci s kolegy nebo jinými odborníky. Připouští, že je schopna určité detekce problému ale samotné řešení už „přesouvá“ na odborníky. A právě **sdílení s odborníkem** tvoří další důležitou strategii.

„No na tohle si netroufnu, většinou si netroufnu nebo tady s kolegyní to konzultujeme. No asi člověk sám by tohle nezvládl.

Něco zvládnout určitě schopni jsme, možná jsme schopni to detekovat, ale abych tady stanovovala diagnózu nebo způsob řešení na to se teda skutečně... Já nejsem

psycholog, nějaký základy mám ale samy víme, jaký ty základy jsou, že jo, a to jsou pouze teorie a ta praxe v dnešní době... Takže teď už tu máme školního psychologa a myslím, že už začíná být využíváný.“

Některé situace jsou pro PU3, tak náročné, že sama hledá způsoby, jak se s pocity vyrovnat. Nejčastěji využívá strategii vyslechnutí někým druhým. To, že může problém sdílet s další osobou, ji pomáhá se s tím vyrovnat. V těchto chvílích se vlastně dostává do role svých žáků, kteří ji vyhledávají a žádají o vyslechnutí. Ověřuje si tak účinnost své strategie na vlastní kůži. „...doma to proberu s manželem. My, že oba učíme, tak je to taková jo, že si to sdělíme.“ Tyto zkušenosti v ní nevyvolávají pouze negativní emoce, ale přinášejí ji i uvědomění. Informace, které díky nim získává se snaží propojovat a využívat, jak v osobním, tak i v profesním životě.

„Takže tím, že mám dceru tak vlastně člověk si pak třeba uvědomí, aby neměl nějaký průpovídky, kdy nikdy neví, jak je nastartuje. Pak tím, že učím biologii, tak tohle téma mi je docela blízký, že to i těm děckám říkám, aby... hlavně kluků, aby dávali pozor na to, co někdy jen tak prohodí, že jo řeknou holkám, jaký mají zadek, a i to může spustit kaskádu a problém je na světě, nebo i holky klukům. Může to být oboustranný.“

Z analýzy také vyplývá cesta, kterou si PU3 prošla a během které se její strategie formovali a zlepšovali. V začátcích své praxe na řešení podobných situací nebyla připravená. Neuvědomovala si, jaké emoce může, ač neúmyslně v žácích vyvolat. Postupně však sbírala zkušenosti, a to především díky podpoře jiných kolegu či pracovníků školy. Zjišťovala, že i když si průběh hodiny připraví sebelíp, vždy se může stát něco nečekaného, co bude muset řešit a průběh hodiny to naruší. Byla si vědoma toho, že jestliže se žáci necítí dobře nebo se ocitli v nějaké těžké situaci, nemusí být vždy vina na jejich straně, ale že příčinou může být i samotný učitel. Postupně objevovala své hranice a ověřovala, kam až může zajít, či jak blízko si žáka pustit k tělu. Celou dobu ji velkou oporou byli její kolegové, se kterými se mohla vždy poradit. Stále s žáky hluboce soucítí a jejich příběhy v ní vyvolávají určité emoce, ale už ví „a to je asi věkem, že svět nespasím.“

„...ale naštěstí jsem tam měla bezvadnou kolegyni, která mě s tím pomohla, to byla fakt jako odbornice a ta mě dala do života strašně hodně. Jsem měla dobrýho parťáka do začátku, starší kolegyni, která byla vstřícná k dětem, nebyla to jenom jejich vina, vina byla třeba i v nás kantorech.“

V následujícím obrázku *Obr.: 2-3 Přehled strategií používaných paní učitelkou číslo 3* uvádím přehled strategií, které se u PU3 objevily. Modře jsou zvýrazněné hlavní strategie, z nichž jsou některé rozšířeny o několik dílčích.

Vědomí vlastních hranic a kompetencí
<ul style="list-style-type: none"> ➤ schopnost udržení hranic ➤ respektování rozhodnutí žáka a jeho rodiny
Vnímání změn v chování žáka
<ul style="list-style-type: none"> ➤ „sledování“ žáka ➤ pátrání mezi studenty ➤ konzultace s kolegy
Detekce problému
<ul style="list-style-type: none"> ➤ zeptat se napřímo ➤ získávání informací od spolužáků ➤ konzultace s třídním učitelem ➤ „obcházení“ žáka ➤ sdílení s rodiči
Stačí se vypovídat
Sdílení s odborníkem
Stačí vyslechnout
Poskytnutí emocionální podpory

Obr.: 2-3 Přehled strategií používaných paní učitelkou číslo 3

2.8.5 Paní učitelka číslo 4 (PU4)

PU4 nyní učí na střední škole. Během své praxe však působila na různých typech škol, od základní přes střední odborné školy až po gymnázium. Na všech školách se setkávala s žáky, kteří zrovna procházeli nějakou těžkou životní situací a obrátili se s pomocí na ní. Zkušeností má tedy PU4 opravdu hodně.

Z IPA vyplynuli tři kategorie, do kterých lze zkušenosti PU4 zařadit podle toho, jak k nim přistupuje a jakým způsobem je řeší. Do první kategorie patří situace, které se nejdříve pokouší řešit sama. Je to například situace, kdy měla žákyně rodinné problémy, jejichž následky měly vliv i na vztahy a výkony ve škole. „*Pokud by to byl třeba problém jako s tou žákyní, což jsem ještě taky zažila víckrát...A jako snažím se, když je nějaký problém nejprve zkusit ho řešit sama.*“ Druhá kategorie zahrnuje situace, které se týkají vztahových problémů v rámci celé třídy. V takovém případě, kdy řešení problému přesahuje schopnosti PU4, se obrací na jiné odborníky. „*Myslím, že dvakrát jsem volala kolegu, který pracoval v psychologické poradně a ve chvíli, kdy*

nastal nějaký problém v kolektivu, tak určitě jsem hledala pomoc i u odborníka“ Třetí, poslední kategorii tvoří situace, které se týkají zdraví a života žáků. V takové chvíli má PU4 jasný postup, kdy okamžitě kontaktuje rodiče. „...u podezření na nějakou poruchu příjmu potravy...takže tam zásadně volám hned rodičům.“

Z analýzy rozhovoru dále vyplynulo několik strategií, tou první je **vnímání změn u žáka**. PU4 nasbírala za svojí praxi mnoho zkušeností, hlavně v oblasti poruchy příjmu potravy. „...protože v tomhle směru jsem teda těch zkušeností nasbírala hodně, takže třeba i vím doporučující pracoviště v Praze v Brně na léčbu anorexie a jiných věcí.“ Naučila se díky tomu být velmi vnímavá ke změnám, které se u žáků v těžkých životních situacích objevují. Změny se mohou projevat v různých oblastech, například v oblasti chování, oblékání, prožívání nebo se promítnou do školního prospěchu. „Studentka v průběhu začátku školního roku se začala izolovat nejprve od spolužáků. Do té doby družná, zapojená do kolektivu, tak najednou s děvčaty přestala chodit na obědy, přestala se usmívat, známky šly dolu...“

„Ale musím říct, že zase se to projevovalo nejprve prudkým poklesem ve výkonnosti, klasifikačně šla nesmírně dolů, začala se uzavírat do sebe, přišlo mi, že se z ní stává lehce emo. Najednou černá, podlíčená, depresivní, začala poslouchat úplně jinou hudbu. Čili zase ty děti vysílají znaky říkají si o pomoc.“

Druhou strategií je **detekce problému**, která úzce souvisí s vnímáním změn. Jestliže se nějaké změny u žáka objeví, začne PU4 často „pátrat“ po tom, co by mohlo být příčinou. K tomu používá několik dílčích strategií, a to pozorování žáka, konzultace s dalšími kolegy a poté i s rodiči, respektování rozhodnutí rodičů, a nakonec poskytnutí možnosti řešení.

„já jsem třeba tu studentku nebo i třeba muže studenta pozorovala, říkala jsem si: „to není možný ty výkony jdou dolů, ten člověk přestává být on, neusmívá se, kde je ten jeho temperament, kde je ta jeho aktivita v hodině“ a pak když si začnete všímat, že mizí i fyzicky ze světa, tak prostě jsem se třeba nejprve začala ptát kolegů...“

V případech, kdy jsem nebyla třídní tak jsem prostě šla i s tou cenou, že vám rodič řekne: „co nám do toho mluvíte, tohle nekomentujte tohle není vaše věc“. A třeba jsem ty rodiče upozornila, že se domnívám, že se jedná o hlubší problém a jestli nechtějí přijít popovídat si. Pak jsem třeba navrhla řešení...“

Třetí velkou strategií, kterou doplňuje mnoho dílčích, je „**mateřský**“ přístup. PU4 si je vědoma, jak důležité jsou vztahy, které s žáky má. Problémy často řešila jako „*matka s dcerou*“. K žákům přistupuje s respektem a bere ohledy na jejich potřeby. I když v případě žákyně, které se rozvedli rodiče vnímala, že se asi něco děje, nevyptávala se jí a čekala, zda za ní žákyně přijde sama. Poskytla jí čas a nechala rozhodnutí na ní. „*...prostě ze dne na den mě navštívila. Prostě nečekala jsem to upřímně řečeno, že se něco děje jsem asi tušila, ale prostě nevěděla jsem přesně co.*“ PU4 poskytuje žákům oporu, nabízí pomoc, ale zároveň žáky vnímá a snaží se dodržovat podmínky a hranice, které pro způsob řešení nastavili. Mluví s nimi a pokud to dovolí mluví i s jejich kamarády. S žáky jedná narovinu a připomíná jim, jaké následky jejich chování může mít. Na základně důvěry, kterou se svými žáky má se při řešení řídí především svojí intuicí. „*Řídila jsem se prostě intuitivně ale vycházím z toho, že když máte důvěru s tím studentem a jako byla to moje třída, byly to moje děcka a vztahy si myslím, že jsme měli velmi pěkný až nadstandartní.*“

„*Upřímně řečeno...nabídla jsem jí pomoc, říkám tak já si prostě s třídou popovídám a ona: „ale já jako nechci prostě abyste rozebírala nějaký detaily, ale prostě chci od vás pomoc“.* Na tom jsme se domluvily.

„*mám vždycky tu první tendenci, vždycky s tím studentem si pohovořit, pak třeba se studentem a jeho kamarády, člověk přeci jen mluví jinak, když je úplně sám a jinak mluví, když je mezi svejma. Pokud teda dovolí abychom spolu mluvili samozřejmě.*

„*Velký tlak jsme vytvořily na to, aby začala zpátky chodit do školy, protože jsem ji vysvětlila, že je v předmaturitním ročníku a že prostě jasně platí jasná úměra a že čím větší absence tím menší pravděpodobnost, že zvládne maturitu.*“

Být nekompromisní je další strategie, která z rozhovoru vyplývá. PU4 si velmi dobře uvědomuje závažnost některých situací, a proto je k žákům „*nesmírně důkladná, drsná, a naopak spíš toho postiženého přesvědčit o tom, že mu prostě jde o život a o zdraví*“. Její přístup není přívětiví a rozhodně není empatická. Chce žákům pomoci a díky zkušenostem už ví, že je tento tvrdý přístup nutný.

„*...u podezření na nějakou poruchu příjmu potravy. Tak tam nikdy nezačnu mluvit hned se studentem, je to úplně zbytečný, tam už vím, že v první řadě, víte co, tam nesmí být člověk vůbec empatický a hodný tam musíte být nesmírně důkladná, drsná,*

a naopak spíš toho postiženého přesvědčit o tom, že mu prostě jde o život a o zdraví, takže tam zásadně volám hned rodičům.“

Další strategií je **být nestranná**. PU4 při řešení problému s žákyní, který ovlivnil i vztahy ve třídě zůstala zcela neutrální. Chápala pocity žákyně a způsob jejího vnímání ale na druhou stranu věřila i své třídě a uvědomovala si, že pohled žákyně na chování třídy může být ovlivněný rodinnou situací. Nikoho tedy neodsoudila a snažila se problém vyřešit.

„On člověk, když má problém tak možná ho podráždí daleko jemnější nuance, nějaký intonace věty nebo nějakého slova ve větě, než když jste v pohodě.“

Ona ta třída má takové ty zpětné mechanismy, kterými třeba těm dětem, co taktizují, chodí do hodin někdy ano někdy ne, tak nejlepším kritikem je vždycky ta vlastní třída, která toho studenta zná a já věřím, že tohle té žákyni vadilo. Na druhou stranu, ale bylo to oprávněný, protože ona často řešila svoje problémy tím, že utíkala za školu.“

Sdílení s kolegy a dalšími odborníky, sdílení s rodiči a uvědomění následků. Toto jsou strategie, které spolu úzce souvisí. PU4 si je dobře vědoma následků, které může jeden problém způsobit. Často tedy konzultuje případy se svými kolegy anebo se obrací na jiné odborníky. V případech jako je anorexie či bulimie hned volá rodičům, se kterými se domlouvá na dalším postupu. S rodiči jedná i v případech, kdy rodinná situace ovlivňuje působení žáka ve škole. Z rozhovoru vyplývá, že často jednala s maminkami žákyň. Nabízela jim svoji pomoc, nebo je odkazovala na jiné odborníky či odborná centra.

„...jako myslím si, že každý problém, který to dítě má může být spouštěčem dalších problémů, takže jsem nehodlal říct to bude dobrý necháme to být, to určitě ne. A kdyby v té době jsme tady měli psychologa na škole tak určitě bych navrhla mamince i žákyni abychom ho navštívili, protože to by nám hrozně pomohlo.“

Poslední strategií je **vědomí vlastních hranic a kompetencí**. Většinu situací se snaží PU4 řešit sama, ale dobře ví, kde jsou její hranice a kdy je čas obrátit se s pomocí na někoho dalšího. Důležitým signálem pro ni je, když se situace dlouhodobě nevyvíjí tak, jak by si to představovala.

„A jako snažím se, když je nějaký problém nejprve zkusit ho řešit sama. A pokud cítím, že to moje řešení není ideální nebo nevede tak rychle k efektu, který bych si myslela, že má nastat tak samozřejmě žádám pomoc další.“

Tak v tom případě jako třeba ustoupím, nevnučuju se, ale kdybych viděla, že se daný problém nemění určitě ho budu řešit dál a kompetentněji.“

Z IPA vyplývá další důležitá věc, a to je velký důraz na vztahy s žáky. Během celého rozhovoru se PU4 odkazovala na vztahy, které s žáky má. Je to taky jeden z důvodů, proč chce řešit jejich problémy. Mimo to, že s žáky soucítí si je vědoma, že se jí v dobře fungující třídě lépe pracuje. *„To ne, jako vždycky to budu chtít řešit. Protože když vám funguje třída dobře a ty děcka jsou spokojení, tak se vám tam samozřejmě i líp učí...ale prostě ta vaše třída je vaše třída, to jsou vaše děti a jako záleží vám na nich.“* Stane se, že i v ní někdy situace vyvolají negativní emoce, se kterými se potřebuje určitým způsobem vypořádat. K tomu jí stačí situaci probrat s někým dalším. *„Třeba já si o tom potřebuju, byť třeba anonymně popovídat třeba s manželem nebo s dcerou, protože zase, když si to s nima třeba projdu, dcera je lékař, takže taky si zas říkám, že do toho může vidět z nějakého úhlu... Takže jako někdy vás to dostane, překvapí ale určitě i to popovídání s členem rodiny prostě může pomoci.“*

I PU4 se musela nejdříve učit zvládat a řešit situace, kdy za ní žák přijde s žádostí o pomoc. Na začátku ji velmi pomohla podpora starší kolegyně. Z rozhovoru je vidět, jak si jí PU4 velmi vážila, respektovala ji a obdivovala její přístup k žákům. Postupně jak PU4 sama sbírala zkušenosti, si začala vytvářet i své strategie. Některé situace pro ni byly, jak sama říká: *„velká škola a překvapení, protože člověk opravdu dělá něco s nejlepší vůlí, a i tak se to nemusí vůbec setkat.“* Dopracovala se ale až k tomu, kdy se problémy snaží převážně řešit sama a kdy může i ona poskytnout žákovi či jeho rodičům odborné rady.

„Ta byla ...ona byla neskutečná. Ona byla taková mamka kvočna, kdybyste čekala, že to byla hrozně hodná ženská. To byl metr, to byl Igor Hnízdo, ona byla nesmírně přísná a náročná, ale jako jak uměla ty děti držet, tak ona je taky uměla inspirovat. Ona je prostě získala, nadchla, sbírali, zametali, třídili, okopávali pozemky, ona se s nima smála a děti ji milovali.“

V následujícím obrázku *Obr.: 2-4 Přehled strategií používaných paní učitelkou číslo 4* uvádím přehled strategií, které se u PU4 objevily. Modře jsou zvýrazněné hlavní strategie, z nichž jsou některé rozšířeny o několik dílčích.

Detekce problému
<ul style="list-style-type: none">➤ pozorování žák➤ konzultace s kolegy a s rodiči➤ respektování rozhodnutí rodičů➤ poskytnutí možnosti řešení
Být nekompromisní
<ul style="list-style-type: none">➤ nemluvit se studentem ale s rodiči➤ nebýt empatický a hodný➤ být důkladný a drsný➤ snaha přesvědčit o závažnosti situace
„Mateřský“ přístup
<ul style="list-style-type: none">➤ řídit se intuicí➤ respektovat potřeby žáka➤ mluvit s žákem➤ mluvit s jeho kamarády➤ poskytnutí podpory➤ nabídnutí pomoci➤ vytyčení pravidel➤ schopnost dodržení pravidel
Sdílení s kolegy a dalšími odborníky
Vědomí vlastních hranic a kompetencí
Vnímání změn u žáka
Uvědomění následků
Sdílení s rodiči
Být nestranná

Obr.: 2-4 Přehled strategií používaných paní učitelkou číslo 4

Diskuse

Mým hlavním cílem bylo zjistit, jak se učitelé chovají k žákům v krizových situacích, jak s žáky mluví, jak k nim přistupují nebo zda situace řeší i s jinými odborníky. Mé zkoumání bylo postaveno na vyprávění zkušeností jednotlivých respondentek a na tom, jak na ně jejich zkušenosti působí. Od všech účastnic výzkumu jsem slyšela nejednu zkušenost s žáky, kteří se ocitli v určité krizové situaci. O některých případech se jen krátce zmínily a některé naopak více popsaly. Většina jejich zkušeností by se rozhodně nedala označit jako „banální problém“. Ač učitelé většinou nejsou v tomto směru, tedy v řešení krizových situací, velcí odborníci, přesto se s nimi často setkávají a musejí je řešit.

Z výsledků IPA vyplývá, že paní učitelky, které se výzkumu zúčastnily, z velké části využívají velmi podobné strategie řešení. Jednou z těch nejsilnějších, která se postupně objevila u všech paní učitelek je vnímání vlastních hranic a kompetencí. Všechny paní učitelky ukázaly, jak dobře jsou v kontaktu s vlastními pocity a jak dobře znají své možnosti a hranice. Uvědomují si, jaké situace jsou schopny řešit samy a které jsou naopak již nad jejich možnosti. Dalo by se říct, že proto, aby mohl učitel dobře a efektivně pomoci žákovi v krizi, je důležité, aby nejprve znal sám sebe, aby dokázal řídit své emoce a nepřeceňoval své síly. S vědomím vlastních hranic a kompetencí velice úzce souvisí další strategie a tou je sdílení problému s jiným odborníkem. Jak analýza ukázala, konzultace s kolegou či školním psychologem učitelkám při řešení závažných situací mnohdy velice pomohla. Další silnou strategií, která se v různých formách objevila u všech paní učitelek je „mateřský“ přístup. Většina z účastnic zastává v osobním životě roli matky. Při řešení problémů se touto rolí a vším, co k ní patří nechávají inspirovat. Postupují intuitivně, respektují potřeby žáka a vnímají jeho osobnost. Nabízejí mu emocionální podporu a místo, kde se může vypovídat, kde ho někdo vyslechne a nebude ho soudit. Přistupují k němu s citem a s ohledem na podmínky a pravidla, které si sám stanoví. Mluví s ním a když to dovolí, mluví i s jeho kamarády a rodiči. Všimají si změn v jeho chování a nabízejí mu pomoc. Rozhodnutí o tom, jak se bude situace dále vyvíjet, však téměř vždy nechávají na něm.

Kromě jednotlivých strategií, které paní učitelky při řešení používají jsou výsledkem analýzy také změny, kterými si v průběhu času prošly. U každé z nich je vidět, jak s narůstající pedagogickou praxí a s postupným získáváním další a dalších zkušeností, se jejich strategie formovaly, zpřesňovaly a doplňovaly. Poučovaly se jak z vlastních

zkušeností, tak i ze zkušeností svých kolegů. Nejedna paní učitelka kladla důraz na podporu, kterou ji v začátcích její praxe poskytla starší kolegyně. Musely se naučit oddělit práci od osobního života a pracovat s vlastními pocity. Obdivuhodné jsou i jejich vnitřní cesty, během kterých si uvědomovaly, jak moc mohou jako učitelky působit na prožívání žáka a jak je důležité za ně nepřebírat zodpovědnost a nechat rozhodnutí na nich. Mimo to, že zlepšovaly strategie, jak pomoci žákům, si současně vytvářely i strategie, které pomáhají jim. Některé typy situací v nich vyvolávají silnější emoce, a tak i ony musejí občas hledat pomoc u někoho jiného.

Posledním zajímavým bodem, který z IPA vyplývá, je dělení krizových situací žáků do tří kategorií. Většina z účastnic výzkumu rozlišuje jednotlivé situace podle různého stupně obtížnosti. První stupeň tvoří obvykle situace, které jsou schopny zvládnout samy bez větších obtíží. Do druhého stupně už spadají závažnější situace, které se stále nejdříve pokouší řešit samy a v rámci kterých často komunikují i s rodiči žáka. Posledním stupněm jsou situace extrémně závažného charakteru, kdy je ohroženo zdraví žáka. V těchto případech se s pomocí obracejí na odborníka.

Zkušenosti, se kterými se paní učitelky setkaly lze podle Baldwinova klasifikačního systému krizových situací, o kterém se zmiňují v teoretické části, rozdělit na jednotlivé typy. V případě zkušenosti, se žákyněmi, kterým se nelíbilo ve škole z důvodu navýšení množství učiva, se jednalo o tranzitorní krizi. Mezi krize pramenící z náhlého traumatizujícího stresoru, patří zkušenost se žákyní, které napsala její biologická matka, dále pak také situace s dvojčaty nebo případy, kdy došlo k rozpadu rodiny či byl jeden z rodičů upoután na lůžko. Příkladem krize pramenící z psychopatologie jsou zkušenosti s žáky trpícími poruchou příjmu potravy. Mezi neodkladné krizové stavy pak patří případ se žákyní, která chtěla skočit z okna. Je zřejmé, že učitelé se během své praxe setkávají s různými typy a stupni obtížnosti krizových situací.

V rámci výzkumu se ve všech situacích jednalo o poskytnutí krizové intervence tváří v tvář. V teoretické části se zmiňují o etapách krizové intervence od N. Špatenkové (2011) a Z. Mlčáka (2011). Těmito etapami si každá učitelka při řešení situace s žákem postupně prošla. První etapou je navázání kontaktu. Mohlo by se zdát, že pro učitele je navázání kontaktu s žákem jednoduché, protože s ním tráví velkou část dne. Výzkum však ukázal, že ne vždy je to pravda. Dvě učitelky se s žáky znaly již delší čas. Měly s nimi tedy vybudovanou určitou důvěru, která je výsledkem jejich

dlouhodobého vztahu. U zbylých dvou učitelek probíhal proces navázání kontaktu trochu jinak. Jelikož se jednalo o situace, kdy paní učitelky s žáky neměly žádný dlouhodobější vztah, musely v nich pocit bezpečí nejprve vyvolat. Ten v žácích vytvářely svým přístupem v hodině, ale i svými charakterovými vlastnostmi. Podporovaly je a snažily se pro ně vytvořit prostor, ve kterém se budou cítit příjemně a bezpečně. Relevantní informace o problému získávaly právě pomocí svých metod a strategií. Poslední etapou je ukončení krizové intervence. V mnoha případech se učitelkám povedlo žákům pomoci a stabilizovat tak jejich stav. Zmínily se však i o případech, ve kterých vyřešení krize přesahovalo jejich možnosti a kompetence. Stalo se tedy to, že vlivem různých okolností k vyřešení problému ze strany učitelky vůbec nedošlo.

Při poskytování samotné pomoci se učitelky řídily svými strategiemi, z nichž se některé velice podobají principům krizové intervence sestavených N. Špatenkovou (2011) a D. Vodáčkovou (2012). Při řešení situace se paní učitelky řídily především tím, co chce sám žák. Vnímaly jeho osobnost, reagovaly na to, co potřebuje a rozhodnutí o tom, jak se bude situace dále řešit, nechávaly na něm. Využívaly tedy principy jako jsou individuální přístup, elektická pomoc nebo posílení vlastních kompetencí. Dalšími principy, které se podobají jejich strategiím jsou intenzivní kontakt či kontinuální charakter. Některé učitelky komunikovaly s žáky i prostřednictvím sociálních médií nebo jim poskytovaly možnosti setkání. V případech, kdy byla nutná pomoc jiného odborníka, jim učitelky pomáhaly při navazování kontaktu. U jedné paní učitelky se objevila strategie, která se velmi podobá principu strukturovaného, aktivního a direktivního přístupu. Jedná podle ní ve chvílích, kdy je v sázce zdraví a život žáka.

Jednou ze strategií, která se objevovala u všech paní učitelek je vnímání změn v chování a prožívání žáka. O projevech a důsledcích krize u dítěte jsem se zmiňovala v teoretické části. Mezi nejčastější projevy patří zhoršení školní výkonnosti, změna v chování, somatické problémy či v horších případech i pokus o sebevraždu. Výzkum ukázala, že stejné projevy vnímají i respondentky. Mohlo by to tedy potvrzovat teorii J. Elliota a M. Place (2002), že učitel hraje při identifikaci problému žáka a při jeho řešení velmi důležitou roli.

Smysl mé práce vidím v tom, že může být takovou malou přípravou pro budoucí pedagogy. Zmiňuji se zde o několika strategiích přístupu, které nejsou jen plodem teoretického uvažování, nýbrž mají své kořeny v praxi. Jsou to strategie, které prošly mnohým testováním v podobě uplatnění v různých typech krizových situacích. To že se některé strategie respondentek shodují, dokazuje jejich účinnost. Učitelství skutečně není jen o vzdělávání, ale také o výchově a pomoci při dospívání. Myslím si, že nejsem jediná, která by si v krizových situacích na začátku své kariéry nevěděla rady. Proto považuji svou diplomovou práci za příspěvek k objasnění další oblasti týkající se vzdělávání.

Jsem si vědoma určitých limitujících faktorů, které mohly ovlivnit výsledky výzkumu. Jedním z nich je fakt, že jsem tři respondentky před uskutečněním rozhovoru vůbec neznala. Je však otázkou, zda je to ku prospěchu či naopak. Jelikož jsem s nimi neměla žádné osobní zkušenosti, nemohla jsem se jimi nechat ovlivnit při interpretaci výsledků. Na druhou stranu je však možné, že kdybych se s respondentkami znala, ještě více by se mi při rozhovoru otevřely. Druhým limitujícím faktorem je, že všechny respondentky byly ženy, proto další směr výzkumu vidím v rozšíření výzkumného vzorku i o zástupce mužské části pedagogických pracovníků. Dále by mohlo jít o upřesnění postupů, při řešení situací rozdělených podle stupně obtížnosti.

Závěr

V diplomové práci jsem se věnovala analýze chování učitelů k žákům v krizových situacích. Nejprve jsem se zabývala teoretickými poznatky týkajícími se krize, krizové intervence, dětských krizí a psychické zátěže učitelů. Na konci teoretické části jsem se věnovala doposud získaným údajům z výzkumů, které jsou tematicky blízké tématu diplomové práce. V praktické části jsem nejprve popsala metodologii výzkumu a poté jsem představila vlastní výzkum. Výsledky jsem analyzovala pomocí interpretativní fenomenologie. Provedla jsem polostrukturované rozhovory se čtyřmi učitelkami. Rozhovory měly narativní charakter, byly tedy založeny na vyprávění jednotlivých respondentek.

Z výsledků analýzy plyne, že si učitelky, ač možná nevědomky, vytvářejí při řešení krizových situací žáků různé postupy řešení. Tyto strategie se více či méně podobají principům krizové intervence. Učitelky s žáky soucítí a snaží se jim pomoc. I na nich samotných se však tyto zkušenosti určitým způsobem podepisují. Jelikož jich, jak respondentky samy uvedly, zatím není nezvladatelné množství, jsou schopny se s tím vyrovnat pomocí vlastních obranných mechanismů. Tyto zkušenosti neberou jako něco navíc, něco, co převyšuje náplň jejich práce, ale naopak si myslí, že jsou její nedílnou součástí, že bez nich by to ani nešlo.

Na začátku diplomové práce bylo mým cílem zjistit, jak se učitelé chovají k žákům v krizových situacích a jakým způsobem jim při řešení pomáhají. Nyní po dokončení výzkumu si uvědomuji, že způsob pomoci a jejich přístup k žákům, je vždy ovlivněn mnoha proměnnými. Výsledkem výzkumu je ale několik strategií, kterými se lze při řešení žakovy krize řídit a podle typu situace je různě kombinovat a upravovat.

Myslím si, a to na základě toho, co slýchám a vidím ve svém okolí, že mnoho lidí bere učitele jen jako někoho, kdo učí a předává odborné znalosti. Neuvědomují si, že učitel i vychovává a pomáhá jejich dětem vyrůst a dospět. Rozhodně nechci, aby má diplomová práce byla nějakým „poselstvím“, ale lidé, rodiče, by se měli dozvědět s čím vším se učitelé potýkají, jaké problémy řeší, a co to v nich zanechává.

Literatura a zdroje

BAHBOUH, Radvan. Krize z pohledu teorie katastrof. In: VODÁČKOVÁ, Daniela. *Krizová intervence*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012, 29–31. ISBN 978-80-262-0212-7.

BAŠTECKÁ, Bohumila. *Terénní krizová práce: psychosociální intervenční týmy*. Praha: Grada, 2005, 299 s. Psyché. ISBN 80-247-0708-X.

BROŽ, Filip a Daniela VODÁČKOVÁ. *Krizová intervence v kazuistikách*. Praha: Portál, 2015, 166 s. ISBN 978-80-262-0811-2.

ČAPEK, Robert, Sylvie NAVAROVÁ a Zdenka ŽENATOVÁ. *Žák v krizové situaci*. Praha: Raabe, [2017], 141 s. Dobrá škola. Třídní učitel II. ISBN 978-80-7496-294-3.

EIS, Zdeněk. *Volejte linku důvěry!: co s krizemi, které nás potkávají*. Jinočany: H&H, 1993, 122 s. ISBN 80-85467-20-8.

ELLIOT, Julian a Maurice PLACE. *Dítě v nesnázích: prevence, příčiny, terapie*. Praha: Grada, 2002, 206 s. Psyché. ISBN 80-247-0182-0.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* [online]. Praha: Portál, 2005 [cit. 2020-02-29]. ISBN 978-80-7367-485-4. Dostupné z: <https://uloz.to/file/4xmXRf6yKLLb/hendl-kvalitativni-vyzkum-pdf>.

HONZÁK, Radkin a Vladimíra NOVOTNÁ. *Krize v životě, život v krizi*. Praha: Road, 1994, 129 s. Psyché. ISBN 80-85385-60-00.

JEKLOVÁ, Marta a Eva REITMAYEROVÁ. *Syndrom vyhoření*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006, 32 s. ISBN 80-86991-74-1.

KAST, Verena. *Krize a tvořivý přístup k ní: typy životních krizí, jejich dynamika a možnosti krizové intervence*. Vyd. 2. Přeložil Jana VAŠKOVÁ. Praha: Portál, 2010, 167 s. Spektrum. ISBN 978-80-7367-800-5.

KEBZA, Vladimír. *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia, 2005, 261 s. ISBN 80-200-1307-5.

KLIMPL, Petr. *Psychická krize a intervence v lékařské ordinaci*. Praha: Grada, 1998, 167 s. ISBN 80-7169-324-3.

- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, 1994, 190 s. ISBN 80-7169-121-6.
- LAZARUS, Richard S. *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill, 1966, 466 s.
- LUCKÁ, Yvonna. Krizová intervence. In: MATOUŠEK, Oldřich. *Metody a řízení sociální práce*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, 119–134. ISBN 978-80-7367-502-8.
- MARTINKOVÁ, Jaroslava a Zdeňka ŽIDKOVÁ. *Psychická zátěž učitelů základních škol* [online]. 2004 [cit.2020-02-19]. Dostupné z: <https://www.bozpinfo.cz/psychicka-zatez-ucitelu-zakladnich-skol>.
- MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH. *Krizové situace v rodině očima dítěte*. Praha: Grada, 2002, 128 s. Pro rodiče. ISBN 80-247-0332-7.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006, 332 s. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.
- MÍČEK, Libor a Vladimír ZEMAN. *Učitel a stres*. 2. rozš. vyd. Opava: Vade Mecum, 1997, 195 s. Věda do kapsy. ISBN 80-86041-25-5.
- MLČÁK, Zdeněk. *Emergentní psychologie a krizová intervence*. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011, 84 s. ISBN 978-80-7368-950-6.
- MLČÁK, Zdeněk, 2000. *K teoretickému paradigmatu psychické zátěže učitelů*. Pedagogická orientace [online]. (3), 12–24 [cit. 2020-02-07]. ISSN 1211-4669. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/8136>
- NOVÁK, Tomáš. *Péče o dítě po rozvodu a její úskalí*. Praha: Grada, 2012, 144 s. ISBN 978-80-247-4110-9.
- PASQUALI, E. A., Arnold, R. M., De Basio, N. (1989). *Krizová intervence*. Baštecká, B.: Pracovní překlad pro potřeby LD v Liberci, 1992. In: *Mental Health Nursing. A Holistic Approach*. St. Luise, Baltimore, Toronto, The c. v. Mosby Company, 3rd ed
- PAVLIŠTA, Jan. *Krizová intervence nejen pro pedagogickou praxi* [online]. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2011 [cit. 2020-03-13]. Dostupné z: https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2018/06/KPS_opora_SPA_Krizova_intervence_Pavlista.pdf

ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2013 [cit. 2020-03-13]. ISBN 978-80-210-6382-2. Dostupné z:

<http://www.opvk.fss.muni.cz/ikapsy/uploads/Kvalitativni-analyza-textu.pdf>

SMITH, Jonathan A., Paul FLOWERS a Michael LARKIN. *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research* [online]. Thousand Oaks: Sage, 2009 [cit. 2020-03-13]. ISBN 978-1-4129-0834-4. Dostupné z: [https://books.google.cz/books?id=WZ2Dqb42exQC&pg=PP6&lpg=PP6&dq=978-1-4129-0834-](https://books.google.cz/books?id=WZ2Dqb42exQC&pg=PP6&lpg=PP6&dq=978-1-4129-0834-4)

[4.&source=bl&ots=sp9l_YJIJB&sig=ACfU3U0nxeTUaRidnYCizSrGAC-h5uCIpg&hl=cs&sa=X&ved=2ahUKEwjSkIC0rpfoAhUF66QKHUWEATkQ6AEwAXoECBEQAQ#v=onepage&q=978-1-4129-0834-4.&f=false](https://books.google.cz/books?id=WZ2Dqb42exQC&pg=PP6&lpg=PP6&dq=978-1-4129-0834-4.&source=bl&ots=sp9l_YJIJB&sig=ACfU3U0nxeTUaRidnYCizSrGAC-h5uCIpg&hl=cs&sa=X&ved=2ahUKEwjSkIC0rpfoAhUF66QKHUWEATkQ6AEwAXoECBEQAQ#v=onepage&q=978-1-4129-0834-4.&f=false)

ŠPATENKOVÁ, Naděžda. *Krize: psychologický a sociologický fenomén*. Praha: Grada, 2004, 129 s. Psyché. ISBN 80-247-0888-4.

ŠPATENKOVÁ, Naděžda. *Krizová intervence pro praxi*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2011, 195 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2624-3.

ŠPATENKOVÁ, Naděžda. *Krize a krizová intervence*. Praha: Grada, 2017, 285 s. Psyché. ISBN 978-80-247-5327-0.

THOM, René. Krize a katastrofa. In: *Pojem krize v dnešním myšlení*. Praha: Filozofický ústav ČSAV, 1992, 23–28. ISBN 80-7007-034-X.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, 190 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-082-4.

VODÁČKOVÁ, Daniela. *Krizová intervence*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012, 543 s. ISBN 978-80-262-0212-7.

VYMĚTAL, Jan. *Duševní krize a psychoterapie*. Hradec Králové: Konfrontace, 1995, 88 s. ISBN 80-901773-4-4.

Výzkumy:

BUCKLEY, Dearbhail, David ABBOTT a John FRANEY. An Exploration of Irish Teachers' Experiences of Stress. *Irish Journal of Applied Social Studies* [online]. 2017, 17(1), 28-47 [cit. 2020-03-14]. ISSN 13937022. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=sih&an=123239102&scope=site>

STOČKUS, Andrius a Eugenija ADAŠKEVIČIENĖ. PECULIARITIES OF STRESSORS EXPERIENCED BY PHYSICAL EDUCATION TEACHERS AT WORK. *Education. Physical Training. Sport* [online]. 2013, 90(3), 62-69 [cit. 2020-03-14]. ISSN 13925644. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e5h&an=90644886&scope=site>

FRIEDMAN, Isaac A. Student Behavior Patterns Contributing to Teacher Burnout. *The Journal of Educational Research* [online]. 1995, 281-289 47 [cit. 2020-03-14]. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/27541987>

TAXER, Jamie L., Betty BECKER-KURZ a Anne C. FRENZEL. Do quality teacher-student relationships protect teachers from emotional exhaustion? The mediating role of enjoyment and anger. *Social Psychology of Education* [online]. 2019, 22(1), 209-226 [cit. 2020-03-18]. DOI: 10.1007/s11218-018-9468-4. ISSN 13812890.

JAMES, DeborahJ., Maria LAWLOR, Ann FLYNN, Niamh MURPHY, Pat COURTNEY a Bernie HENRY. One School's Experience of Engaging with a Comprehensive Anti-Bullying Programme in the Irish Context: Adolescent and Teacher Perspectives. *Pastoral Care in Education* [online]. 2006, 24(4), 39-48 [cit. 2020-03-29]. DOI: 10.1111/j.1468-0122.2006.00389.x. ISSN 02643944.

NICOLAIDES, Sonia, Yuichi TODA a Peter K. SMITH. Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology* [online]. 2002, 72(1), 105-118 [cit. 2020-03-29]. DOI: 10.1348/000709902158793. ISSN 00070998.

NASVYTIENĖ, Dalia a Ina BALČAITYTĖ. MOKYTOJŲ, UGDANČIŲ ELGESIO IR EMOCINIŲ PROBLEMŲ TURINČIUS VAIKUS, PATYRIMO

ANALIZĖ. *Pedagogy Studies / Pedagogika* [online]. 2009, (96), 22-27 [cit. 2020-03-30]. ISSN 13920340. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true>

ŠUKYS, Saulius. Mokinių dalyvavimas nepamokinėje veikloje ir santykiai su mokytojais. *Acta Paedagogica Vilnensia* [online]. 2008, 21, 128-137 [cit. 2020-03-30]. ISSN 13925016. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true>

Seznam obrázků

Obr.: 1-1 Průběh krize (Klimpl, 1998, s. 33).....	19
Obr.: 1-2 Srovnání různých forem krizové intervence (Mlčák, 2011, s. 32).....	30
Obr.: 2-1 Přehled strategií používaných paní učitelkou číslo 1	58
Obr.: 2-2 Přehled strategií používaných paní učitelkou číslo 2	62
Obr.: 2-3 Přehled strategií používaných paní učitelkou číslo 3	66
Obr.: 2-4 Přehled strategií používaných paní učitelkou číslo 4	71

Seznam příloh

Příloha 1: Tabulka životních událostí	84
Příloha 2: Model krizové intervence dle Golanové	85
Příloha 3: Bodové hodnocení stresových situací školáků podle M. Stoppardové	86
Příloha 4: Rozhovor s paní učitelkou číslo 1	87
Příloha 5: Rozhovor s paní učitelkou číslo 2	95
Příloha 6: Rozhovor s paní učitelkou číslo 3	101
Příloha 7: Rozhovor s paní učitelkou číslo 4	107

Příloha 1: Tabulka životních událostí

Úmrtí partnera, partnerky	100
Rozvod	73
rozvrat manželství	65
Uvěznění	63
úmrtí blízkého člena rodiny	63
úraz nebo vážné onemocnění	53
Sňatek	50
ztráta zaměstnání	47
usmíření a přebudování manželství	45
odchod do důchodu	45
změna zdravotního stavu člena rodiny	44
těhotenství	40
sexuální obtíže	39
přírůstek nového člena do rodiny	39
změna zaměstnání	39
změna finančního stavu	38
úmrtí blízkého přítele	37
přeřazení na jinou práci	36
závažné neshody s partnerem	35
půjčka vyšší než jeden průměrný roční plat	31
splatnost půjčky	30
změna odpovědnosti v zaměstnání	29
syn nebo dcera opouští domov	29
konflikty s tchánem, tchyní, zetěm, snachou	29
mimořádný osobní čin nebo výkon	28
manžel-manželka nastupuje či končí zaměstnání	26
vstup do školy nebo její ukončení	26
změna životních podmínek	25
změna životních zvyklostí	24
problémy a konflikty se šéfem	23
změna pracovní doby nebo pracovních podmínek	20
změna bydliště	20
změna školy	20
změna rekreačních aktivit	19
změna církve nebo politické strany	19
změna sociálních aktivit	18
půjčka menší než průměrný roční plat	17
změna spánkových zvyklostí a režimu	16
změny v širší rodině (úmrtí, sňatky)	15
dovolená	13
Vánoce	12
přestupek (např. dopravní) a jeho projednání	11

Příloha 2: Model krizové intervence dle Golanové

<i>Počáteční fáze – formulace</i>	<i>Střední fáze – realizace</i>	<i>Konečná fáze – ukončení</i>
<i>První kontakt</i>	<i>První až šestý kontakt</i>	<i>Sedmý a osmý kontakt, pokud je to nutné</i>
<p>A:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ zaměřit se na stav krize ▪ koncentrovat se na „teď hned“ ▪ ventilace emocí ▪ prozkoumat rizikovou událost ▪ zhodnotit dopad události 	<p>A:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ doplnění chybějících informací ▪ zkontrolovat nesrovnalosti ▪ vybrat hlavní témata (ztráta, změna, výzva) 	<p>A:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ rozhodnutí o ukončení ▪ pomoci klientovi vyrovnat se s ukončením procesu krizové intervence ▪ nabídnout pokračování péče a pomoci v jiné formě (např. psychoterapie)
<p>B:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ vyhodnocení ▪ konstatování rozhodnutí ▪ seznam okolností a prvořadých problémů ▪ ověřit klientovy priority ▪ určit hlavní problém 	<p>B:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ změna chování ▪ ověřit klientovy adaptační mechanismy ▪ stanovit realistické, krátkodobé a dosažitelné cíle 	<p>B:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ prozkoumat pokrok ▪ posoudit hlavní témata ▪ připomenout dosažené cíle, úkoly, změny, nedokončenou práci
<p>C:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ smlouva (kontrakt) ▪ definovat pro klienta i pro pracovníka cíle a problémy 	<p>C:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ identifikovat obecné problémy a úkoly ▪ společně vypracovat plán ▪ řešení úkolů a problémů 	<p>C:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ naplánovat budoucnost ▪ diskutovat o současných problémech ▪ probrat klientovy plány ▪ pomoci klientovi, aby měl pocit, že proces intervence je ukončený

Příloha 3: Bodové hodnocení stresových situací školáků podle M. Stoppardové

Úmrtí rodiče	100
Rozvod rodičů	73
Rozchod rodičů	65
Časté služební cesty rodiče	63
Úmrtí blízkého člena rodiny	63
Vlastní nemoc či zranění	53
Nový sňatek rodiče	50
Ztráta zaměstnání rodiče	47
Usmíření rodičů	45
Matka jde do zaměstnání	45
Změna zdravotního stavu člena rodiny	44
Těhotenství matky	44
Potíže ve škole	39
Narození sourozence	39
Změna učitele či třídy	39
Změna financí v rodině	38
Zranění, nemoc přítele	37
Změna četnosti setkání sourozenců	35
Obava z šikany	31
Krádež osobních věcí	30
Změna úkolů doma	29
Starší sourozenec odchází	29
Kritika z rodiny	28
Stěhování	26
Získání i ztráta domácího zvířete	25
Změna návyků	24
Neshody s učitelem	24
Stěhování kamaráda jinam	20
Prázdniny s rodinou	19
Změna přítele	18
Pobyt v letním táboře	17
Změna spacích návyků	16
Víc nebo méně setkání v rodině	15
Změna v četnosti sledování TV	13
Oslavy	12

Rozhovor s paní učitelkou číslo 1

Nejprve bych Vás ráda poprosila, jestli byste mi popsala nějakou Vaši zkušenost, kdy za vámi přišel žák s tím, že se nachází v nějaké krizové situaci a chce se vám svěřit.

Přišla za mnou žákyně deváté třídy, s tím problémem, že jí píše biologická matka a chce, aby se s ní setkala. S tím, že je adoptovaná už se vyrovnala dávno, je u adoptivních rodičů od pěti let a teď se s ní přes Facebook zkontaktovala biologická matka a chtěla se s ní, nebo už jí několik měsíců přemlouvá, aby se sešly. Tak s tím přišla, jestli se má sejít nebo nemá, protože jí ještě stále neodpustila to, že jí byla odebrána jako malá.

Jak jste se cítila, když za Vámi přišla?

No...byla jsem překvapená trošku, že chce takovou závažnou věc řešit s někým, koho zná dva měsíce, ale na druhou stranu jsem byla potěšena, že si mě vybrala, že má ke mně takovou důvěru, ale hned se mi začalo honit hlavou strašně moc věcí. Hlavně jsem si říkala, co můžu a co nemůžu říct, protože jsem jí nechtěla ovlivnit, nechtěla jsem jí přímo říct, jak by se měla zachovat, ale chtěla jsem, aby se rozhodla sama. Rozpolcená jsem byla.

A to byla Vaše první zkušenost?

Nebyla, byla to už třetí zkušenost, pamatuji si to přesně protože jsem začala učit v září v roce 2019 a hned přelom září října za mnou přišly postupně dvě holky z druhého stupně, že se jim nelíbí ve škole a chtějí odejít. To bylo hlavně téma té jedné a ta druhá se strašně bála, jak ve škole, že tam nemá kamarády tak ale zároveň nechce z té školy odejít, protože je taky v deváté třídě a bojí se toho, co bude následovat a tam jsem...S nimi jsem si o tom problému hlavně povídala a byl to takový krátký rozhovor ale taková závažná, závažnější situace bych řekla byla poprvé.

Myslíte, že Vám pomohlo řešení těch méně závažných situací v řešení této závažnější?

Já myslím, že jo. Protože alespoň jsem se trošku procvičila v tom, jak s nimi mluvit nebo třeba, že spíš se doptávat, nechat je mluvit, aby se vypovídali, protože... nebo ve všech situacích mi přišlo, že to jim nejvíc pomohlo, že se někomu svěřili probrali to

ještě s někým dalším, s někým dospělým a mohli to probrat ze všech možných úhlů pohledu.

Bylo pro Vás řešení těch prvních situací těžší než potom těch dalších? Že už jste třeba čerpala ze zkušeností?

No tak třeba spíš teda naopak, protože, když za mnou přišla, že se jí nelíbí ve škole, tak to bylo kvůli tomu, že bylo víc písemek a chtěla to spíš takový volnější tu školu bez různého zkoušení a takže tohle se jí nelíbilo. Tak si myslím, že je to spíš takový vlastní ... ne pohodě, jakože lenosti k tomu, jako že se nechce učit no, že se jí líbilo to na prvním stupni jako, že stačilo docházet do školy a všechno si pamatovala ze školy a nebylo potřeba se tomu nějak věnovat. A teď přišla chvíle, kdy najednou je víc toho, je to třeba složitější, proto má pocit, že toho po ní učitelé víc chtějí, a tak to si myslím jenom, že tam bylo potřeba si promluvit o tom, že bohužel krásné dětské roky skončily a tak, že už nastávají i povinnosti. A řekla bych, že stačil ten krátký rozhovor, který jsme měly a myslím si to, že to stačilo z toho důvodu, že jsme měly teda ten rozhovor půlhodinový v pátek a v pondělí jsem dostala kytku jako poděkování, že jsem si popovídaly a že jsme to probraly. Od té doby sice jako třeba přišla, že třeba ji není ten den úplně fajn ale už se nějak smířila s realitou a už nebrečí o přestávkách a je lepší, je na ní vidět, že je spokojenější, že se směje.

Jak to na Vás působilo, že jste dostala za odměnu kytku?

Byla jsem hrozně nadšená, byla jsem úplně šťastím bez sebe. Vystavila jsem si ji hned doma, a protože byla to první zkušenost, tak jsem nevěděla, jestli jsem to zvládla, protože to bylo takový jako přepadení mě, že najednou teda potřebuji něco řešit. Tak jsem si říkala, že jo, že to bylo asi dobrý, že to pomohlo, když teda přišla s kytkou, že to byla taková reflexe mé pomoci.

Když se tedy vrátíme k tomu původnímu příběhu, kdy za Vámi přišla žákyně s tím, že se s ní chce vidět její biologická matka, tak tam taky stačil jen rozhovor?

No ...bylo to formou rozhovoru, ale byl teda mnohem delší. Poprvé jsme spolu byly asi hodinu a půl, kdy jsme teda řešily neustále to. No a poté jsme se ještě setkaly několikrát kdy teda vždycky říkala, jak to vypadá, jak se to vyvíjí s tou mámou no a potom prvním rozhovoru jsme se ...První rozhovor probíhal o tom, že mi hlavně vyprávěla, že má starší sourozence, má i mladší a ona je poslední dítě, který stát sebral

její mámě. Má teda 14 sourozenců...a ty starší teda, taky jí vzali a ty mladší teda žijí s mámou. Nejdřív jí začal psát o rok mladší brácha, díky tomu se vlastně dostala k ní i máma, že jakoby má na ní ten kontakt. Nechtěla se s ní holčina sejít nejdřív, strašně ji několik měsíců máma přemlouvala, že by se sešla s ní, že by ji strašně chtěla vidět, že je to poslední dítě, se kterým nemá žádný osobní kontakt. Že se teda, že je teď ráda, že si mohou alespoň psát přes Facebook, ale že by se chtěla setkat, tak jestli by za ní nepřijela. Akorát, že ta žákyně nechce, nechtěla teda nejdřív, protože ji neodpustila a chtěla vědět, proč musela odejít. No, a tak se jí na to ptala, několikrát se na to mámy ptala, ale ona jí řekla, že to nechce řešit pře messenger, že jediné osobně. Ten postoj chápu, že to nechce řešit přes messenger, protože plno věcí, které se napíšu nevyzní třeba stejně, jako když se to říká, že vidíme tu mimiku a jak to ten člověk pořádně myslí, ale zase chápu i pohled té holky, že se nechce s tou mámou sejít jen tak, když je v deváté třídě, už tak je ta puberta těžký období, ještě řešit něco takového, takže chápala jsem obě strany.

To jste jí řekla?

A řekla jsem jí to, právě jsme to jako řešily a...protože jsme asi ...Na začátku, takhle na začátku jsme řešily hlavně tohle to, že by nejdřív hlavně chtěla vědět, proč teda nemohla zůstat s mámou. No a já jsem si myslela, že ví, kde bydlí, že navzájem o sobě ví, kde bydlí ale máma neví, kde holka bydlí, a tak já jsem radila, protože jsem myslela, že jo, tak jsem radila ať napíše dopis, že je to takový osobnější. Přijde mi, že když je to na ten papír a pak to bude muset třeba poslat a bude se nad tím muset víc zamyslet než když do toho messengeru, kde většinou se to píše po pár větách. Jenomže to byl argument, že nechtěla, aby máma věděla, kde bydlí, což jsem se nakonec dozvěděla, že od sebe bydlí asi 200 km. Já jsem si myslela, že jsou dost, jako ve stejném městě nebo ve vedlejším. Tak to jsem říkala jo, tak to jí adresu nedávej, protože se bála, že by přijela, tak jsem říkala jo to nedělej. No, takže jsme pak řešily, to byl takový ten první ten její problém, že ona nemůže to mámě odpustit a neví, jestli chce to mámě odpustit, ale že jí ta adoptivní máma k tomu strašně přemlouvá už dlouho, ať mámě odpustí, protože jako neví, jaká to byla situace a že jí bude líp, že se jí bude líp žít, když mámě odpustí. Ona ale je teď, prostě má pocit, že nemůže odpustit. Tak jsem opět jako říkala, že chápu obě ty strany. Chápu jak adoptivní mámu, že i rodiče dělají chyby a že je jakoby hezký, když dokážou děti odpustit. Na druhou stranu, že si neumím představit jaký to je, když se rodiče takhle vzdají, to jsem úplně tohle slovo

nepoužila, ale že chápu, že je blbý takový odloučení, že jsem naštěstí vyrůstala se svými rodiči a že je taková situace těžká. Pokud si ale myslí, že to nedokáže odpustit, tak ať si dá čas, že hlavně potřebuje čas na to a že to třeba jednou přijde samo, že se najednou probudí v uvozovkách a zjistí, že už mámě odpustila.

Takže její adoptivní matka o tomto problému věděla?

Jo jojo, ta o tom ví a ta by chtěla, aby se sešly nebo setkaly nebo nějak komunikovaly ale adoptivní táta je proti.

Proč si myslíte, že přišla za Vámi, když to přitom řeší i s matkou?

Nevím, jestli chtěla slyšet názor někoho zvenčí, když to tak řeknu. Možná ...možná taky to, že máma říká ano sejdi se a táta říká ne, protože on tvrdí, že oni jsou její rodina, tak proč by se vracela k té rodině, která ji opustila tak asi proto. Nebo že jsem mladá a že mám k nim nejbliž ze všech učitelů.

Ale Vy jste jí neřekla ano sejdi se, ne nesejdi se, měla jste to nutkání jí něco takového říct?

Ne...dávala jsem si hodně pozor, aby to bylo na takové neutrální úrovni veškerá má slova, aby se z toho nedalo rozpoznat, že jí něco radím, že by něco měla udělat. Upřímně jsem nutkání říct jí, co má dělat neměla, protože jsem si nebyla jistá, co je správně a ani nevím, co bych dělala já, a to mi hodně pomáhalo v tom, udržet se na té neutrální vlně.

Jak Vám bylo, když za Vámi přišla?

No, byla jsem nejdřív v šoku, pak trochu zoufalá, protože jsem nevěděla, co bych dělala v té situaci, ani jak mám pořádně odpovídat. Pak jsem měla jako strach trochu asi, obavu, aby z něčeho, co řeknu právě nepochopila, tak a máš to udělat takhle a takhle je to správně protože ...řekla bych, že každý správný rozhodnutí je to, co chce ten člověk osobně, tak jak se rozhodne on, je to to nejsprávnější, než když ho do toho tlačí někdo jiný.

Ovlivnila tato zkušenost nějak Váš život? Jak osobní, tak profesní?

No ten osobní spíš z toho pohledu, že i pak psala kdykoliv, i o víkendech i večer a chtěla se mnou řešit, že jí třeba máma píše a co jí píše a jestli tam teda má jet. Takže to takhle chtěla řešit přes internet, což já jsem jí řekla, že si o tom opět můžeme

popovídat další den ve škole, že to takhle řešit nechci. A jinak, no ten osobní, tak zaskočilo mě to nebo trošku zesmutnělo nebo ...

Pocívala jste, že to trápí i Vás?

No jo, protože jsem si uvědomila, že jsem měla neuvěřitelné štěstí s rodiči i s tím, jak jsem vyrůstala. V tomhle věku zrovna jsem řešila úplně strašné problémy a teď v uvozovkách to myslím, byli to úplně malichernosti, i když v té pubertě jsme to s holkama řešily všechny. Měly jsme pocit, že to jsou nejhorší krize světa a že se zhroutí svět, když to nedopadne, tak jak my přesně chceme. A vlastně, že jiný děcka ve stejném věku řeší horší, mnohem horší věc, než to, že se mi špatně obarvily vlasy. Takže spíš takový uvědomění. Jestli ten profesní život to změnilo to asi úplně ne, že jsem byla přístupná pro ně, že už před tím měli pocit, že jsem. Že za mnou mohou s čímkoliv přijít, tak by nepřišla, kdyby neměli ze mě ten pocit, takže já asi jsem se nijak nezměnila, snažila jsem se i a doufám, že se mi to povedlo, tvářit jako, že o ničem nevím, když tam byly ostatní děcka a ostatní učitelé, protože o to mě prosila, aby to jako zůstalo mezi náma, a že nechce, aby to všichni věděli.

Takže jste to řešila jenom s ní?

Jenom s ní.

Říkala jste, že jste měla více zkušeností, vyvolaly ve Vás některé nějaké silnější pocity?

No tak to, jo byla to zkušenost po téhle. Před ani ne měsícem mi v sobotu večer psala žákyně, že má chuť skočit z okna nebo si jinak ublížit. A to teda byla situace, která mě hodně vystresovala já teda, když zažívám někdy takový jakoby stres, tak jsem začala pochodovat po obýváku, a protože mi to psala na messengeru, je z jiného města, tak jsem se snažila ji udržet u počítače nebo alespoň u toho telefonu. Doufala jsem, že nestojí na tom parapetě u okna a snažila jsem se s ní povídat nebo psát jí uklidňující zprávy nějaký. Tohle byla hrozná situace, to jsem pak byla úplně rozklepaná a dlouho mě to trápilo, pak jsem o tom hodně dlouho přemýšlela.

Dělala jste něco, proto abyste se od toho oprostila, abyste si to tolik nepřipouštěla k tělu?

Svěřila jsem se své mamince a příteli, dvakrát jsem to převyprávěla, no potřebovala jsem to prostě ze sebe dostat.

Tohle jsem teda neřešila sama, ale řekla jsem to mamince její a poradila jsem se, se školním psychologem. Takže s ní jsme si o tom taky popovídali, že jsme jako řešili spíš, jestli to já musím nahlásit někam a potom, nebo dozvěděla jsem od té školní psycholožky, že za ni tahle slečna dochází, takže jakoby, že si o tom zkusí promluvit. Ona jako nemůže říct, že o tom ví ale, že teda se to nějak stane a že si dá pozor na nějaký navádění na takovou situaci, poznámky o tom od té holky, že si na to dá pozor, jestli tam není něco skrytého. No já teda pak, protože mamka je učitelka, tak mě trochu vystrašila tím, že neví, jestli to není nutný teda nahlásit někam. Taky proto jsem se tý psycholožky ptala, no, a protože to ví vedení a věděli to rodiče tak to je prostě všechno co musím udělat.

Jak jste se cítila, když jste tohle všechno zjistila?

No ulevilo se mi z toho důvodu sobecky. Kdyby náhodou to udělala, tak já jsem to řekla těm důležitým osobám, který to jako musí vědět. Takže by to nebylo jenom na mě, protože jako pedagog mám nějakou zodpovědnost nebo povinnost, ale stejně to jako ve mně zůstalo a asi je to kvůli tomu, že se mi právě v pubertě pokusila zabít spolužačka, kamarádka nejlepší z mé třídy. Takže to bylo hodně i osobní a připomnělo mi to tu situaci. A teď z toho pohledu, ještě dospělýho jsem si i poplakala jakoby o tom, co se všechno mohlo stát, kdyby se to kamarádce povedlo, protože tam ne, že o tom mluvila, ale vážně se o to pokusila.

Jaký jste měla vztah s první žákyní před touto zkušeností?

No já bych skoro až chtěla říct nevím, jestli se to úplně dá říct o učitelce a žákyni, ale takový kamarádský vztah. Nebo prostě, jak to říct, na mých hodinách zjistili, že se nemusejí bát říct jakoukoliv odpověď. Když bude správná přijde pochvala, když bude špatná žádná jako pohroma se nestane, nebudu nadávat a nebudu dávat špatnou známku no a pak si probereme, proč se ta chyba stala a upozorníme si na ní, aby se už neopakovala. Takže možná proto, že jsem měla k nim takový přístup vstřícný.

Nezpozorovala jste, že by něco nasvědčovalo tomu, že by prožívala něco podobného?

No řekla bych že jo, no záleží, na kterých hodinách. Na některých hodinách byla aktivní hodně a na některých byla hodně zamlklá přišlo mi, že není úplně přítomná v té hodině, v té třídě, ale zároveň když jsem se pak ptala a dlouho nikdo neodpovídal, tak odpověděla, takže tam byla, ale zároveň si v sobě řešila něco jiného. Vypadala

nešťastně, takže napadalo mě, že něco řeší, ale upřímně mě vždycky napadne, že řeší, že nenapsal ten kluk, takový malý věci, ne něco takovýho.

Změnilo se potom k ní Vaše chování?

Já doufám, že to nedávám znát, protože se chovám ke všem stejně a furt mile a přátelsky, takže už se to nemohlo zlepšit. (úsměv)

Myslíte si, že práce učitele je náročná jak psychicky, tak fyzicky? A jestli ano, je učitel vůbec schopen takovou zátěž unést?

Je to náročná práce. Určitě pro takhle začínající učitele je to náročný. Třeba ta příprava dá hodně práce, protože není moc z čeho čerpat, že je potřeba hledat, takže je to náročný. Pak si tam stoupnout před ty děcka a vykládat a zvládnout nějak i to chování jejich, protože z praxe to moc neznáme. A dokud chodili s tím, že se jim nelíbí ve škole a takový věci, tak to si myslím, že u toho stačí ten půlhodinový rozhovor. Na to si myslím, že i ten učitel možná by si i měl s těmi žáky promluvit, protože to může být i nějaká zpětná vazba nejen pro něj, ale i pro kolegy. Protože to nemusí být jenom to, že se teda ztížilo učivo, ale třeba by se mohl dozvědět člověk i o nějakém špatném přístupu, jak svým, že se něco nelíbí anebo třeba o kolegovi. To je horší situace, protože pak je teda nutné to řešit, ale protože třeba mají žáci pocit, že někoho upřednostňuje nebo, že někoho naopak ubíjí tak to si myslím, že by se mělo dostat k učitelům, aby se třeba zlepšili v práci. V těch horších situacích nebo složitějších životních situacích třeba ta sebevražda, tam si myslím, že jsem udělala dobře, že jsem to poslala dál. Nejen, že jsem teda chránila sebe ale hlavně, ten život je důležitější, je důležitější než, že jsou přijímačky a že jsem se nedostala na střední školu. Ale chápu, že je to jejich teď téma číslo jedna a že je to jejich velká první zkouška, ale jakmile se tam dostane nějak ten život, tak si myslím, že už by to do rukou měli převzít odborníci. Psycholog nebo psychiatr, aby se to pořádně rozebralo, protože to nemusí být problém jenom třeba ty přijímačky, který to třeba způsobí, ale může tam být zakořeněný jiný problém, díky kterému se člověk, který není vystudovanej se těžko dostává. Budeme teda řešit přijímačky a nebudeme řešit to jádro, proč se to děje, a to si myslím, že je důležitý vyřešit ten základní problém.

Myslíte si, že Vám ty začátky pomohly v dalším řešení? Vytváříte si třeba nějaké postupy, podle kterých postupujete?

Já si myslím, že jo, že to pomůže, že to, že si člověk nacvičí, jak dětma mluvit. Myslím, že jsem udělala chybu u toho prvního, kdy jsme naštěstí řešili jen školu, že jsem se jako moc přesně vyptávala, co přesně, jako že jsem chtěla strašně, nebo to chci furt vědět, co přesně se děje. No ale myslím si, že jsem se ptala až jako agresivně, že jsem hrozně naléhala, že třeba potřebovali víc času nebo popsat to více větami, neuměli to prostě popsat sami a já jsem se snažila nějak pomoci slovy, a to si myslím, že jsem neudělala dobře. Měla jsem nechat i ty slova najít je, ať to budou pak třeba úplně jednoduchý, bude to popsáný deseti větama místo jedný, ale budou to opravdu jejich slova a budu přesně vědět já, co se teda děje. Na to jsem si teda pak dávala pozor, abych se jen vyptávala tak, abych se k tomu dostala jen takovýma obecnýma otázkama a nedoplňovala.

Nejprve bych Vás ráda poprosila, jestli byste mi popsala nějakou Vaši zkušenost, kdy za vámi přišel žák s tím, že se nachází v nějaké krizové situaci a chce se vám svěřit.

Takže když jsem ještě učila v jiné škole tak se stalo, že přišla do té mé školy rodina, která měla dvojčata kluka a holku. Přišli s tím, že ta dvojčata mají velké psychické potíže, nechtějí chodit do školy a měla velký problém. Jak jsem je potom poznala, tak fakt byly hodně, že to byly hodně citlivé děti, i se tak projevovaly i tak působily. V tom velkém kolektivu na té jiné škole, nebylo to pro ně jednoduchý a staly se terčem posměchu, takže takhle já jsem je přijímala. Je pravda, že než je, než jsme se poznali všichni, já ty děti, děti navzájem sebe ty dvojčata, to nové prostředí, že se to tam hodně vyjevilo, že ta, ten chlapec byl chytřej ale takovej jemnej. Třeba skládal básně, v té čtvrté třídě měl i takový docela vyšší hlas a opravdu trochu působil, že možná v budoucnu bude mít jinou orientaci. Bylo to na něm dost takový výrazný a ta dívka zase měla potíže, že jí to nešlo v matematice, což pro mě bylo zvláštní, protože v těch jiných předmětech docela se jí dařilo. V té matematice mi přišla úplně taková zablokovaná, a tak té dívce se neposmívali tolik děti, to spíš ji zprostředkovaně přes bratra trápilo. Na ni si zase zasedla učitelka, protože si myslela, že to dělá schválně, že se jí nechce v matematice pracovat. No a s tímhle, takhle se ty děti byly už takový měly už takový ty svoje strategie takovýho zapouzdření a fakt jako těžko se otvíraly, těžko si zvykaly na ten nový kolektiv. Nicméně a snad díky jako svým zkušenostem a díky tomu, že sama mám znevýhodněné dítě, tak asi se dokážu možná díky tomu jako líp vcítit do těch jejich osobností.

Co jste cítila, když za vámi přišli s tímto problémem?

Jako obří bezmoc, a to nejenom těch dětí ale hlavně těch rodičů. Asi z těch rodičů, těm dětem se fakt něco škaredého ve škole dělo ale mě přišlo ještě v celé situaci horší to, že to byly samy dvě děti, jako dvojčata, jiný sourozence už neměly a tu bezmoc ta vycházela spíš z těch rodičů mi připadalo. Ty rodiče fakt měli o ně velký obavy, co bude dál. Tohle byla teprve třetí třída takový... Tohle mě nebylo jasný, to totiž byly velmi citlivý, jemný, milý, slušně vychovaný děti. Já chápu že učitel, že učitel se těžko vyrovnává s dítětem, který je všude, je živý, do všeho mluví, furt vykřikuje, furt někomu bere, furt do někoho žďuchá, furt mu něco padá, furt padá on ze židle, to chápu

že ten učitel po šesti hodinách s takovým dítětem je unavený. Ale moc jsem nepochopila, proč ty děti se staly takovým terčem, jako dětem i dospělým. Nikdo z toho týmu pedagogického tam, je nepodpořil a proč takový hodný děti byly takhle psychicky zničený, to sem jako nepochopila.

Jak jste to řešila, radila jste se s někým nebo jste situaci řešila sama?

Já si asi troufnu říct, že po tolika letech, jakože jsem ve školství 20 let a jsem fanynka inkluzivního vzdělávání, mám kilometry kurzů a sama ten způsob inkluzivního vzdělávání školím. A dospěla jsem k tomu právě svými životními zkušenostmi, nějakými svými životními hodnotami, a těmi školeními. Takže po téhle době asi si troufnu říct, že něco už vím i sama. Nicméně mám kamarádku, se kterou asi dalo by se říct, že realizujeme takové pravidelné jednotýdenní supervize, ve smyslu, že jdeme spolu na desetikilometrovou vycházku. Ona je psychologka, terapeutka, ředitelka střediska výchovné péče a navzájem se obohacujeme v těch profesních věcech. Já se jí můžu zeptat na odbornosti po té psychické stránce ona zase mě na odbornosti v té pedagogické stránce. Tak to bych řekla že tohle je pro mě moc cenný. Tady s těma dětma to nebylo úplně těžký, to vyspravit proto je uvádím jako odstrašující případ českého školství. Nemůže prostě na tom český školství být tak špatně, že zničí dvě šikovný, citlivý, hodný děti, jo to je fakt tragédie českého školství.

Co konkrétně jsem podnikla?

Poradila jsem těm rodičům, aby mi ty děti nechali na odpolední nápravě, na odpoledním doučováním. Ne, že by to tolik potřebovaly ale abychom navázali nějaký bližší kontakt při nějaké činnosti. No a tam jsem v tom odpoledním čase, což bylo téměř každý den po vyučování po obědě, jsme si na chvíli sedli. Tam byly dobrovolné domácí úkoly a spolu jsme pracovali a já jsem tam dostala obrovskou příležitost je podpořit v tom co jim jde. Podívat se na to, co třeba by potřebovaly docvičit, což ten chlapec nepotřeboval. Chlapec potřeboval jen dodat sebevědomí a ta dívka, ta potřebovala upevnit nějaký základy v matematice. Zajímavý bylo, že někdy v nějakém březnu ty děti úplně, fakt to netrvalo ani moc dlouho a ty děti rozkvetly. Chlapec otevřeně si to přiznal před ostatními, že jako umí psát básně a že se nemusí stydět je recitovat klidně i v kruhu. Děcka dokázala se mu nesmát, což musím učitel myslet i na přípravu toho prostředí té atmosféry. Určitě se to dělá strašně špatně, když najednou se v tom prostředí vyskytne nějaký dítě, který jako od pohledu je zvláštní,

tak to se asi ten člověk ten učitel zlomí v pase. Ale když to prostředí se připravuje kontinuálně, žije se to kontinuálně ve smyslu, každý jsme nějaký každému něco jde něco nejde a v žádném případě nebudeme poukazovat na chyby ostatních. To si to dítě samo, dítě ví, na čem musí zapracovat a v čem se může ocenit a když ten učitel na to, jako když je v tom pevný taky ty děti se to naučí od učitele tady tu, tady ty principy toho bezpečného vzdělávání nebo toho bezpečného pobytu jako v tom vzdělávacím prostoru ať je to přestávka nebo výuka. A tam si myslím, že v té škole je právě to prostředí už připravený bylo, jako ty děti se tam nedivily, to je podobný jako tady ve škole, ty děti se nediví že je tady někdo jako zvláštní.

Takže to pro vás nebyla první zkušenost s takovou situací?

Ne nebyla.

Pomohla vám tato zkušenost s řešením dalším situací?

Určitě, postupně v té řadě jako jsem se jako rostly ty zkušenosti a musím říct, že teďka po těch letech ve školství, že se v tom cítím dost pevně jako sebevědomě a věřím i tomu. Snad můžu být i nějakou inspirací pro svoje kolegy a hodně mě těší, když se mě přijdou zeptat, když je zajímavá můj názor a když se jim třeba povede něco z těch mým zkušeností uplatnit. Protože nepřijde mi to zas tak složité. Jde prostě o to mít připravenou atmosféru s dětmi, nejde to...může učitel si říkat já jsem, proto děcko udělal, co jsem mohl, ale pokud nepracuje s celým tím prostorem kolegů a ostatních spolužáků, pokud nemá nastavený i ten prostor vzdělávací. To znamená pomůcky, běžně dostupné pomůcky, v té třídě jsou děti, které potřebují podporu, takže by měly sedět někde blízko dospělého, aby on kolem nich mohl projít nenápadně. Musí být ty pomůcky dobře dostupné, aby to dítě se nemuselo ptát, můžu si vzít pomůcku a prostě si jí vzalo, aby to dítě vědělo, co má za možnosti a samo si je ...samo ty možnosti využívalo. Zároveň všechny ty děti vědí, že se to netýká jenom toho jednoho, tří dětí, ale že to můžou využít všechny ty děti.

Existují různé typy krizí, máte nějaké postupy a strategie, jak to s nimi řešíte?

Ano, no nevím jestli, no teď budu chvíli přemýšlet a možná to vyleze z toho, když budu přemýšlet nahlas. Dítě za mnou přijde a nebo taky je docela častý, že to vidím tu situaci, takže se toho dítěte zeptám a úplně si než...asi se mi moc často neděje, že to dítě by mi na oslovení nezareagovalo, jo. Úplně si nemůžu vzpomenout na situaci, že

bych se někoho zeptala, a to dítě řeklo ne nic se neděje, protože mám tu situaci vyzorovanou a snad jako trošku mají doufám důvěru, že se to pokusím řešit k nim jako přívětivěji. Promluví si o tom s tím dítětem a zeptám se ho, jestli to dítě má nějaké nápady, jak to řešit. Pokud ne, zeptám se ho, s jakými dospělými by bylo ochotné to řešit, jestli to jsou rodiče nebo je to nějaký kolega, ke kterému má důvěru nebo to chce řešit se mnou nebo se školní psycholožkou, nebo s odborníkem z venku. A to dítě nějak na to zareaguje a já jako reaguji na tu jeho výzvu a vždycky podle toho se to zařídí, že já nabízím tu pomoc. Nabízím dítěti možnosti. Když k tomu není potřeba úplně odborník z venku nebo nějaký další člověk tak hledáme společně s tím dítětem možnosti řešení. Necítíš se s těmito spolužáky se necítíš úplně dobře, chceš o tom s nimi mluvit ty nebo s podporou dospělého nebo mám jenom já nebo jak by sis tu situaci představoval, jak je to pro tebe příjemný. Mám já mluvit přímo s jejich rodiči. Nabízím mu, snažím se vymyslet co nejvíc možností abych jako dítěti otevřela tu škálu, a to dítě mohlo mít nějaké nápady, jak na to reagovat.

Pokud je to pak už toho vztahového charakteru, ty potíže no tak to už je jiná věc tam jdou do hry i ty ostatní děcka a pak mluvím s nimi podle toho, co si to dítě přeje kam až daleko chce zajít.

Takže to řešíte hodně s nimi.

Hodně s tím dítětem, jo.

Změnil se po této zkušenosti nějak Váš vztah k žákovi?

Ne, ne protože možná že by, umím si představit, že by se to stalo kdyby jsem byla ve škole, kde je 400 až 700 děcek, 60 kolegů a v každé třídě je 25 až 30 děcek. Tak si umím představit, že by mi jako jedno po nějakých zážitcích utkvělo v paměti, ale to zároveň si neumím sebe v takové práci představit. Vyhovují mi takovéhle školy malého typu do těch 100 dětí, kde se do 70, kde se jako všichni známe vidíme na sebe a je to vlastně velmi těsné a je těch aktivit společných je tolik, že ty děti prostě dospělému... To by musel být jako z kamene srdce mít ten člověk, aby mu ty děti nepřirostly k srdci. I když je s nějakým dítětem třeba těžší ta práce a s někým radostnější, tak stejně ty děcka přirostou hodně k srdci a myslím si, že je to nějaký základní předpoklad pro práci v takovémhle prostředí. Ten člověk to o sobě ví, že si nechá ty děti a rodiče přirůst k srdci.

Vyvolalo to ve vás někdy silnější pocity třeba až krizi?

Určitě ne krizi, ale prožívám v té souvislosti, prožívám nějaké negativní emoce a docela se to vlastně stává často. Minulý týden zrovna mi psala maminka, že má dva kluky v pěstounské péči, což je naší rodiny případ, takže jsem na to taková citlivá tady na tohle téma. Dva kluky a že ten jeden kluk velmi špatně prospívá ve škole. Je už v sedmé třídě a začíná somatizovat. Je fakt na tom špatně ale musí ještě nějak dochodit toho dva a půl roku a že už ho nemůže nechat v té původní škole, jestli může chodit k nám. Tohle je pro mě těžký, já vím že široko daleko ten kluk, v mém očích kloudnou školu nenajde a teď nemyslím to špatně na ty ostatní školy ve smyslu, že by neposkytovaly kvalitní vzdělávání. To je jako celkem možný, že v některých předmětech a někteří kolegové poskytují kvalitnější vzdělávání než my, odbornější, je to možné já to připouštím. Ale nejsem si jistá, jestli dítě se znevýhodněním nebo s nějaký životním hendikepem se v každé velké škole se všemi tam může cítit dobře, bezpečně a v nějakém rozvíjejícím módu. Takže to jsou pro mě těžké chvíle, že vím, že jsme tady pro takové děti. Ten stát nás platí jako školu, měli bychom to nabízet zároveň ale nemáme místo anebo taky nemůžeme nabrat jenom děti s problémem.

Určitě to zátěž ale já tu, ten svůj profesní život v tomhle typu škol jako, že jsem zažila dvě za těch dvacet let беру jako... Jsem za to hodně vděčná беру to jako obrovský dar pracovat v takové krásné práci. A když se potkám s někým, komu to není umožněno pobývat, vlastně když si to vezmete že je to minimálně 6, 8 se družinou 10 hodin denně a někdo by jako o to stál a není mu to umožněno, tak to prožívám jako špatně.

Máte nějaké svoje obranné mechanismy?

Vzít na milost stárnutí. Jo, čas to nějak jako hladí, takže určitě jako čím jsem starší tím to, tím nějaké těžké věci prostě přijímám snadněji a dokážu možná i s pomocí té přátelské supervize se od těch těžkých věcí odpoutávat. Ale je pravda, že jsem měla období, nevím pár let, kdy jsem se to musela učit. Kdy jsem fakt to neuměla oddělit ten pracovní a osobní nebo jako relaxační část dne. No to jsem se musela učit no.

Myslíte si, že je řešení podobných situací pracovní náplní učitele? A je tato zátěž pro učitele ještě snesitelná?

Já si myslím, že to je hlavní náplň učitele. Ty děti přijdou do školy žít život ty děti se nepřijdou učit vyjmenovaný slova do školy, ale to je můj názor. Jsem si vědoma toho,

že není většinový ve společnosti a myslím si, že to ani nejde. Nemůže chtít po dětech a nemohly bychom ani chtít po dospělých, nějak se rozvíjet a hledat nějaké podněty, když se nám nepodaří to prostředí vytvářet budovat a ošetřovat v nějaké bezpečné emoční a sociálně bezpečném způsobu nebo prostředí. Myslím si prostě že to bez toho nejde a velmi, pro mě je to jako velmi čitelné a srozumitelné, že pedagogická práce je výchovně vzdělávací. Myslí, že pokud se učitel soustředí jenom na tu odbornou část, tak že mu kus té práce chybí. Samozřejmě to se bavíme o prostředí, kde je nějaký příznivý počet žáků a kolegů. A jsme zase zpátky u toho, jak tady tu filozofii rozvíjet ve velké škole snad ten nový způsob financování, který by měl být nastaven na maximálně 24 děti ve třídě, snad tomu pomůže. Bylo by moc fajn, kdyby do budoucna dostali učitelé podporu třeba k administrativní činnosti, aby fakt jako mohli s těma dětma ne je, ne ty děti vzdělávat ale být dětem inspirací.

Rozhovor s paní učitelkou číslo 3

Popsala byste mi prosím situaci, kdy za Vámi přišel žák s tím, že se nachází v krizové situaci a chtěl od vás pomoc?

Často co se mi teda stávalo, ne že by chtěli konkrétní pomoc, ale mám pocit, z toho, co jsem si tady tak jako sesumírovala, že jim stačí se vypovídat, a to je vlastně i pro ně to řešení, když vám vlastně sdělej, ...když sdílej ten svůj problém. Sami tuší, že řešení asi většinou není tak jednoduchý. Většinou to budou třeba jen takový kousky příběhů, protože třeba ani z mé strany už to nebylo dotažené. Oni už vyhledali potom odborníka anebo, jelikož nejsem třeba třídní, jenom jsem byla nějakou kontaktní osobou, takže jsem to zase předala dál a už se to zase řešilo přes psychologa a nebo toho třídního, který k nim má asi nejbliž.

A jestli chcete nějaké konkrétní příklady?

No, to by bylo skvělé.

Zažila jsem studentku, která vlastně trpěla anorexií. Řekla bych, že si to nedokázala přiznat, že jsme to viděli tak z toho okolí, bylo to na podnět třeba i kolegů. Řešili jsme to s ní. Ne že by ona tentokrát vyhledala pomoc, a to s tím asi souvisí, že oni si to prostě nepřiznávají a kdy naopak jako byla vyhledána ona mnou. Konzultovali jsem to i s rodičema, trochu tam byl problém, že doopravdy i ty rodiče, byli nastavení, že asi to problém není. Bylo to už v ročníku vyšším, kdy nás pak opustila, takže nevím, jak to vlastně dopadlo ten příběh. Pocity z toho mám teda skutečně smíšený, jako na jednu stranu dobrý, že to člověk podchytnul ale na druhou stranu to nepřijetí těmi rodiči, kteří dělají, že to problém není tak to mě jakoby neuspokojilo. A je strašně těžký tady stěma lidma pracovat, protože oni vlastně nechtějí tu pomoc, a to už je na odborníka, což já nejsem schopná nějaký způsobem zajistit nebo jako zatím vyřešit. Takže to vlastně svým způsobem, že to bylo až v koncovém ročníku a už se to nestihlo z naší strany nějakým způsobem dořešit. Myslím, že se nikdy neléčila.

Takže Vy jste vyhledala ji?

Hmm

Viděla jste teda na ni, že má nějaký problém a jak jste se cítila?

No, je to nepříjemný, protože člověk si pořád není jistý, ale právě, že to tady člověk konzultuje s ostatními kolegy, a i ty fyziologické změny prostě byly na tom somatotypu, bylo to všechno vidět, že jaksi tam není něco v nepořádku. Někdy člověk váhá, jestli to nemůže být třeba nějaká mentální porucha, než anorexie ale spíš, že doma se něco děje no. Pak zas člověk ještě zapátrá mezi studenty, všimá si spíš, jak přijímají potravu no, a tak se to asi všechno dá dohromady. Ale je to fakt těžká práce s tím, asi ten nejtěžší level, se který jsem se setkala bych řekla. Protože mi přijde jasný, že oni fakt si to nepřiznají, to už musejí být hospitalizovaný.

Ovlivnilo to pak nějak Váš život jak osobní, tak profesní?

Třeba s tou anorexií jednak člověk sám víc začne přemýšlet na tom, jak je na tom s příjmem potravy. Potom i, že mám dceru a vlastně člověk si dává i pozor na to, aby nekomentoval třeba to stravování. Takže tím, že mám dceru tak vlastně člověk si pak třeba uvědomí, aby neměl nějaký průpovídky, kdy nikdy neví, jak je nastartuje. Pak tím, že učím biologii, tak tohle téma mi je docela blízký, že to i těm děčkám říkám, aby... hlavně kluků, aby dávali pozor na to, co někdy jen tak prohodí, že jo řeknou holčkám, jaký mají zadek, a i to může spustit kaskádu a problém je na světě, nebo i holky klukům. Může to být oboustranný.

Pak vlastně v jedné třídě, tam jsem měla studenta, který trpěl něčím podobným. Byl to teda zase chlapec, tam byl taky obrácený problém, ale tam se to řešilo i s lékaři a on chtěl, on si tak hlídal stravu, že nakonec to vlastně nezvládl, že ho to dohnalo. Ale to bylo podchycený, jak ze strany maminky, jak ze strany paní doktorky a sestřičky, takže tam ta spolupráce byla dobrá.

Takže jste to ve většině případů řešila s dalšími odborníky?

No na tohle si netroufnu, většinou si netroufnu nebo tady s kolegyní to konzultujeme. No asi člověk sám by tohle nezvládl.

Myslíte si, že jsou učitele schopni zvládnout takovou psychickou zátěž?

Já nevím, jako jsme s těma dětma poměrně často, teď jde o to, která to je třída, kolik hodin tam máte. Takže jsou třídy, které mě fakt jako utíkají, nebo člověk nemá jako čas, než když to jsou moje třídy. Tam je to něco jiného a když tam mám víc hodin, tak je člověk pozná. Spoustu dětí já tady znám už od malinka, takže člověk zná třeba i to

zázemí. Něco zvládnout určitě schopni jsme, možná jsme schopni to detekovat, ale abych tady stanovovala diagnózu nebo způsob řešení na to se teda skutečně... Já nejsem psycholog, nějaký základy mám ale samy víme, jaký ty základy jsou, že jo, a to jsou pouze teorie a ta praxe v dnešní době... Takže teď už tu máme školního psychologa a myslím, že už začíná být využíváný.

Máte tedy víc zkušeností s takovými situacemi.

Hmmm

Pomohly Vám některé v řešení těch dalších?

Většinou to třeba posune, tady člověk třeba u té anorexie nebo bulimie, ať je to cokoli, člověk si pak vnímá těch studentů a v každé třídě bych řekla, že někdo s tím třeba lehce koketuje a někdy stačí fakt jen promluvit nebo s těma rodičema, se na to jako zaměří jenom většinou takový první impuls. Většina rodičů tady chce, to máme teda výhodu, že ta děcka jsou inteligentní a mají zázemí doma.

Takže jste si vybuodovala třeba nějaký postup nebo strategii, jak řešit určité typy krizí?

Asi jo no, možná ani nevím, že to nějaký postup je, ale asi vždycky jedním...jedním nějak stejně asi bych řekla.

Můžete mi popsat jak?

Jde o to, jaká to je jakoby situace, že jo. Když je to nějaký student a vím, že je něco v nepořádku, když s ním mám dobrý vztah, když je třeba učím víc, tak se ho nebojím se ho zeptat napřímo. Nebo pak obejdu jeho a ptám se zase dětí, těch styčných osob, v každé třídě někoho člověk má, na koho je spoleh a ví, že on mi řekne pravdu a zas ví, že člověk ho zas nějakým způsobem neshodí. A pak třeba s třídníma, kdy jim to člověk třeba jenom naznačí a oni pak už vědí víc. Určitě reagují, komunikují s rodiči, což já ani nevím a ani to nejde abych o každým studentovi věděla všechno.... Takže asi tak, že jde člověk jakoby postupně a nějak tak odhadne citem jakou cestu asi zvolit, jestli napřímo a nebo přes nějakého kamaráda nebo přes rodiče. Že je zas třeba tady znám, takže to tak jakoby obcházím, i když to není jako záměr, ale spíš ho chci chránit, kdybych se prostě mylila.

Existují různé typy krizí, jsou pro Vás některé těžší a některé snazší?

Já nevím, ono to záleží i třeba na... v jaký mojí životní situaci mě to potkalo, jak jsem byla stará, jak byla stará naše dcera a člověk si to pak jakoby vztahuje. Jednou byl případ to jsem tady měli chlapce, který vlastně asi doma postrádal bych řekla lásku, byl jen s maminkou ona byla hodně zaneprázdněná a doopravdy třeba vím, že čekával na mě před školou a vyhledával tu přítomnost. Bylo to až nepříjemný, že člověk ze začátku ho litoval ale pak jsem si říkala, že to musím stopnout, a on to asi pochopil a přestalo vlastně tady to, ty náhodný setkání, že jde ze školy a jde vlastně se mnou, že mě doprovází a podobně. To člověk zjistil, že by to ovlivnilo i jeho život, že moc do toho pronikne asi tak, jak to mají lékaři. Musí se prostě člověk umět odstříhnout, nespasí celý svět.

Máte nějaké metody, které Vám právě pomáhají se od toho odstříhnout?

Mě, mě pomáhá sport. Já si jdu prostě zaběhat a mám psa, že ho vezmu sama a jdu prostě ven a tam si to srovnám. Když běžím tak si rozehrávám příběhy a jak bych to vlastně mohla řešit. Někdy mi to stačí, že si vlastně rozehraju různé varianty, jak mi třeba bude odpovídat, jak bude reagovat a už třeba ani k té konfrontaci potom nedojde, ale já si to v sobě jako vyřeším, že jsem si ty cesty připravila, kam by to mohlo jít, no. Takže já asi nejvíc mám fakt takhle běh a jít ven, ale sama.

Vzpomněla byste si, kdy za Vámi poprvé přišel nějaký žák?

(pauza) To úplně asi ne, ono už je to pár let, ale asi jedna z nejvýraznějších a z těch prvních bych řekla. To bylo, když jedné studentce, vlastně přišla o bratra (!) a my jsme pak měli nějakou práci a ji se ta činnost, kterou jsme v hodině dělali, to vlastně evokovala toho bratra. Spustilo to doopravdy, jako docela pro mě, tenkrát, protože to jsem asi jen dva roky učila, to jsem z toho byla fakt jako špatná, co můžu způsobit, jakože tím, že, a to jsem učila občanku a nejsem občankář, to jsem to měla v úvazku tím, že třeba člověk není doopravdy ani odborník v tom předmětu a myslí si, jak to bude vést tu hodinu, ale vlastně zapomíná, že ty děti to táhnou úplně někam jinam. V nich to něco vyvolá, takže to bylo asi první, ale naštěstí jsem tam měla bezvadnou kolegyni, která mě s tím pomohla, to byla fakt jako odbornice a ta mě dala do života strašně hodně. Jsem měla dobrýho partáka do začátku, starší kolegyni, která byla vstřícná k dětem, nebyla to jenom jejich vina, vina byla třeba i v nás kantorech.

Vyvolávali ve Vás tyto situace dříve větší a silnější pocity než teď, když už máte nějaké zkušenosti?

To nevím, no mě to asi vždycky tak jako překvapí, čeho jsme jako rodiče třeba schopni nebo, že si toho nevšimne no. Asi těžko... srovnat nějakou míru, protože každý to jinak prožívá. Ta studentka tenkrát až byla jako hysterická, takže to vám spíš utkví v paměti a někdo to prožívá to svoje neštěstí víc v klidu, takže možná i podle toho, jak dokážou strhnout tu pozornost na sebe. Pak já si to třeba pamatuju jo. Třeba někdo jinej potřeboval větší pomoc a měl horší zážitek než ten, kdo dobře hraje. Nevím, nedokážu to nějak jako posoudit. Každý příběh má v sobě něco.

Máte ještě nějakou jinou zkušenost, kterou byste mi popsala?

Tak občas tady máme zkušenost s dětma, které mají třeba problémy v rodině, že rodiče jsou upoutáni na lůžko. To jsem měla taky párkrát a z toho pramení takový to...em... že jsou naštvaní na celý svět na celý život, proč zrovna oni, dokud asi nedospějou a nějak si to v tý hlavě nesrovnají. Ono je to pro ně strašný omezení, třeba když je to maminka a je to dcera, tak jsem taky měla takovou studentku a doopravdy z ní jakoby ta zloba až někdy čišela. A když to ti spolužáci nevědí, tak neví, z čeho to pramení, takže to je, a to člověk fakt nepomůže. To může člověk jenom vyslechnout a nějak no jenom vyslechnou a tím to asi končí.

Nebo potom, co vidím jako velký problémy jsou ty střídavý péče a rozvody to tady řešíme asi nejčastěji. Že to člověk vidí se to na tom dítěti podepíše, že je roztěkaný. Já to fakt nedokážu pochopit oni vlastně nemají domov. My, když si vzpomeneme na dětství, tak vidím jeden pokojíček, jeden stůl a židli a co oni jako uvidí jo, kde bude ta gró vzpomínka. Takže mě přijde, že jsou takový rozpolcený osobnosti a sami jsou z toho někdy jako zmatený. Jedna studentka tady začala fakt jako brečet, že už neví, co má dělat. A to už byla jako velká oni ani neměli střídavou péči nevím, jak to bylo jenom to na ní asi přišlo. A to je, jak říkám ono jim často stačí se vybrečet třeba i vyprávět a jdou dál. Našli někoho, kdo je zrovna vyslechne a já jsem byla zrovna po ruce.

Ovlivňuje to nějak i Váš osobní život?

Tak něco tam asi je, ale tak zase doma to proberu s manželem. My, že oba učíme, tak je to taková jo, že si to sdělíme. Ale už vím, a to je asi věkem, že svět nespasím jo, že

je to těžký. Je mi jich hrozně líto, ale ...já nevím, jestli je na to nějaká rada. Domů si je všechny vzít nemůžu, všechny jejich tatínky si vzít taky nemůžu (úsměv), jo. Je to těžký nezávidím jim.

Už takhle je práce učitele velice psychicky náročná, myslíte si, že učitelé mají tu kapacitu na to řešit ještě problémy žáků, to úplně není náplň učitele?

No není no, ale zase si to neumím představit, že by to bylo jenom odučit a jít, to by mě zas jako nebavilo. Já se jako do těch tříd těším, že tam člověk vidí tu odezvu. A jestli je to, já si teda myslím, že je mě by to nebavilo jen stroze. Pořád je to naše práce pořád si myslím, že mi nejenom vzděláváme ale i vychováváme.

Rozhovor s paní učitelkou číslo 4

Nejprve bych Vás ráda poprosila jestli by jste mi popsala nějakou Vaši zkušenost, kdy za vámi přišel žák s tím, že se nachází v nějaké krizové situaci a chce se vám svěřit.

Tak napadá mě několik událostí, třeba z mé poslední maturitní třídy, která už tady není. Studentka v průběhu začátku školního roku se začala izolovat nejprve od spolužáků. Do té doby družná, zapojená do kolektivu, tak najednou s děvčaty přestala chodit na obědy, přestala se usmívat, známky šly dolu a pak prostě ze dne na den mě navštívila. Prostě nečekala jsem to upřímně řečeno, že se něco děje jsem asi tušila, ale prostě nevěděla jsem přesně co. A ona za mnou přišla uplakaná, ubrečená a říká: „*Maminka se v sobotu s tatínkem rozešla, chytila nás prostě s bráchou do rukou, vzala tašky a my jsme se odstěhovali z města, bydlíme docela daleko a naši se chtějí rozvádět.*“

Byla úplně zhroucená, ubrečená, nevěděla, jestli se jí bude dařit dostávat vůbec do školy, protože ty spoje úplně tak ideální nejsou od města, kde bydlí a dál, ale co bylo úplně nejhorší...ty psychické problémy, které určitě musela si v rámci té rodiny řešit, tak se začaly promítat do toho, že ona začala být popudlivá...ve třídě negativní a vlastně jakoukoli informaci od třídy vůči sobě si vyhodnotila jako útok na sebe. Prostě musím říct, že jsem si opravdu do té doby jako neuměla představit, že umí být zlá a ona opravdu začala být hlavně na svoje největší kamarádky neskutečně zlá, odsekávat jim a v podstatě, když se jí snažily něco dobře poradit tak to prostě...to brala jako útok. Takže zhruba měsíc od této doby pak za mnou přišla znova a prostě úplně zhroucená s tím, že chce skončit ve škole, že nechce studovat, že prostě život je úplně na houby celej, máma, táta, brácha ji nerozuměj, třída ji nemá ráda, šikanuje ji, že se tady cítí naprosto nepatřičně, že ji vyčleňují z kolektivu, že ji prostě jako najednou napadají.

Upřímně řečeno...nabídla jsem jí pomoc, říkám tak já si prostě s třídou popovídám a ona: „ale já jako nechci prostě abyste rozebírala nějaký detaily, ale prostě chci od vás pomoc“. Na tom jsme se domluvily. No, a tak já jsem prostě část své hodiny vyčlenila na to, když žákyně zrovna odjela, protože se necítila dobře, prostě byla skutečně vykořeněná domů, tak jsem si se třídou o tom začala povídat. Některé věci ty jsme probrali a... děcka z toho byly konsternovaní, protože si nebyl vůbec nikdo

vědom, na tož ty její hlavní kamarádky, že by jí ubližovali ta žákyně prostě jako by nerozuměla česky a s ní najednou byla úplně cizí parta cizích lidí, ale oni to vnímali furt stejně ale ona najednou zjitřeně, excelovalo to eskalovalo to prostě bylo to pro ni nesnesitelné.

No přijdu večer domů, telefonát na mobil ani myslím, že se v telefonu nepředstavila. Ne! Telefonát byl od maminky, která mě volala, že prostě holka je doma zhroucená, že asi přeruší studia a tak dále. Najednou jsem slyšela, jak ten telefon R mamce vytrhla, a aniž by řekla dobrý den nebo něco, tak na mě začala rvát do telefonu „*že teda jasně jsme si řekly, že nebudu řešit a že nebudu jmenovat*“ ona hlavně řekla, že nebudu jmenovat „*a jako, že prostě tohle bylo přes čáru*“ a podobně. Prostě vyloženě jsem byla napadnutá, já jsem byla úplně v šoku a říkám: „*Ale já jsem ti slíbila pomoc, slíbila jsem to řešit ve třídě, pokud přijdu do třídy a řeknu, nemůžu vám říct o koho se jedná a nemůžu vám říct, co je to za problém, tak nevyřeším nic. Pochop, že samozřejmě jsem neřešila nějaký interní záležitosti, a to že se cítíš nekomfortně a že prostě spolužáci ti přestávají rozumět, uznej že jsem tohle říct musela.*“ Jako musím říct, že mi třískla s telefonem. Pak mě maminka zpětně volala a omlouvala se mi, protože ji bylo jasný, že prostě holka byla naprosto v šoku, tak jsem si ještě s maminkou o tom popovídala, probrali jsme, co se stalo. Děti ve škole mi prostě slíbili, že nebudou reagovat asi tak jak byli zvyklí, protože ono, když třeba nechodíte týden do školy a nejste nemocná tak prostě, i ty spolužáci vám to dají sežrat, že jo. Ona ta třída má takové ty zpětné mechanismy, kterými třeba těm dětem, co taktizují, chodí do hodin někdy ano někdy ne, tak nejlepším kritikem je vždycky ta vlastní třída, která toho studenta zná a já věřím, že tohle té žákyni vadilo. Na druhou stranu, ale bylo to oprávněný, protože ona často řešila svoje problémy tím, že utíkala za školu. A tohle večerní extempore bylo velice nepříjemné.

Druhý den byly jsme domluvené s maminkou, že přijede do školy, že to znova spolu se žákyní probereme. Znova jsme si o tom povídali, já říkám: „*Takže ještě jednou, jak sis představovala teda, že ti mám pomoc, když najednou se ti to nelíbí, jako co jsem teda těm spolužákům měla říct abych ti pomohla. Nic? To ti nepomůžu.*“ Čili teda ona pak, když vychladla a uvědomila si to, tak jako se teda omluvila, což jsem teda skoro i nečekala a v podstatě musím říct, že od té doby nastal zlom. Ta třída byla nesmírně sociálně silná, prostě skvělá třída, skvělých dětí, jako já vím, že kolektivy vždycky mají někde Achillovu patu, že skladba těch dětí je různá, mentalitou, temperamentem,

vším ale byli to férový charakterní děcka a pokud tam byl někdo introvert, tak ale v té třídě fungoval úplně skvěle, prostě všichni tam měli tu svou roli. No a musím říct, že té žákyni pomohlo vrátit se zpátky. Velký tlak jsme vytvořily na to, aby začala zpátky chodit do školy, protože jsem ji vysvětlila, že je v předmaturitním ročníku a že prostě jasně platí jasná úměra a že čím větší absence tím menší pravděpodobnost, že zvládne maturitu. No a pak se i ty vztahy rodinný zklidnily, což bylo hrozně dobře. Pravda rodiče se rozvedly ale prostě asi ten proces následující už byl rozumnější. Chodili k psychologovi to určitě taky ale řekla bych, že pak jsem měla se žákyní, co týden v podstatě povídání tady v kabinetu. Čím dál víc se začala usmívat, známky se začaly zlepšovat prostě pak na konci toho studia to bylo zase úplně v pořádku.

Studuje dneska školu, kterou si vysnila, takže si myslím, že to dopadlo dobře ale spouštěčem hlavně byly patrně rodinný problémy plus, když k tomu začala přidávat absence, protože patrně se v tom prostředí nedokázala připravovat. Na písemku nechtěla jít, přece jenom děti na gymplu jsou mentalitou jinde než třeba na učňáku, tak prostě z toho vznikly ty problémy. Ale musím říct, že i pro mě to byla velká škola a překvapení, protože člověk opravdu dělá něco s nejlepší vůlí, a i tak se to nemusí vůbec setkat.

Vybavujete si nějaké pocity, které jste cítila, když za Vámi přišla s tímto problémem?

Já jsem byla úplně konsternovaná, protože pár dnů předtím jsem ještě mluvila s její maminkou na ulici, celkem jsme se jako znaly a já jsem absolutně netušila ani z řeči té maminky. Já chápu, že se tím nikdo nechlubí, ale přišla mě říct, že rodiče se rozešli, že během dvou hodin ztratila bydliště a že se jí zdá, že třída jí vyobcovává ze svého kolektivu, že ji nepřijímají a že jí šikanují. Víím, že si pamatuji, že jsem z toho byla v šoku ve všech směrech. O žádné šikaně jsem nebyla informovaná od žádných spolužáků ani od té žákyně, a hlavně si myslím, že ani já a ani ti spolužáci jsme to takhle nevnímali. On člověk, když má problém tak možná ho podráždí daleko jemnější nuance, nějaký intonace věty nebo nějakého slova ve větě, než když jste v pohodě. Netušila jsem, prostě jsem na ní zůstala koukat samozřejmě jako myslím si, že každý problém, který to dítě má může být spouštěčem dalších problémů, takže jsem nehodlal říct to bude dobrý necháme to být, to určitě ne. A kdyby v té době jsme tady měli psychologa na škole tak určitě bych navrhla mamince i žákyni abychom ho navštívili, protože to by nám hrozně pomohlo.

Takže to ve Vás vyvolalo nějaké silnější pocity a věděla jste hned jak to budete řešit nebo jste musela chvilku přemýšlet?

Ano, určitě jsem si to musela chvilku i promyslet, neříkám, že jsem to řešila určitě nutně dobře, možná, že prostě psycholog by mi řekl, že v tuhle chvíli jste možná měla počkat nejprve mluvit s tím pak s tím. Řídila jsem se prostě intuitivně ale vycházím z toho, že když máte důvěru s tím studentem a jako byla to moje třída, byly to moje děcka a vztahy si myslím, že jsme měli velmi pěkný až nadstandartní. V podstatě jsem to řešila jako matka s dcerou, jo prostě intuitivně a ve výsledku si myslím, že to fakt pomohlo.

Měla jste předtím už nějakou podobnou zkušenost?

Měla jsem jich mnoho. Ono totiž ten problém nemusí být, že se vám třeba rodiče rozcházejí a nebo to může být onen problém ale asi už tak sedmkrát, desetkrát ve své praxi, počínaje první praxí na základní škole, pak jsem učila na technice, tam jsem se s tím setkala taky několikrát i u kluků a tady na gymplu několikrát, že třeba za mnou pak rodiče jeli i v neděli domů.

Tak s anorexií, a to je v první řadě psychologický, psychický problém, který je reakcí na nějaký daleko ještě hlubší problém a často je to nefunkční rodina. Takže chci říct, že třeba kolikrát třeba jsem se nelekla ani já, já jsem třeba tu studentku nebo i třeba muže studenta pozorovala, říkala jsem si: „*to není možný ty výkony jdou dolů, ten člověk přestává být on, neusmívá se, kde je ten jeho temperament, kde je ta jeho aktivita v hodině*“ a pak když si začnete všimát, že mizí i fyzicky ze světa, tak prostě jsem se třeba nejprve začala ptát kolegů. Říkám: „*no hele všimla sis toho, no ona, jo aha, jo vidíš všiml no*“ a takové různé reakce. V případech, kdy jsem nebyla třídní tak jsem prostě šla i s tou cenou, že vám rodič řekne: „*co nám do toho mluvíte, tohle nekomentujte tohle není vaše věc*“. A třeba jsem ty rodiče upozornila, že se domnívám, že se jedná o hlubší problém a jestli nechtějí přijít popovídat si. Pak jsem třeba navrhla řešení, protože v tomhle směru jsem teda těch zkušeností nasbírala hodně, takže třeba i vím doporučující pracoviště v Praze v Brně na léčbu anorexie a jiných věcí.

Takže Vám někdy podobné postupy řešení pomohly i v dalších případech?

Pomohly, určitě. Jako se učíte učit, tak se učíte řešit problémy nevzdělávacího charakteru, že jo. Určitě no.

Máte nějaké strategie nebo postupy v jakých situacích, jak postupujete?

Já nevím, no jako možná kdybyste mě dala daleko ještě víc času možná bych nějakou strategii vymyslela ale jako třeba u ... u podezření na nějakou poruchu příjmu potravy. Tak tam nikdy nezačnu mluvit hned se studentem, je to úplně zbytečný, tam už vím, že v první řadě, víte co, tam nesmí být člověk vůbec empatický a hodný tam musíte být nesmírně důkladná, drsná, a naopak spíš toho postiženého přesvědčit o tom, že mu prostě jde o život a o zdraví, takže tam zásadně volám hned rodičům.

Pokud by to byl třeba problém jako s tou žákyní, což jsem ještě taky zažila víckrát. Tam mám vždycky tu první tendenci, vždycky s tím studentem si pohovořit, pak třeba se studentem a jeho kamarády, člověk přeci jen mluví jinak, když je úplně sám a jinak mluví, když je mezi svejma. Pokud teda dovolí abychom spolu mluvili samozřejmě a ty rodiče volám až později, protože si myslím, že potřebuju o tom taky něco vědět z pohledu toho studenta, protože jakmile za vámi stojí rodiče nebo u vás stojí učitel, tak samozřejmě to jsou faktory, katalyzátory, které ten hovor někam urychlují nebo prostě směřují, takže ty rodiče jsem pak vždycky volala později no. A jako snažím se, když je nějaký problém nejprve zkusit ho řešit sama. A pokud cítím, že to moje řešení není ideální nebo nevede tak rychle k efektu, který bych si myslela, že má nastat tak samozřejmě žádám pomoc další. Myslím, že dvakrát jsem volala kolegu, který pracoval v psychologické poradně a ve chvíli, kdy nastal nějaký problém v kolektivu, tak určitě jsem hledala pomoc i u odborníka. A dneska, jak existují ty metody, kdy psycholog přijde do třídy a vlastně ji rozklíčuje, že jo, ale to se dělá u nás spíše v té primě ne u těch velkých ročníků. Tak potom bych sáhla i třeba po této pomoci, protože je mi jasný, že i ten psycholog nebo psychiatr je tím zatížený na 170 %.

Pohlížela jste potom na ty žáky, se kterými jste měla takovou to zkušenost nějak jinak?

Podívejte, ano i ne. Je to podobně jako s vlastním dítětem. Já jsem třeba tady na gymplu jednou učila osm hodin v jednom roce svoji dceru, a protože jsem nechtěla, aby někdo měl dojem, že třeba jí nadřžuji, nechtěla jsem proto vytvořit nejmenší podezření nebo podmínky, tak jsem na ni byla jakoby přísnější a měla jsem na i vyšší požadavky. Když mám nějaký takový problém samozřejmě s tím studentem a řešíme ho, tak určitě se vám taky přiblíží ještě víc. Takže musím říct, že jako, v podstatě jsem

se loučily jako ...jak to říct matka a dcera možná dvě kamarádky, jako sblížilo nás to zcela určitě, a i často s těmi rodiči.

Já jsem tady zažila třeba situaci s další studentkou z této třídy, které se opět rozváděli rodiče, tam to bylo o to drsnější, že vlastně rozchod způsobil tatínek, který si namluvil v tu chvíli partnerku mladší, než byla moje žákyně a v podstatě vzápětí s ním začala čekat dítě. Ta moje žákyně to vůbec psychicky nedávala, navíc byla z poměrně bohaté rodiny, tím že tatínek prostě maminku poslal na druhou kolej, byly tři děti, maminka středoškolské vzdělání, prudký sešup ve finančním zajištění rodiny. Tak musím teda říct, že to vnímala nesmírně negativně. Tátu upřímně nenáviděla a s maminkou teda žila. Ale musím říct, že zase se to projevovalo nejprve prudkým poklesem ve výkonosti, klasifikačně šla nesmírně dolů, začala se uzavírat do sebe, přišlo mi, že se z ní stává lehce emo. Najednou černá, podlíčená, depresivní, začala poslouchat úplně jinou hudbu. Čili zase ty děti vysílají znaky říkají si o pomoc.

Takže tady v tomto případě jsem to zaprvé teda docela viděla, protože ty znaky byly jasné a za druhé teda zavolala maminka, která velmi často plakala a říkala že svoji dceru obdivuje, že totiž ona musí vyzvedávat nejmladšího ze školky, uvařit mu večeři, protože maminka směnovala. Tam byly neskutečný rodinný problémy, peníze nebyly, žákyně neměla za co jezdit do školy. Takže k tomu všemu, kdy dělala mámu, kdy dělala pečovatelku, kdy se učila do školy, tak měla ještě dvě nebo tři brigády. Takže do pekárny ráno chodila, odpoledne do kavárny a do toho se prostě učila. Neskutečný, jako zvládli to. Paní začala navštěvovat psychologa, žákyně v tu chvíli taky a v tomto období začala být zlá. Opravdu i ke kantorům, musím říct, že si stěžovali prostě ale to je, ...já bych to řekla tak, že prostě to dítě si tak říká o pomoc. Začaly chodit, doporučila jsem jim psychologa, začaly ho navštěvovat měly společná sezení i separé, a hlavně teda zase po čase se ta situace zklidnila. Já jsem té žákyni nabídla, protože jsem věděla, že ten čas má extrémně omezený, takže jako bude-li kdykoli potřebovat ať přijde, že spolu probereme to, v čem plave. Ona se orientovala v předmětech, chtěla směřovat dál ve studiích, které učím, takže jsem ji nabídla i tuhle tu pomoc a myslím si, že jako několikrát toho využila. Ale hlavně teda musím říct, že to možná posílilo i tu žákyni strašně moc, protože ona si asi po roce našla docela fajn přítele, a maminka ji umožnila vytvořit si zázemí pro partnera v baráčku o patro níže. Vlastně odcházela na vysokou školu s tím, že vlastně se strašně těší, že jí začíná úplně nový život. Jako na rozdíl od té první žákyně třeba bych řekla, že měly podobný startovací podmínky, prostě

ohromný rodinný problém, který měl dopady na komunikaci s kolektivem a na výsledky ve škole, ale řekla bych, že tam možná byla lepší podpora i ze strany té maminky, že ji jako psychicky držela. Oni od sebe byly snad o 17 let, maminka vypadala nesmírně mladě a prostě zašly si spolu občas popovídat na kafe, když pak byl čas a prostě bych řekla, když ta rodina funguje hezky, tak ten problém se možná řeší líp, než když ta rodina je totálně rozsypaná. Třeba si ti rodiče to dítě přehazují a vlastně jako to dítě necítí tu jistotu a lásku vůbec žádnou.

Takže jako asi nějaký stereotypy, kroky existují, možná, že je mám i nějak vnitřně ale řekla bych, že záleží určitě podle druhu problému, který se tam řeší. Pokud to bude záškoláctví tak určitě vím, že vždycky nejprve chci hovořit se studentem mezi čtyřma očima, třeba pak i se třídou. Pokud ale je to problém prostě třeba té poruchy příjmu potravy, tak tam teda jsem nikdy se studentem... protože on vám to nikdy nepřizná, řekne: „že si to vymýšlíte, že to není pravda a že jí, vždyť se podívejte, co jsem měla ve škole, takhle velká svačina“. To že ji pak hodí do koše támhle za dvěřma nebo vyzvrací to už je věc druhá, že jo.

Uvědomujete si, že by to někdy do krize dostalo i Vás?

Zatím ne, já si myslím, že toho by muselo být asi moc. Četla jsem někde, že každý psychiatr jednou za čas potřebuje pomoc kolegy a rozumím tomu. Ale víte co, my máme práci poměrně hodně optimistickou, my se tady s kolegyní každý den neskutečně nasmějeme, tomu, co studenti nám řeknou, jak funguje komunikace v hodině. Třeba tady kolegyně musela oněhdy projít temnou komorou jako jít otevřít dveře, protože říkala: „co se tam proboha dělo“. No a my jsme řešili chemickou rovnici, ale vzniklo tam několik prostě takových srandovních událostí, který vyústili v to, že celá třída se smála ale ne tomu studentovi, ale tomu, jak jsme to vymysleli, jo. Prostě byla to geniálně tvořivá trošku ve stylu Cimrmana ale ono je to někdy potřeba. Takže já bych řekla, že zatím ne. Jako pokud těch problémů je prostě ...ale to víte, že vás to jako trápí ale to je jako v životě. Máte třeba rodinné problémy, ale pokud to není furt, trvale a nejsou strašný tak prostě člověk má nějaký svůj očišťující mechanismus a máte koníčky a prostě tím se to daří určitě nějak kompenzovat nebo neutralizovat. Věřím tomu, že kdyby prostě mě dlouhodobě práce neuspokojovala a těch problémů studentů, co mají nějaké velké zásadní problémy bylo hodně, tak věřím tomu, že jako mě to může docela rychle srazit.

Takže máte nějaké svoje obrané mechanismy právě třeba ty koníčky, které Vám pomáhají se s tím srovnat?

Třeba já si o tom potřebuju, byť třeba anonymně popovídat třeba s manželem nebo s dcerou, protože zase, když si to s nima třeba projdu, dcera je lékař, takže taky si zas říkám, že do toho může vidět z nějakého úhlu, že jo odborného, tak kolikrát mě třeba...manžel není lékař manžel je stavař. Ale celoživotně vede badmintonový oddíl. Práce s dětma od dvaceti let. Čili taky ví, o čem mluví, protože i on tam řeší často problémy, a hodně podobné. Přijdou rodiče a řeknou: „*pojd' si vyzout kecky jedeme domu*“. Dítě řekne: „*nejedu*“, rodič řekne: „*jedeš*“, dítě švihne s raketou a uteče s kečkama a honí ho po osiku dvě hodiny v mínus deseti. A ono má na sobě tričko a kraťasy. Jak byste řešila tuto situaci, nejprve musíte najít dítě, já chápu jako je to neadekvátní reakce ve chvíli, kdy vám končí trénink, takže taky manžel pak říká, co se tam děje. Co je často zajímavé, že často máme i stejné děti. Takže jako někdy vás to dostane, překvapí ale určitě i to popovídání s členem rodiny prostě může pomoc.

Už takhle je práce učitele velice psychicky náročná, myslíte si, že učitelé mají kapacitu na to řešit ještě problémy žáků?

Já myslím, že je to naše povinnost i kdyby ta kapacita nebyla. Protože mi vážně nejenom vzděláváme, ale taky vychováváme a podle mě bychom tedy určitě měli i pomáhat s tou výchovou. Takže myslím si, že čas bychom si na to udělat měli, já si myslím, že se dá udělat, hold prostě po výuce nebo před výukou nebo jak jsem to řešila já o víkendu s těmi rodiči. Takže asi to jde, ale je pravda, že vždycky rodiče ne také třeba vnímají daný problém jako problém, a ne vždy chtějí třeba abyste jim s tím pomáhala, protože nechtějí třeba abyste do toho vůbec viděla. Tak v tom případě jako třeba ustoupím, nevnučuju se, ale kdybych viděla, že se daný problém nemění určitě ho budu řešit dál a kompetentněji. Jako vždycky tomu dám nějaký čas, protože je mi jasný, že prostě jakýkoliv problém se, kord, když narůstal půl roku, nezmizí za týden nebo tak.

Takže se nestane, že byste si řekla ne tohle ted' řešit nechci?

To ne, jako vždycky to budu chtít řešit. Protože když vám funguje třída dobře a ty děcka jsou spokojený, tak se vám tam samozřejmě i líp učí. A jako...no já nechci, aby to znělo nějak honosně, nóbl, vznešeně ale prostě ta vaše třída je vaše třída, to jsou

vaše děti a jako záleží vám na nich. Svoje dítě bych taky nenechala „*hele porad' si sama je to tvůj problém*“ prostě to nejde.

Ještě vám řeknu jeden případ, co se mi stal. To jsem byla na té základní škole...em měla jsem dozor na chodbě. Ve třetí třídě byl jeden žák, kterého měla moje úžasná kolegyně, v té době už důchodkyně. A byl to problémový chlapec, který kdyby tam nebyla ta moje kolegyně tak byl dávno tady ve specce. Strašný poruchy chování, problematickejší, jakékoliv slovo bylo spouštěč k agresivitě a podobně. Samozřejmě jsem o něm něco tušila, byť jsem učila vyšší stupeň a já jsem tehdy byla těhotná byla jsem v sedmém měsíci těhotenství. Je pravda, že to na mě moc vidět nebylo a měla jsem dozor na chodbě. Ta moje kolegyně odjela někam na školení, takže jsem dozorovala. Chodila jsem s dětmi po chodbě tak to tehdy bylo a najednou přiběhly dvě holčičky ze třetí třídy a jedna holčička měla takhle optisklý prsty na krku. Plakala a ta druhá říká: „Paní učitelko, paní učitelko ten hoch škrtil tady dívku, prosím vás pojd'te na něj on je úplně hroznej.“ No prostě jako úplně hysterická situace. Já jsem ho znala asi z jedné porady, kdy o něm mluvili, že je problémový ale jak vypadal, jak se s ním musí jednat nikdo mi takový ponaučení nedal. Já jsem tam došla a říkám kde seš pojd' za mnou. On takhle přišel, já jsem si před ním takhle stoupla abych ukázala jako důraz (ruce v bok), autoritu. A říkám: „Můžeš mě říct cos tady té dívce udělal?“. Takhle na mě koukal, chvil se a strašně mě třásknul do břicha, sedmiměsíčního. No, takže chci říct, že poté co mě takhle bouchl byl březem byl sním, tak vyběhl s bačkůrkama ve svetříčku. Pak ho hledala policie. Takže jako...zeptejte se mě, jak se tu situaci měla jinak a lépe zvládnout, prostě nebyla jsem na to připravená, byl to první rok mé praxe životní a v podstatě já na to řešení dostala asi ty tři vteřiny, kdy jsem se ho zeptala a on, než aby mě to řekl tak prostě mě dal ránu do břicha a zdrhnul. Chlapce našli naštěstí živýho, seděl před domem na hrušce a sundávali ho hasiči ze stromu. Nebylo to možný no. Takže tuhle situaci jako do smrti nezapomenu, když pak ta má kolegyně přijela tak jsem jí to popisovala a říkám: „Teda tohle jsem fakt nečekala, jako na tu holčičku dostal fakt vztek, ona mu nic nedělala, jestli on ji kousnul do svačiny a ona mu na to něco řekla a jeho to naštvalo. Tohle jsou případy co. Já si myslím že tehdy to je rok 1992, tehdy jsme psychologa asi nevolali ale myslím si, ale že v té době už měla ta moje kolegyně obsáncnutý různé poradny a že to jako diskutovala ale to bylo teda taky neuvěřitelný.

Je teda možný, že tenhle hoch, kdyby tam nebyla ta moje kolegyně. Ta byla ...ona byla neskutečná. Ona byla taková mamka kvočna, kdyby jste čekala, že to byla hrozně hodná ženská. To byl metr, to byl Igor Hnízdo, ona byla nesmírně přísná a náročná ale jako, jak uměla ty děti držet, tak ona je taky uměla inspirovat. Ona je prostě získala nadchla, sbírali, zametali, třídili, okopávali pozemky, ona se s nima smála a děti ji milovali. Já bych řekla že docela i přísně kantor může být nesmírně oblíbenej, pokud je čitelný a pokud těm dětem ty mantinely vyčlení a oni vědí, jak se v těch mantinelech mají pohybovat, a ještě když je spravedlivej tak to fungovalo i u tohohle hochá