

Pražská vysoká škola psychosociálních studií



Náročné emoce ve škole pohledem učitelů

Bc. Iveta Filipová

Diplomová práce

Studijní program: Jednooborová psychologie

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.

Praha 2023

Prague College of Psychosocial Studies



Difficult emotions at school as seen by teachers

Bc. Iveta Filipová

Diploma Thesis

Study Programme: Psychology

Diploma Thesis Work Supervisor: Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.

Praha 2023

Čestné prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne

Podpis

Poděkování

V první řadě bych chtěla poděkovat vedoucí mé diplomové práce Mgr. Janě Kouřilové, Ph.D. za její ochotu, trpělivost, čas, vstřícnost, odborné vedení a poskytování cenných rad při zpracovávání mé práce.

Dále děkuji všem respondentům, kteří se byli ochotni účastnit mého výzkumného šetření a zároveň se podělit o své životní zkušenosti, bez kterých by tato práce nemohla vzniknout.

V neposlední řadě bych ráda poděkovala také svému příteli, rodině a kamarádům, kteří mi byli nejen při psaní diplomové práce, ale i během studia velkou oporou.

Anotace

Diplomová práce mapuje, jak učitelé vnímají a prožívají náročné emoční projevy svých žáků a jak prožívají a vnímají své vlastní emoce, které v nich náročné emoční projevy žáků vyvolávají. Teoretická část popisuje oblast emocí, uvádí možnosti výchovy a práce s emocemi ve školním prostředí. Výzkumné šetření probíhalo formou polostrukturovaných rozhovorů s osmi učiteli. Oblastí zájmu bylo především získat hlubší porozumění jejich žité zkušenosti s ohledem na emoce, se kterými se ve školním prostředí setkávají. V práci byl využit kvalitativní výzkum a data byla zpracována na základě interpretativní fenomenologické analýzy.

Klíčová slova

Emoce, výchova s ohledem na emoce, regulace emocí, psychohygienu učitele, práce s emocemi ve školním prostředí

Annotation

The thesis maps how teachers perceive and experience the challenging emotional expressions of their students and how they experience and perceive their own emotions that are triggered by the challenging emotional expressions of their students. The theoretical part describes the field of emotions and presents the possibilities of education and work with emotions in the school environment. The research investigation took the form of semi-structured interviews with eight teachers. The area of interest was primarily to gain a deeper understanding of their lived experience with regard to the emotions they encounter in the school environment. Qualitative research was used in this study and the data was processed based on interpretative phenomenological analysis.

Keywords

Emotions, education with regard to emotions, emotion regulation, teacher psychohygiene, working with emotions in the school environmen

Obsah

| | |
|--|----|
| ÚVOD | 11 |
| TEORETICKÁ ČÁST | 12 |
| 1 Emoce | 12 |
| 1.1 Druhy emocí | 14 |
| 1.2 Funkce emocí | 15 |
| 1.3 Vymezení termínu – náročné emoce | 17 |
| 1.4 Regulace emocí | 20 |
| 1.5 Emocionální zpracování situace | 23 |
| 1.5.1 Spouštěče emocí | 23 |
| 1.5.2 Strategie regulace emocí | 25 |
| 1.6 Emoční vývoj | 27 |
| 1.7 Emoční inteligence | 28 |
| 2 Výchova s ohledem na emoce | 30 |
| 2.1 Cíle výchovy | 30 |
| 2.2 Podoby výchovy | 33 |
| 2.3 Účinnost výchovy | 35 |
| 2.4 Další programy zaměřené na emoce v ČR | 36 |
| 3 Práce s emocemi na základní škole | 38 |
| 3.1 Osobnost učitele | 38 |
| 3.2 Vymezení kompetencí učitele v práci s emocemi | 40 |
| 3.3 Náměty pro učitele pro podporu emočního prožívání žáků | 42 |
| 3.4 Emoční vývoj ve vztahu k socializaci dítěte ve škole | 43 |
| 3.5 Klima třídy | 44 |
| 3.6 Psychohygienu učitele | 45 |
| PRAKTICKÁ ČÁST | 50 |
| 4 Výzkumné šetření | 50 |

| | | |
|-------|---|----|
| 4.1 | Výzkumný problém..... | 50 |
| 4.2 | Cíl výzkumného šetření..... | 50 |
| 4.3 | Výzkumná otázka..... | 51 |
| 4.4 | Vlastní předporozumění zkoumaného tématu..... | 51 |
| 4.5 | Výzkumný vzorek..... | 53 |
| 4.6 | Etika výzkumu..... | 53 |
| 4.7 | Metodika výzkumu..... | 54 |
| 4.7.1 | Typ výzkumu..... | 54 |
| 4.7.2 | Metoda získávání dat..... | 54 |
| 4.7.3 | Metody zpracování dat a analýzy údajů..... | 55 |
| 5 | Výsledky výzkumného šetření..... | 56 |
| 5.1 | Analýza jednotlivých rozhovorů..... | 56 |
| 5.1.1 | Respondentka Nikola..... | 56 |
| 5.1.2 | Respondentka Ema..... | 58 |
| 5.1.3 | Respondentka Sofie..... | 60 |
| 5.1.4 | Respondentka Laura..... | 61 |
| 5.1.5 | Respondent Evžen..... | 63 |
| 5.1.6 | Respondentka Natálie..... | 65 |
| 5.1.7 | Respondentka Eva..... | 66 |
| 5.1.8 | Respondentka Zora..... | 68 |
| 5.2 | Základní témata rozhovorů..... | 69 |
| 5.2.1 | Náročné emoce a situace pohledem učitele..... | 69 |
| 5.2.2 | Vnímené osobnostní vlivy..... | 71 |
| 5.2.3 | Spouštěče emočního prožívání učitele..... | 72 |
| 5.2.4 | Regulace emocí..... | 73 |
| 5.2.5 | Sebereflexe učitele..... | 75 |
| 6 | Shrnutí výsledků..... | 81 |

| | |
|-----------------|----|
| 7 Diskuse | 84 |
| ZÁVĚR | 87 |
| Zdroje:..... | 88 |

**„Emoce jsou totiž jakýsi kompas a rozum je radarem jedince,
kontrolním vysílačem.“**

Stuchlíková (2002, s. 201)

ÚVOD

Emoce hrají důležitou roli v našich životech a školní prostředí je místo, kde se můžeme setkat s řadou emočních projevů ať už ze strany žáků nebo samotných učitelů. Otázkou však je, zda je této oblasti věnována dostatečná pozornost. Vzhledem k tomu, že emoce nás doprovázejí celým naším životem, je dobré nepovažovat je za našeho nepřítele, ale naopak naučit se s nimi pracovat.

Profese učitele je označována za psychicky náročné povolání. Z řad veřejnosti, ale i z výpovědí učitelů se čím dál tím více ozývají názory typu, že dnešní generace dětí je nevychovaná, děti se chovají nevhodně, jsou agresivní, drzé nebo naopak jsou přecitlivělé a mají psychické problémy. Ve škole se učitelé každý den musí potýkat s těmito náročnými emočními problémy dětí a zároveň musí myslet i na své emoční prožívání, do kterého tyto faktory z okolního prostředí vstupují.

K volbě tématu této diplomové práce mě především vedla myšlenka, jak učitelé nahlízejí na oblast emocí, zda jim přijde důležitá, jakým způsobem s emocemi pracují a co jim v jejich nelehkém povolání pomáhá. Ze své vlastní zkušenosti ze školního prostředí vím, že tato oblast bývá často opomíjená, a myslím si, že vzhledem k nárůstu lidí s psychickými problémy ve společnosti by bylo vhodné se emocemi ve škole v rámci edukace zabývat, a ne je častokrát přehlížet, čemuž jsem bohužel byla několikrát v praxi svědkem.

V teoretické části se věnuji charakteristice emocí, jejich funkcí, regulací a vývoje. Dále pak uvádím možnosti výchovy ve vzdělávání s ohledem na emoce, respektive přibližuji socio-emoční učení na školách. V poslední kapitole se věnuji práci s emocemi, kde jsou popsány důležité kompetence, které by učitel měl mít. Dále pak zmiňuji náměty pro podporu emočního prožívání žáků, emoční vývoj ve vztahu k socializaci dítěte, klimatu třídy a v neposlední řadě důležitou podkapitulu tvoří i oblast psychohygieny učitelů.

Hlavním cílem výzkumného šetření je zmapovat, jak učitelé prožívají a vnímají náročné emoční projevy svých žáků a zároveň zjistit, jak prožívají a vnímají své vlastní emoce, které v nich náročné emoční projevy žáků vyvolávají. Pro získání hluboké zkušenosti s daným tématem byl využit kvalitativní design a data byla zjišťována na základě polostrukturovaných rozhovorů s osmi učiteli.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Emoce

Dříve emocím nebyla věnována taková pozornost jako dnes. Starověká, ale i novověká filozofie nahlížela na emoce jako na rušivé síly, které jdou proti našemu rozumu. Jejich dlouhý vývoj prošel velkými změnami a konečně v posledním čtvrtstoletí se psychologové začali o emoce více zajímat, vznikaly odborné články, publikace apod. Pohled na emoce se změnil. Dostaly se do popředí zkoumání, a hlavně je na ně nahlíženo úplně odlišně než v dřívějších dobách. Už se na ně nepohlíží pouze negativně, ale jako na procesy, které pomáhají člověku přežít (Poláčková Šolcová, 2018).

Vzhledem k tomu, že zatím neexistuje jedna jediná definice upřesňující celou podstatu emocí, setkáváme se s řadou definic nabízejících vysvětlení z různých oblastí jejich zkoumání. Psychologové se snaží popsat alespoň společné podstatné znaky emocí, které by tyto různé pohledy spojovaly. Těmi znaky jsou například, zda prožíváme pocity příjemné, nebo naopak. Další složku představuje míra aktivace, která je chápána jako stav vnitřního nabuzení nebo jeho poklesu. A nakonec důležitým znakem je i sám obsah prožívané emoce, který v nás poté vyvolá pocity radosti, hněvu, strachu apod. (Nakonečný, 2012).

Orel et al. (2020) definují emoce takto: „Emoce jako složitá psychická funkce jsou vyjádřením vnitřního postoje. Mají hodnotící význam (určují dimenze příjemné - nepříjemné). Jsou vysoce subjektivní (individuálně variabilní) a dynamické (mění se kvantitativně i kvalitativně)“ (Orel et al., 2020, s. 138).

Psychologický americký slovník APA nahlíží na emoce jako na „komplexní reakční vzorec zahrnující zkušenostní, behaviorální a fyziologické prvky, pomocí kterých se jednotlivec pokouší vypořádat s osobně významnou záležitostí nebo událostí“ (APA, 2023a).

S tím, že jde od komplexní jevy, souhlasí i Stuchlíková, která dodává, že se vyznačují dvěma charakteristickými rysy, a to citlivostí a proměnlivostí. Důležitou roli ve vnímání emocí hraje i **subjektivní hodnocení**, které dokáže námi prožívanou emoci ovlivnit nebo dokonce úplně změnit nezávisle na tom, jaká je skutečná realita (Stuchlíková, 2002).

Nakonečný (2003) definuje emoce jako „reakce na subjektivně významný podnět“ (s. 178). To znamená, že podněty, které jsou pro nás nějakým způsobem významné, tak v nás

dokáží vyvolat různé emoce. Naproti tomu stojí podněty, které pro nás nemají žádný význam, a tudíž v nás nevyvolávají žádné emoční prožívání.

Emoce podle řady psychologů sestávají ze tří složek, kterými jsou subjektivní emocionální prožitky, zde hovoříme o citech, přesněji řečeno pocitech. Dále pak vnější expresivní chování a jejich fyziologické změny (Plháková, 2004).

V knize Psychologie Atkinsonové a Hilgarda (Nolen-Hoeksema et al., 2012) je v kapitole o emocích zmíněno dokonce šest složek. Autoři zmiňují navíc ještě soubor myšlenek a přesvědčení, které doprovázejí danou emoci, poté souhrnnou reakci na prožitek a nakonec tendence jednání spojené s emocemi. Zde je tím myšlena aplikace vzorce chování na prožívání dané emoce. Nicméně všichni zmínění autoři se shodují v tom, že tyto vyjmenované komponenty jsou společně provázané. Jsou popisovány jako interakční procesy, které se vzájemně ovlivňují.

Nejpodstatnější složkou emocí označuje Nakonečný (2012) **city**, které vnímá jako „jisté způsoby prožívání situací, do nichž lidé vstupují“ (s. 11). Cítění považuje za psychické jádro emocí vedoucí k prožívání, které je doprovázeno fyziologickými procesy. Samotný obsah citu nelze úplně do hloubky popsat slovy, tedy to, co zažijeme, můžeme verbalizovat jen v určité míře. **Pocity** jsou pak jednoduššími dojmy, které jsou vnímány smysly. Nicméně z hlediska významu považují někteří psychologové pojem cit jako synonymum pro pocit.

To dokládá Izard (1981, s. 20, dle Nakonečný 2012, s. 24) svým definováním emocí, které musí zahrnovat složku „prožívání nebo vědomé pociťování; procesy, které se odehrávají v mozku a nervovém systému vůbec a pozorovatelné vnější projevy, zvláště v obličeji.“ Mluvíme-li o emocích, je třeba zmínit, že se řadí do skupiny **afektivních procesů**, kam patří afekty, vášně, nálady, emoční epizody, sentimenty apod. Zde je na místě vysvětlit pojem **afekt**, který bývá často s emocemi zaměňován a potýká se s kulturní odlišností (Poláčková Šolcová, 2018). Nakonečný (2000) popisuje afekty jako „výbuchy silných emocí, které mohou mít dezorganizující vliv na jednání, myšlení a další kognitivní funkce“ (s. 112). V českém prostředí je afekt řazen jako podřadný pojem do skupiny emocí a je definován vysokou intenzitou, je metaforicky přirovnáván k výbuchu („*Jednal v afektu*“), negativní konsekvenci, kdy se v afektu nechováme racionálně („*Ublížil někomu v afektu*“) a vysoké dominanci, tzn. že nejsme většinou schopni získat kontrolu nad průběhem afektu. V zahraničí je tomu naopak, afekt je považován jako ekvivalent

k emocím, někdy dokonce se emoce stávají pojmem nadřazeným (Poláčková Šolcová, 2018, s.15).

Dalším důležitým termínem je **nálada**, která se od emocí liší především trváním. Stuchlíková (2002) popisuje náladu jako „přetrvávající a udržované „emoční klima“, zatímco emoce je změna v emočním počasí“ (s.17). Další odlišností je i nižší intenzita prožívání a absence specifického objektu ve smyslu toho, že člověk není schopen jasně identifikovat příčinu svého stavu. Názorně je to vidět na větách typu: „Nic mě nebaví.“ „Všechno mě štve.“ apod. (Stuchlíková, 2002). Nicméně emoce a nálady se navzájem ovlivňují. Změnu naší nálady mohou vyvolat emoce, i když už jsou mimo naši pozornost, a naopak nálada zase může ovlivnit kvalitu emoce (Parkinson et al. 1996, dle Poláčková Šolcová, 2018, s. 27).

Z oblasti emocí a sociálních interakcí je třeba zmínit pojem tzv. **emoční nákazy**, jejímž hlavním cílem je ovlivňovat emoce nebo chování jiné osoby či skupiny. Tento proces napodobování emocí druhých je založen na naší automatické tendenci napodobovat výraz ve tváři, tón hlasu, postoj nebo pohyb druhého člověka, s nímž jsme v interakci případně se skupinou. Důležitým faktem emoční nákazy je i to, že dokáže měnit dynamiku chování ve skupinách. Příkladem toho jsou bezpochyby vůdci z naší historie, ale i ředitelé nebo vedoucí různých firem, kteří svým vystupováním dokáží změnit emoční prožívání celé skupiny, jež může vést ke změně v postojích, v chování apod. (Poláčková Šolcová, 2018).

Ve školním prostředí dochází ke vzájemné interakci jako učitel – žák, učitel – třída nebo žák – žák. Dynamika těchto zmíněných vztahů podléhá emoční nákaze a právě zde je možné využít této obecné znalosti o funkci přenosu našich emocí na druhé na vědomé či nevědomé úrovni.

1.1 Druhy emocí

Z hlediska vymezení základních druhů emocí je to poněkud složitější. Existuje celá řada teorií o vymezení základních emocí, respektive citů, které tvoří jejich nejpodstatnější složku (Nakonečný, 2012). Vzhledem k různým pojetím se zaměříme na tu nejznámější, a sice na teorii základních emocí, ke které se řadí teorie emocí primární a diskrétní. Společným znakem v přístupu těchto teorií je, že zkoumají pouze jejich omezený počet. Většinou se jedná o **6 až 10 emocí**, na které je nahlíženo různou optikou (Izard, 2007). Základní emoce se vyznačují tím, že jejich reakce na podnět je jednoduchá, přímá a relativně stereotypní, což se v průběhu času ukázalo jako výhoda ve smyslu adaptace (Ekman, 2003).

Dle Poláčkové Šolcové (2018) jsou základní emoce „evolučně tvarovanou výbavou každého jedince a představují reakci na omezený počet ekologicky validních stimulů“ (s. 38). Dále pak uvádí, že s výskytem základních emocí se v dnešní době setkáváme zejména v krizových situacích, z důvodu vyspělosti západní civilizace, kdy už nemáme obavy o naše zdraví, potravu či bezpečí, jako tomu bylo dříve. Izardova teorie diskretních emocí (dle Stuchlíková, 2002) nahlíží na primární emoce stejně ve smyslu toho, že jejich funkce spočívá v adaptaci na různé typy situací, ve kterých jde člověku o život.

McDougall (1914, 1921 s. 97-98, dle Nakonečný, 2012) dělí emoce na primární, sekundární a naučené. Mezi primární řadí **strach, vztek, něžnost, opovržení, pozitivní a negativní sebecit a údiv**. Sekundárními označuje bázeň, obdiv, úctu, pohrdání, vděčnost a závist. Sekundární emoce jsou považovány za odvozené k těm základním. Stuchlíková (2002) uvádí, že „sekundární emoce vznikají na základě spojení mezi kategoriemi objektů a situací na jedné straně a primárními emocemi na straně druhé“ (s. 48).

Primární a sekundární emoce zachycuje i tzv. R. Plutchikův model emocí (cit. dle Poláčková Šolcová, 2018). Základními emocemi, které jsou umístěné na vrcholu kuželu, jsou **vztek/zlost, radost, smutek, strach, překvapení, znechucení a důvěra**. Sekundární emoce se nacházejí pod nimi a směrem dolů a jsou považovány za emoce odvozené či smíšené. Charakteristickým znakem pro ně je i slabší intenzita prožívání oproti těm základním. Plutchik ve svém modelu vyznačuje polaritu prožívaných emocí jako například radost a jejím opakem je smutek, důvěra – znechucení, strach-vztek apod. (viz obrázek č. 8).

Výčet základních emocí strach, hněv, smutek a radost uvádí i Ekman (1992, dle Nakonečný, 2012). Považuje je za univerzální, čímž se primární emoce vyznačují. Plháková (2004) uvádí, že nejsou kulturně ovlivněny, tudíž jsou stejné ve všech kulturách na světě.

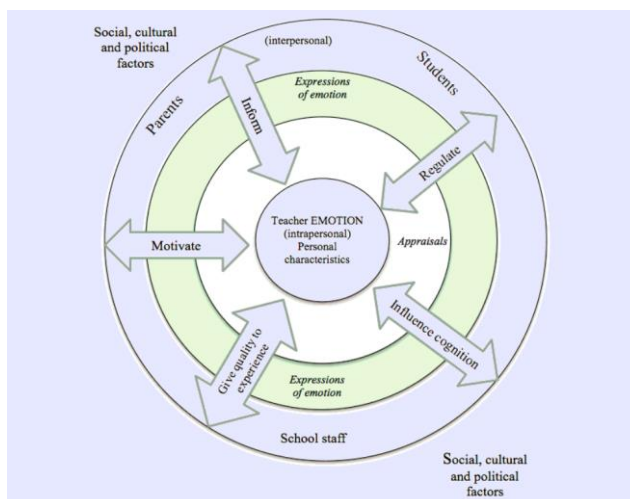
1.2 Funkce emocí

„To, jak se cítíte, rozhoduje o kvalitě vašeho života. Emoce vám mohou udělat ze života mizérii nebo opravdový zázrak.“ (Meurisse, 2021, s. 9). Na otázku „Co pro nás emoce dělají?“ se snaží odpovědět autoři stejnojmenné knihy Lench a Carpenter (2018), kteří uvádějí, že několik staletí se hledala odpověď na tuto otázku, ale teprve v posledních letech se díky behaviorálnímu a neurologickému studiu emocí lze nalézt vysvětlení.

Stěžejní faktor pro metodologické zkoumání je především subjektivita prožívané emoce každého jedince. Dáme-li emoci jakékoliv označení nálepku, můžeme se dopustit toho, že zmenšíme samotný prožitek.

Dle Poláčkové Šolcové (2018) můžeme funkci emocí rozdělit na **intrapersonální**, **interpersonální** a **sociokulturní**. Intrapersonální funkcí je myšleno především zachování života jedince. Tedy záleží na nás, jakým podnětům se vyhneme a jakým se naopak vystavíme. S výše zmíněným dělením funkcí emocí souhlasí i Fried et al. (2015), která zkoumala funkci emocí v učitelské profesi. S ohledem na školní prostředí vymezuje pět emočních funkcí, kterými jsou: poskytování informací, poskytování kvality prožitku, ovlivňování kognitivních procesů, regulace vnitřních a vnějších procesů a poskytování motivace. Z níže uvedeného modelu emocí učitele je vidět vzájemný vliv a provázanost těchto pěti funkcí nejen s ohledem na intra- a inter-personální vztahy, ale i na vztahy sociální, kulturní a politické.

Obrázek č. 1: Model emocí učitele



(Fried et al., 2015)

Hlavním úkolem emocí je dát najevo informace o sobě a o ostatních a současně tím přispívat k budování identity a vztahů. Kvalita zážitku je důležitá ve vztahu mezi emočním prožíváním učitele a jeho žáků. Evans a Harvey (2011) uvádí, že emoční projevy učitele mají vliv na klima celé třídy. Učitel by měl umět správně pracovat s emocemi především ve smyslu jejich regulace a následného projevu emocí, protože to ovlivňuje jeho pocit pohody (Gross & John, 2003) a má to dopad na kvalitu zážitků z výuky. Další funkcí emocí je ovlivňování poznávání, kdy emoce nejsou odpovědny pouze za změnu kognitivního poznávání učitele, ale mají vliv i na kognitivní procesy jeho žáků a naopak. Posledními faktory, které mají svoji funkci ve školním prostředí, je regulace emocí a

motivace. Stejně jako předešlé funkce probíhají v inter- nebo intra- personálním kontextu a jsou ovlivněny sociálními, kulturními a politickými faktory (Fried et al., 2015).

1.3 Vymezení termínu – náročné emoce

Učitel se setkává s projevy různých emocí ze strany žáků, ať už s těmi pozitivními nebo negativními. Nicméně důležitým předpokladem učitele je být schopen nalézt vhodný způsob jak negativní pocity, které v nich žáci vyvolají, umět regulovat. Jedná se o pocity **hněvu, frustrace, znechucení, smutku** apod. (Hargreaves, 2000). Dle Suttonové (2004) je vyučování emocionální záležitostí, kdy učitelé prožívají pocit štěstí, když se výuka daří, ale naopak zažívají i **pocit hněvu, smutku, frustrace, zklamání z nedostatečného úsilí**, když se výuka nedaří podle jejich plánu. Na základě výzkumů autorů jako Erb (2002), Hargreaves (2000), Sutton (2000) a dalších se ukazuje, že špatné chování žáků a porušování pravidel vyvolává u učitele pocit **frustrace a hněvu**. Stejně tak tyto negativní emoce mohou zapříčinit **nespolupracující kolegové** (Erb, 2002) a rodiče žáků, kteří se nechovají jako dobří **rodiče** a ke školnímu systému přistupují **nezodpovědně** nebo **lhostejně** (Lasky, 2000). Objevuje se i pocit **úzkosti**, který mohou mít především začínající učitelé ze strachu dosažení vytyčených učebních cílů, ale i při komunikaci s rodiči dítěte (Erb, 2002). To může být jedním z důvodů, proč velký počet začínajících učitelů tuto profesi opouští (Dove, 2004). Dalším vyskytujícím se pocitem ve školní prostředí je i **smutek**, kdy až polovina učitelů uvádí, že se cítí smutně z toho, v jakém domácím prostředí jejich žáci žijí (Sutton, 2000).

Dle Řehulky a Řehulkové (1998) je emocionální zátěž v učitelské profesi označována jako za velice klíčovou ve smyslu působení největší psychické zátěže na učitele. Vzhledem k tomu, že se učitel dostává do interakce s ostatními jedinci, je účastníkem sociálních vztahů, které jsou často doprovázeny **silnými emocemi**. Emoce, které mají negativní působení během výuky, se podílejí na zvýšení **stresu** na straně učitele. S tím souhlasí i Mlčák (2000), který dává stres do souvislosti s prožíváním velkého množství emocí. Stres může být vyvolán i jako reakce na vnější hrozbu, o které si učitelé myslí, že by mohla narušit jejich sebeúctu a osobní pohodu (Kyriacou, 2001).

Mnoho autorů se shoduje v tom, že obecným vlivem na celkovou pohodu a emocionální vyčerpání učitelů má narušování výuky studenty a neumožnění tak dovolit učiteli učit dle jeho představ a splnit tak jeho vytyčené cíle (Ben-Ari et al., 2003; Chang, 2013; Spilt et al., 2011; Tsouloupas et al., 2010).

Lemarchand-Chauvin (2020) přichází s výzkumnou studií z Francie, kde studenti, kteří v rámci magisterského studia učitelství, vzdělávání a odborné přípravy (MEEF) začínají zároveň s výukou anglického jazyka. Cílem bylo pomocí dotazníku zjistit, jaké emoce budoucí učitelé prožívají, jaké jsou jejich spouštěče emocí a v neposlední řadě zjistit, jestli a jak své prožívání sdílejí. Výsledky demonstrují tabulky č. 1 a č. 2, které obsahují 15 nejčastějších uváděných emocí, které respondenti z první (SP C1) a druhé (SP C2) kohorty zmínili (druhá kohorta vyplňovala dotazník následující rok, nicméně výsledky se příliš nelišily).

Tabulka č. 2: Patnáct emocí nejčastěji uváděných SP C1

| Kohorta 1 (C1) | | |
|----------------------------------|-------------------|----------|
| Sřazení emocí v sestupném pořadí | Počet citací /619 | Procento |
| Radost | 187 | 30 % |
| Hněv | 117 | 19 % |
| Strach | 51 | 8 % |
| Smutek | 50 | 8 % |
| Vina | 49 | 8 % |
| překvapení + | 36 | 6 % |
| Únava | 21 | 3 % |
| Ostuda | 19 | 3 % |
| Překvapení - | 16 | 3 % |
| Neutrální překvapení | 15 | 2 % |
| Zklamání | 7 | 1 % |
| Frustrace | 7 | 1 % |
| Spokojenost | 6 | 1 % |
| Neopřijemnost | 5 | 1 % |
| Úleva | 4 | 1 % |

Tabulka č. 1: Patnáct emocí nejčastěji citovaných SP C2

| Kohorta 2 (C2) | | |
|----------------------------------|-------------------|----------|
| Sřazení emocí v sestupném pořadí | Počet citací /594 | Procento |
| Radost | 164 | 28 % |
| Hněv | 114 | 19 % |
| Smutek | 59 | 10 % |
| Vina | 46 | 8 % |
| Překvapení+ | 33 | 6 % |
| Strach | 32 | 5 % |
| Únava | 18 | 3 % |
| Ostuda | 18 | 3 % |
| Frustrace | 11 | 2 % |
| Spokojenost | 9 | 2 % |
| Únava | 8 | 1 % |
| Odrázkování | 8 | 1 % |
| Překvapení- | 8 | 1 % |
| Zklamání | 7 | 1 % |
| Úleva | 5 | 1 % |

(Lemarchand-Chauvin, 2020)

Z výše uvedených výsledků vyplývá, že obě skupiny vykazují ve své profesi převládající negativní emoční prožívání ve své profesi. **Smutek**, **strach** a **vinu** z výpovědí respondentů, zažívají především v situacích, kdy mají pocit, že jejich výklad látky a celková profesní odbornost nebyly dostatečné. Nejvíce zmiňovaný **hněv** byl pak dáván do souvislosti s problémy ve vedení třídy. Stejně tak, jak tomu bylo u výše zmíněných výzkumů, pocit **radosti** přichází ve chvíli, kdy se učitelům podařilo naplnit jejich výukové cíle a zároveň prožívají pocit štěstí z toho, že je jejich povolání baví. Z oblasti sdílení svých emocí vyplynulo, že více než polovina respondentů hovoří o svých pocitech především s kolegy.

Podobný výzkum zkoumající emoce začínajících učitelů byl realizován i v České republice, kdy respondenti vyjadřovali **ambivalentní emoce**. Během jedné vyučovací

hodiny prožili například jak pocit radosti, tak vzápětí i strachu. Zajímavou výpovědí jedné z respondentek bylo označení výuky jako „horské dráhy.“ Další ze začínajících učitelů uvedl: „Vzpomínám si na horskou dráhu. Když jsem začal s praktickými zkušenostmi, bylo to nahoru a dolů. Těšil jsem se na to stejně jako jsem byl vyděšený a nervózní.“ V rámci výzkumného šetření měli respondenti za úkol označit jednu až tři emoce z negativních a poté pozitivních emocí, které při výuce zažívají. Výsledky ukazují jistou ambivalenci, kdy příjemné emoce byly označeny 63x a negativní 53x. Stejně jako u výše zmíněných výzkumů začínající učitelé prožívali pocit **radosti**, když výuka byla podle jejich představ, žáci výkladu porozuměli a dávali učiteli najevo, že je učivo baví. Všechny tyto faktory pak napomohly k tomu, že se respondenti cítili **úspěšní**. Naopak negativní emoční prožívání bylo zapříčiněno pocitem **strachu**, kdy učitelé nevěděli, co je přesně čeká, báli se nepřijetí ze strany žáků. Vyskytly se i obavy z toho, že nejsou dostatečně kompetentní k této práci. Dále pak měli **strach i z určité zodpovědnosti** a v neposlední řadě i z toho, že zažijí **pocit neúspěchu**. Objevil se i strach z toho, že se **před žáky ztrapní**, budou **muset něco předstírat** nebo že **nedokáží žáky správně motivovat k učení** (Vondroušová et al., 2019).

Z výzkumu zabývajícím se rušivým chováním žáků na emoční prožívání učitele bylo zjištěno, že učitelé zažívají větší pocit **hněvu** především kvůli těm žákům, kteří se už v minulosti nechovali správným způsobem, a tudíž je učitelé považují za ty žáky, kteří neustále vyrušují. V tomto kontextu jsou pro učitele tyto opakující se situace velice náročné a mají dopad na jejich emoční prožívání (Ruiter et al., 2020).

S psychicky náročným učitelským povoláním mohou přijít i **změny nálad**, které závisí například na temperamentu učitele, vztahu s jeho žáky a kolegy nebo na jeho osobním životě apod. Fontana (1997) zmiňuje tzv. únavový dluh, který se nejčastěji může vyskytovat na konci pololetí nebo školního roku a projevuje se podrážděním učitele, jež má dopad na jeho žáky. Důležitým krokem učitele je v tomto případě uvědomění si své nálady a případně s dětmi svoje psychické rozpoložení sdílet.

Důležitou roli v emočním prožívání učitele hraje i předpoklad, jak hodnotí události, které se ve třídě vyskytnou. Bude-li se snažit vzniklé situace hodnotit pozitivně, objeví se pozitivní emoce, pokud na události bude naopak nahlíženo negativně, učitel bude prožívat negativní emoce (Frenzel, 2014).

1.4 Regulace emocí

„Regulací emocí je vlastně myšlen proces „zpracovávání“ emocí, automatická či cílená práce s emocemi, a to ať už před vynořením vlastní emoce, v rámci probíhajícího procesu, či v souvislosti s emočním projevem“ (Poláčková Šolcová, 2018, s. 84).

Ve slovníku americké psychologické asociace (APA, 2023b) se setkáme s nahlížením na emoční regulaci jako na „schopnost jedince modulovat emoci nebo soubor emocí.“ Dále je zde uvedeno dvojitě dělení na **explicitní a implicitní regulaci emocí**. Explicitní regulací je myšleno dokázat vědomě rozpoznat danou situaci a za pomoci různých technik bychom pak měli být schopni vidět situace z jiného úhlu pohledu, což poté může vést k lepšímu zvládnutí našich emocí a tím i snáz dosáhnout pozitivního emočního prožívání. Naopak implicitní regulace emocí nevyžaduje naši záměrnou pozornost. Probíhá na úrovni mimo našeho vědomí. To potvrzují i Braunstein et al. (2017) a Koole et al. (2015), kteří zmiňují rozdílnost v pojetí emoční regulace s ohledem na historický vývoj. Dříve se emoční regulace zaměřovala pouze na snížení negativních emocí jako například strachu, úzkosti, stresu apod. Nyní je do procesu emoční regulace zahrnuto jak snižování či zvyšování negativních emocí, tak rovněž i práce s těmi pozitivními. To však vždy závisí na tom, jaký cíl regulačního procesu je pro nás výhodný. Stuchlíková et al. (2005) také uvádí, že se nejedná vždy o regulaci intenzity a kontroly vyjádření negativních emočních prožitků, ale dochází tím i ke zvýšení prožívání emocí pozitivních nebo ke schopnosti udržet si je alespoň v delším časovém horizontu. Za důležité považují především **naučit se své emoce reflektovat, tedy dokázat o nich mluvit a umět je rozpoznat**. Při zdokonalení této kompetence pak dochází k jejich správné regulaci. Poláčková Šolcová (2018) označuje prožití pozitivních emocí jako nárazník, do kterého naráží emoce negativní. Vysvětluje tím, že se jedná o prostředek, který buď snižuje, omezuje nebo usnadňuje dopad negativních emocí na člověka.

I když tato diplomová práce má za cíl věnovat se především náročným emocím, kterým je ve školním prostředí, ale i v široké veřejnosti, věnováno více pozornosti, je nutné zmínit poznatek, že i pozitivní emoce je třeba umět regulovat právě s dopadem na naše sebehodnocení (Stuchlíková et al., 2005). Zdůraznění negativních emocí je potřebné především na základě mnohých výzkumů, které potvrzují, že akutní, silné nebo chronické prožitkově negativní emoce mají velice špatný dopad na fungování člověka ve společnosti, ale i fungování jedince jako takového (Eisenberg et al., 2000; Fox & Calkins, 2003; Mikulincer et al., 2003).

Aldao et al. (2010) uvádí, že k tomu, abychom byli duševně zdraví a zažívali pocit pohody, je důležité být schopni vyrovnat se s možnými hrozbami, které nás mohou v životě potkat. Vzhledem k tomu, že učitelská profese je označována jako emočně náročné povolání, je zapotřebí, aby byl **učitel schopen dokázat regulovat své emoce**. Z výzkumů týkajících se emočního prožívání učitelů se dozvídáme, že velký počet z nich na začátku své kariéry tuto profesi opustí (Dove, 2004). K tomu, aby učitelé nepodlehli syndromu vyhoření nebo své zaměstnání neopustili, je potřeba naučit se pracovat se svými emocemi. Měli by být vnímaví k tomu jaké emoce prožívají, dokázat emoce regulovat a následně se s nimi umět vyrovnat (Vondroušová et al., 2019).

Ve školním prostředí je dle Fried (2011) potřeba zabývat se regulací emocí z více hledisek, kterými jsou situace, kdy (a) učitel reguluje emoce žáka, (b) žák reguluje své emoce a zároveň i učitel reguluje své emoční prožívání nebo (c) žák, který reguluje emoce ostatních. S důležitým podnětem přicházejí Frenzel et al. (2009a), kteří zmiňují reciprocitu mezi učitelem a žáky (viz kapitola Klima třídy), kde dochází k vzájemnému ovlivňování v emočním prožívání. Dle Becker-Kurz a Morris (2015) je pro učitele důležité především rozpoznat své spouštěče, které jim pak usnadní práci v tom, jak se svými emocemi pracovat, a tedy jak je dokázat správně regulovat.

Z výzkumného šetření provedeného v Ohio v USA zaměřující se na cíle a strategie emoční regulace učitelů bylo zjištěno, že většina učitelů se snaží regulovat své emoce. Jako hlavní důvod uvedli, že díky regulaci emocí mohou dosáhnout vytyčených cílů během výuky a zároveň se pak cítí kompetentní ve své učitelské pozici. Z výzkumu nebyl znatelný rozdíl mezi pohlavími v této problematice, respektive jak muži, tak i ženy měli na regulaci emocí stejný názor. Učitelé při výuce využívají různé **preventivní strategie, které jim pomáhají své emoce regulovat**, jako příklad uvádějí dostatečnou přípravu na výuku, na chvíli se zastavit, podělit se o svém prožívání s kolegy apod. Nicméně objevilo se i pár učitelů, kteří uvedli, že se snaží své emoce potlačovat nebo předstírat. To potvrzuje výpověď jednoho z učitelů, který uvedl: „I přesto, že mě to nezajímá, musím předstírat, že ano. Musím zalhat, že mě velice zajímá to, co dělám“ (Sutton, 2004, s. 379). Na tuto výzkumnou studii navázala Vondroušová a kol. (2019), jejichž cílem bylo zjistit, jak pracují čeští učitelé se svými emocemi, zda regulují své emoce a případně jaké strategie využívají. Skupinu respondentů tvořili začínající učitelé a studenti Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové (ČR), přesněji 19 žen a 10 mužů. Získané výsledky pak byly porovnávány s výše zmíněnou studií Sutton (2004), která se zaměřovala na

učitele, kteří už jsou v praxi déle (1-28 let praxe), tedy jsou označováni jako zkušenější. Důležité je zmínit i odlišné kulturní prostředí, které je v této studii také porovnáváno. Z výsledků vychází, že kromě jednoho respondenta všichni ostatní považují emoční regulaci za důležitou a v praxi ji aplikují. Využívají ji především ve chvílích, kdy prožívají negativní emoce, nicméně jedna z respondentek uvádí, že „nedovolím si při hodině skákat radostí nebo se smát jako šílená“, tedy z toho jasně vyplývá, že dochází i k regulaci pozitivních emočních prožitků. Na otázku, proč začínající učitelé regulují své emoce, odpovídali například z důvodu „zachování jejich profesionality a respektu“, „ztrátě kontroly nad třídou“, „vlastní přežití“ apod. Obecně z výpovědí vyplývá, že začínající učitelé regulují své emoce z důvodu **zachování své identity**. Snaží se tím především získat autoritu a respekt od svých žáků a zároveň se utvrdit v tom, že profesně neselhali. Důležité je pro ně zjistit, jaký přístup k žákům mají zaujmout nebo naopak jak žáci přistupují k nim samotným. Zde je značná odlišnost z výsledků, které uvádí Sutton (2004), kde zkušenější učitelé regulují své negativní emoce s vědomím, že jejich žáci pak budou vykazovat lepší výsledky, budou se učit rychleji a nebudou přenášet svoji špatnou náladu na své žáky. Tedy značný rozdíl je v tom, že již neřeší v tomto ohledu sebe samé, ale jde jim především o jejich žáky. Nicméně obě skupiny respondentů se shodují v tom, že by učitelé měli být schopni své emoce regulovat a tím pádem si zachovat svoji **profesionalitu**. Příkladem je výpověď českého respondenta: „Učitel má svůj osobní život, který by neměl být promítán do výuky. Učitel je vždy tím rozumnějším a zdrženlivějším člověkem, od kterého se očekává vhodné chování.“ Naproti tomu byla položena i otázka autentičnosti v projevu emocí, kde dochází také ke shodě. Pro obě skupiny učitelů je důležité, aby žáci věděli, co prožívají. Především byl tento fakt vyzdvihován v oblasti pozitivních emocí a tím se i snažit budovat dobré vztahy se žáky. „Co se týče pozitivních emocí, chci je ukázat žákům a ostatním, aby mě viděli jako skutečného člověka, ne jako robota-učitele“ uvádí jeden z českých respondentů. Americký učitel odpověděl následovně. „Zlepšil jsem se mnohem lépe v maskování svých emocí ve třídě. [...] Nechci vypadat jako robot; Chci, aby to studenty zajímalo. Chci, aby mi věřili a věřili tomu, co říkám. Chci, aby věděli, kdy nejsem šťastný a kdy jsem [...]“ (Sutton, 2004, s. 387). Posledním cílem bylo zjistit, jaké regulační strategie učitelé v praxi užívají. Zde se ukázal značný rozdíl v tom, že začínající učitelé volili strategie responzivní (potlačování, předstírání a maskování) z důvodu toho, že neměli dostatek zkušeností, a tedy ani nevěděli, co je může potkat a na co se mají připravit. Oproti tomu zkušenější učitelé používali preventivní strategie, které mají předejít

spouštěčům a situacím, které by mohly vyvolat negativní emoce (Vondroušová et al., 2019).

V odborné literatuře se vyskytuje dvojitý dělení regulačních procesů. První je popsán jako **schopnost regulace vlastních emocí** a druhý jako **regulace soustředující se na problém**. Tyto procesy by měly být ve školním prostředí uplatňovány, a to ať střídavě nebo současně, vždy dle naskytnuté situace (Schulz & Roberts, 2007). V posledních letech se v literatuře začíná čím dál tím více objevovat a být tedy v oblasti zájmu především vnější regulace emocí, jejímž cílem je modifikovat emoce druhých lidí (Kinkead & Riquelme, 2022). Interpersonální strategie závisí na průběhu interakce. Tedy záleží na tom, zda využijeme druhé lidi k tomu, abychom zregulovali své vlastní emoce (Messina et al., 2021; Zaki & Williams, 2013) nebo zda se budeme snažit změnit emoční prožívání druhých (Niven, 2017 ; Zaki & Williams, 2013). V tomto druhém případě se můžeme setkat i s označením „sociální regulace emocí“ (Reeck et al., 2016).

1.5 Emocionální zpracování situace

1.5.1 Spouštěče emocí

„Emoce určují kvalitu našich životů. Objevují se v každém vztahu, na kterém záleží – na pracovišti, ve vztazích s přáteli, mezi členy naší rodiny a v intimních partnerských vztazích“ (Ekman, 2015, s. 13). Jejich důležitost spočívá v tom, že nám mohou jak pomoci (například v tom, že nám zachrání život), tak zároveň napáchat mnoho škod. K tomu, abychom se vyhnuli emocím, které působí na naši osobnost destruktivně, a zároveň dali prostor těm, které jsou pro nás žádoucí, je nutné zkoumat původ neboli spouštěč naší emoce. Důvodem, proč se snažit odhalit naše spouštěče nebo ty, které máme společné s ostatními, je především naděje v tom, že se nám jejich vliv na nás podaří potlačit. Emoční prožívání je úzce spojeno s naším tělem. Naučíme-li se vyvolané pocity včas rozpoznávat, získáme čas k rozhodnutí, zda přicházející emoci necháme projevit nebo se ji budeme snažit potlačit (Ekman, 2015).

K regulaci emočního prožitku existuje celá řada strategií, nicméně Gross (1998) přichází s procesuálním modelem emocí, který se dělí na dva hlavní směry. První varianta se zaměřuje na **regulaci spouštěčů**, kdy se jedná o regulaci, která přichází hned zpočátku, než dojde k plnému prožití emoce. Druhou možností je **regulace zaměřená na reakci**, která se vyskytuje na konci ještě před tím, než dojde k procesu rozvoje reakce (Stuchlíková, 2002).

Podle kognitivního modelu emocí Mesquity a Frijdy (1992) probíhá emoční zpracování takto:

- **Podnětová událost** (*antecedent*) - vynoření emoce předchází pro jedince relevantní událost;
- **Kódování události** (*event coding*) - kategorizace a zařazení události do pro jedince přijatelného a smysluplného rámce;
- **Zhodnocení události** (*appraisal*) - kódované události jsou hodnoceny s ohledem na subjektivní vyladění a možnosti jejího zvládnutí;
- **Fyziologická reakce** (*physiological reaction pattern*) - emoce zahrnuje vzorec fyziologických a neurohumorálních změn, které jsou jedincem reflektovány jako stereotypní a jako takové jsou očekávány a přispívají k emoční zkušenosti;
- **Připravenost k jednání** (*action readiness*)
- **Emoční chování** (*emotion behavior*) - připravenost k jednání přechází v afektivně laděné chování, které vychází ze subjektivního repertoáru jedince;
- **Emoční regulace** (*regulation*) - regulace může ovlivnit všechny zbývající komponenty emoce od okamžiku reflexe podnětové události. Je determinována zkušeností a sociokulturními normami a prostředím.

(dle Poláčková Šolcová, 2018, s. 43)

Na emoce nelze nahlížet pouze v individuální rovině, ale je třeba si uvědomit, že jsou zde i sociální a kulturní jevy, které mohou hrát významnou roli v emočním procesu. Velmi často se stává, že za emoci, která se u nás může objevit, jsou odpovědní druzí lidé (např. Parkinson, 1996; Shaver, Wu, Schwartz, 1992, dle Poláčková Šolcová, 2018). Stejného názoru je i Kolář (2021), který uvádí: „Všechny podněty, vlivy, situace, které přicházejí jak zvenčí, tak zevnitř našeho organismu, se promítají do našich emocí“ (s. 249).

Z výzkumu zabývajícím se emocemi ze školního prostředí jsou **nejčastějšími spouštěči dle výpovědí učitelů uvádění žáci**. Negativní emoce se objevovaly především ve chvílích, kdy se jejich žáci chovali nevhodně, narušovali výuku, nedávali pozor nebo ve výuce nebyli aktivní (Vondroušová et al., 2019; Sutton, 2004). Z jiné studie jeden z učitelů vypovídal: „Ve třídě se obvykle rozzlobím, když mám pocit, že moji studenti nestudovali dost.“ Důležitým předpokladem, jak již bylo výše zmíněno, k podpoře emočního prožívání učitelů je zjišťování podnětů neboli spouštěčů, které následně v učiteli vyvolají negativní emoci. Tato studie se opírá o teoretický model spouštěčů a účinků emocí učitelů Frenzel et al. (2009b), který přichází s tím, že emocionální zážitek nespouští samotná situace, ale to, jak danou situaci subjektivně učitel interpretuje. Tedy

přesněji řečeno závisí na tom, jaký subjektivní úsudek si učitel pro danou situaci udělá. Výsledky tento předpoklad potvrzují a doporučují osvojit si **strategii kognitivního přehodnocování**, která by měla učitelům v emočním prožívání pomoci. V praxi to znamená, že má učitel možnost měnit své emocionální zážitky na základě přizpůsobení se výkladu své interpretace a hodnocení dané situace (Becker et al., 2015). Jamieson et al. (2013), Denny a Ochsner (2014) zmiňují, že kognitivní přehodnocování se dá trénovat. V návaznosti na to je Becker et al. (2015) takového názoru, že by bylo dobré se v budoucnu strategii kognitivního přehodnocování zabývat a naučit ji učitele, aby ji mohli využívat a přinášela jim v emočním prožívání určité benefity. Nicméně více informací o kognitivní změně bude obsahovat následující kapitola.

1.5.2 Strategie regulace emocí

Při regulaci emocí je kladen důraz na rozhodnutí, kde, kdy a jak emoci regulovat během celého procesu (Stuchlíková, 2002). Poláčková Šolcová (2018) uvádí, že definice jasně ukazují na regulaci emocí jako na proces, který může být v jeho průběhu ovlivňován a k regulaci může docházet téměř kdykoliv. To potvrzuje i Eisenberg et al. (2000), který uvádí, že regulovat emoce je možné jak na začátku celého procesu, tedy zaměřením se na spouštěče emocí, tak i na samotný prožitek nebo na konečnou reakci.

Strategií, jak regulovat emoce, existuje celá řada, avšak je důležité si uvědomit, že strategie, která funguje jednomu člověku, nemusí být funkční pro jiného (Fried, 2011). Každý člověk má odlišné prožívání a vyjadřování emocí a stejně tak je tomu i při použití různých regulačních strategií (Gross & John, 2003). Stuchlíková et al. (2005) uvádí čtyři zjednodušené způsoby, jimiž lze emoce regulovat. První možnost je **vyhýbání nebo naopak vystavování se situaci**, která danou emoci vyvolává. Jako příklad uvádí situaci se žákovskou knížkou, kdy může mít dítě strach z reakce rodičů, a tak jim ji raději neukáže a odloží to na později. Další regulační strategií je tzv. **modifikace situace**, která může být provedena buď naším vstupem do situace nebo zaměřením pozornosti jen k některým aspektům. Způsobem doptávání se na nějakou nepříjemnou situaci můžeme docílit zaměření pozornosti druhého člověka na pozitivní stránky dané situace. Třetí možností v regulaci emocí je **kognitivní změna** neboli přehodnocení situace na základě našeho subjektivního významu. Z praxe uvádí příklad nevhodné poznámky žáka na učitele. Úkolem učitele v práci s kognitivní změnou je nevztahovat si útok žáka na sebe, ale přemýšlet o tom, co nám tím žák chtěl sdělit ve smyslu, co to vypovídá o něm samotném. Dále pak dodává, že použitím této regulační strategie dochází ke snížení

hněvu na straně učitele a zároveň i ke zlepšení vztahu mezi žákem a učitelem, jelikož žák může být touto nečekanou reakcí překvapen. Gross a John (2003) přicházejí se zjištěním, že tato strategie je účinnější než strategie zaměřené na regulaci tělesných vlivů. Nicméně například Koole (2009), který se zaměřuje na strategii regulace emocí pomocí dechu, uvádí, že progresivní svalová relaxace je velice účinná na snížení stresu.

Zde je důležité držet se již zmíněných předpokladů, že každá situace je jiná, každý reaguje na situace jiným způsobem, každý používá svoji strategii, která pro druhého nemusí být funkční.

Vrátíme-li se ke způsobům regulace emocí dle Stuchlíkové et al. (2005), zbývá poslední model, a sice **modulace odpovědi**, tedy pokud již danou emoci prožíváme, můžeme ovlivnit její projev, a to buď způsobem potlačení nebo naopak zesílením našeho vyjádření.

Stejně členění uvádí Sutton (2004), jež ve své studii zaměřené na cíle a strategie emoční regulace učitelů středních škol v Ohiu uvádí, že všichni učitelé kromě jednoho se snaží regulovat své emoce. Jejich důvody jsou takové, že regulaci emocí považují za důležitou jak z hlediska kvality jejich výuky, tak i k prohloubení jejich přesvědčení, že jsou dobrými učiteli. Například učitel, který má rád své žáky, již si o hodině často povídají a narušují tím výuku, může učitel využít strategii modifikace, kdy žáky rozsadí a tím pádem se nebude muset rozčilovat. Tedy změni danou pro něho nepříznivou situaci. Dalším příkladem využití regulační strategie ve školním prostředí může být kognitivní změna, kdy se učitel zlobí na žáka, který neustále již několik dní ve výuce vyrušuje. Učitel se na něho zlobí, ale poté na základě žákova vyrušování a rozhovoru s ním zjistí, že žákovi nedávno zemřel bratr. Díky přehodnocení situace učitel už nepovažuje žákovo chování za tak ohrožující a začne s ním soucítit.

Frenzel et al. (2020) došli ve své studii zabývající se emocemi učitelů a vzájemnými vztahy k závěru, že by bylo dobré podporovat učitele v kognitivním přehodnocování. Ukázalo se, že podle toho, jak subjektivně učitel chování žáků zhodnotí, se pak promítne do jeho emočního prožívání. Nápomocné by v tomto směru měly být intervence, které jsou cílené na podporu vztahů učitelů se svými žáky a na jejich kognitivní úsudky.

Chang a Davis (2009) uvádějí, že by si učitel měl uvědomit své negativní emoce ve spojitosti s konkrétním žákem a zároveň se je snažit přehodnotit takovým způsobem, že se na celou situaci bude dívat jako na problém, ale nevztáhne to na samotného žáka.

Jak již bylo uvedeno, možností regulací emocí je celá řada. Mezi ty nejčastější, které se objevují v literatuře nejvíce, uvádí Poláčková Šolcová (2018) strategie **behaviorální**, jež se soustřeďují především na kontrolu našeho emocionálního projevu, a to například záměrnou změnou našeho výrazu, řeči těla apod. nebo zaměřením se na zvládnutí prožívání emocí. Například člověk své emoce reguluje tím, že začne sportovat, relaxovat nebo v negativním směru začne být závislý na alkoholu, drogách aj. Další strategií je již zmíněná **kognitivní a motivační změna**, založená na přerámování dané situace ve snaze hledat v afektivní situaci možná pozitiva nebo zaměření pozornosti na něco jiného. Poslední **sociální** strategie hledá oporu ve společnosti, tedy ve schopnosti najít si přátele, získat sociální oporu atd.

1.6 Emoční vývoj

V průběhu života se emoce vyvíjejí, respektive podléhají ontogenetickému vývoji. Jiné emoční prožívání máme v dětství, v dospělosti a jiné ve stáří. Celý emoční vývoj je založen na **biologické** a **sociokulturní** interakci (Nakonečný, 2012). Poláčková Šolcová (2018) zabývající se regulací emocí v průběhu života říká, že „regulace emocí je výsledkem interakce faktorů dědičnosti a vrozenosti s faktory prostředí a kulturně tvarovou výchovou“ (s. 115). Z toho je tedy zřejmé, že se rodíme s určitými vrozenými emocemi, ale zároveň jsme součástí sociálního procesu, který nám napomáhá naše emoce rozpoznat, pojmenovat a označovat. Za nejvíce dramatické období v regulaci emocí je označováno dětství, ale je důležité zmínit, že tímto obdobím práce s emocemi nekončí, protože dochází k jejich vývoji v průběhu celého života (Buck, 1993b, dle Poláčková Šolcová, 2018). Oatley a Jenkins (2003, dle Nakonečný, 2012) uvádějí, že „emoce jsou prvním jazykem nás všech: Během několika sekund po narození lidské novorozeně učiní první emocionální komunikát – křik“ (s. 160). K vývoji afektivních procesů dochází dokonce již v prenatálním vývoji a důležitou osobou, která má vliv na další vývoj emočního prožívání dítěte, je matka. To, jak dané situace prožívá, jak se chová a v jakém prostředí žije, jsou faktory, které na dítě působí. Nicméně výzkumů na toto období není mnoho, proto bývá v literatuře popsán emoční vývoj dítěte až od narození (Poláčková Šolcová, 2018).

Z hlediska socializačního vývoje se jedinec učí poznávat pravidla, jak projevovat emoce, tzv. **display rules (DR)**. Slaměník (2011) je definuje jako „zobrazovací pravidla emoce“ (s. 39). S tímto označením (DR) přišli Ekman a Friesen (1975, s. 137), kteří vysvětlují, že: „se lidé pravděpodobně již od narození učí o tom, jakou mají dávat podobu

jednotlivým emocím v jednotlivých situacích.“ Z toho vyplývá, že se jedná o normy, které jsou determinovány jak kulturou, tak i společností, v níž se jedinec vyvíjí. Zároveň existují i tzv. **feelings rules**, jež jsou označovány jako pravidla pocitová a pomáhají jedinci v oblasti vztahů s druhými lidmi (Poláčková Šolcová, 2018).

1.7 Emoční inteligence

Čím dál tím více se hovoří o tom, že v dnešní době není důležité naučit se pouze velké množství informací, poznatků a zkušeností a umět je prakticky využít, jako tomu bylo dříve. Pedagogové a psychologové zkoumající výchovu a vzdělávání postupně docházejí ke zjištění, že tradiční školství je s ohledem na dnešní dobu nedostačující. Dle nich je potřeba, aby každý znal dobře sám sebe. Tedy přesněji vědět, kdo jsme, jací jsme, jakou máme roli v sociálním prostředí, jak řešíme problémy apod. Nyní tedy nestačí pouze dobré vzdělání, ale i emoční inteligence, díky které můžeme dosáhnout úspěchu v tom, co děláme. Emoční dovednosti však nelze oddělovat od schopností inteligenčních, naopak je třeba zmínit, že se obě tyto složky společně doplňují (Gajdošová & Herényiová, 2006).

S emoční inteligencí je v psychologii bezpochyby spjatý americký psycholog Daniel Goleman, který se zasloužil o popularizaci tohoto pojmu. Emoční inteligence je složena z více složek, kterými jsou: znalost vlastních emocí, zvládnutí svých emocí, být schopen sám sebe motivovat, umět být vnímavý k ostatním lidem a dokázat se kladně zhodnotit (Goleman, 1997).

Důležitost rozpoznání emocí, které zrovna prožíváme, má za výsledek schopnost našeho sebeuvědomění. Na to navazuje další krok, a sice samotné zvládnutí našich emocí. Dále umět dokázat sám sebe motivovat ve smyslu vložení emoce do našeho úsilí a tím dosáhnout vytyčeného cíle. Důležitá je i vnímavost k druhým lidem, protože když dokážeme být vnímaví k tomu, jakou emoci druzí prožívají, dokážeme být empatictí k ostatním lidem kolem nás. S tím je spojeno samotné umění mezilidských vztahů, které je podmíněno schopností rozpoznání emocí a zároveň i vcítění se do druhých. Až poté jsme schopni změnit naše chování vůči ostatním (Gajdošová & Herényiová, 2006).

V literatuře se setkáváme také s termínem **emoční kompetence**, který je velmi často spojený s výchovně-vzdělávacími cíli. Při rozvoji emoční kompetence se klade důraz na znalosti a dovednosti, jež je třeba si osvojit, aby byl člověk schopen vhodně a správně reagovat v různých situacích (Stuchlíková et al., 2005). Charakteristikou emočně kompetentního člověka je schopnost uvědomění si svých emocí, dovednost

pojmenovávat své emoce, dokázat rozpoznat emoci z výrazů obličeje a zároveň situaci, která danou emoci vyvolala. Dále je třeba mít na paměti, že vyjadřování emocí je ovlivněné kulturními pravidly a schopností regulovat intenzitu svých emocí (Cole et al. 2004; Eisenberg & Spinrad, 2004).

Emočně kompetentní učitel se vyznačuje tím, že má **vysoké sebevědomí, zná dobře své emoce a umí je správně využívat** (Zins et al., 2004). Avšak kromě práce se svými emocemi by měl být učitel schopen rozpoznat emoce i u svých žáků a umět na ně adekvátně reagovat. Díky tomu je možné docílit správné motivace žáků k učení a zároveň dojít k pochopení individuálních potřeb žáka ze strany učitele (Jennings & Greenberg, 2009). Z provedených výzkumů zaměřujících se na emoční inteligenci ve školním prostředí vyplývá, že vysoká emoční inteligence učitele může zajistit **lepší disciplínu žáků**, a dochází tedy i **ke zlepšení jejich školních výsledků** (Di Fabio et al., 2016). V tomto ohledu byla prokázána souvislost mezi schopností emoční inteligencí a efektivitou učitele. Výuka působí značnou emocionální zátěž a z toho důvodu je potřebné, aby byl učitel citlivý a věděl, jak nejlépe zlepšovat vztahy se svými žáky (Valente & Lourenço, 2020). Učitelé by měli být **podporováni ve vzdělávání se v oblasti emoční inteligence**. Stejně jako musí mít dostatečné znalosti a schopnosti k výkladu učiva, tak by měli umět pracovat s emoční inteligencí zejména v situacích učení a s tím spojeného dosahování výsledků svých žáků (Zeidner et al., 2002). Během výuky učitelé rozvíjejí osobnost svých žáků a tím vytvářejí i budoucí společnost. Cílem k vytvoření harmonické a uvědomělé společnosti je zapotřebí rozvíjet emoční inteligenci ve vzdělávacích institucích. Předpokladem k tomuto rozvoji musí být dostatečně emočně inteligentní učitel (Poulou, 2017). Existují tréninkové programy, díky kterým se může zvýšit naše emoční inteligence. Z dostupných výsledků zkoumáním emoční inteligence studentů sociální pedagogiky se prokázalo výrazné zlepšení po absolvování tréninkového programu na rozvoj emoční inteligence. Studenti uváděli, že jejich efektivita učení se výrazně zlepšila. Dále pak zmínili i pozitivní dopad na disciplínu ve třídě a lepší porozumění emocím (Tuyakova et al., 2022). Ukrajínští vědci se zabývali zvýšením emoční inteligence v souvislosti s profesním růstem a došli k závěru, že díky tréninkovému systému je možné dále se rozvíjet v práci s emocemi a zároveň tak i podporovat naši emoční kompetenci (Sabol et al., 2020). Výzkumné studie z Malajsie, které se zabývaly vlivem emoční inteligence na stresovou toleranci studentů učitelství,

prokázaly, že to, jak vnímáme stres ve školním prostředí, závisí právě na úrovni naší emoční inteligence, sebeúčinnosti a subjektivní pohodě (Ngui & Lay, 2020).

2 Výchova s ohledem na emoce

V této kapitole se budu věnovat *social and emotional learning (SEL)*, učení zaměřujícímu se na sociální a emoční dovednosti. Na tomto konceptu bych ráda ukázala, jaké jsou cíle této výchovy, jakým způsobem je potřeba s dětmi pracovat a jak může být učitel nápomocná ve výuce.

Ke vzniku SEL došlo v roce 1994 na konferenci v New Havenu, kde se sešlo mnoho výzkumníků, pedagogů, odborníků z praxe a dalších lidí, jejichž hlavním cílem bylo doplnit vzdělávání o sociální a emoční učení. Na základě této konference, ve stejném roce vznikla organizace *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)* jejíž hlavní myšlenkou bylo „zavést vysoce kvalitní, na důkazech podložený SEL jako základní součást předškolního až středoškolského vzdělávání“ (Elias et al., 1997; Greenberg et al., 2003; Kress & Elias, 2006).

Za rozšíření konceptu SEL do podvědomí nejen učitelů, ale i široké veřejnosti přispělo vydání knihy *Emoční inteligence*, kde její autor Daniel Goleman popisuje, jak důležitý je význam výchovy charakteru, a hlavně zdůraznění toho, že se dovednosti spjaté s charakterem, dají naučit. Díky popularizaci této knihy, která se stala světovým bestsellerem, se nejen učitelé, ale i další lidé zabývající se vzděláváním, začali více zajímat o sociální a emoční oblast (Edutopia, 2011).

2.1 Cíle výchovy

SEL je definováno jako:

proces, jehož prostřednictvím všichni mladí lidé a dospělí získávají a uplatňují znalosti, dovednosti a postoje k rozvoji zdravé identity, zvládnání emocí a dosahování osobních a kolektivních cílů, cítí a projevují empatii k ostatním, navazují a udržují podpůrné vztahy a vytvářejí zodpovědná a pečlivá rozhodnutí (CASEL, n.d.; překl. Iveta Filipová).

Elias (2003) považuje za důležité osvojit si tyto sociálně-emoční dovednosti, protože právě na jejich základě může být žák úspěšný nejen ve škole ale i v životě.

Cílem CASEL (n.d.) je rozvíjet žáky v pěti základních kompetencích, kterými jsou: sebeuvědomování, sebeřízení, sociální citění, vztahové dovednosti a zodpovědné jednání. Tyto zmíněné tzv. *core competencies* neboli jádrové kompetence představují velice zásadní komponenty sociálně-emočního učení, a proto se budu níže věnovat jednotlivě každé z nich.

Sebeuvědomování (z anglického *self-awareness*) je popisováno jako „schopnost porozumět vlastním emocím, myšlenkám a hodnotám a tomu, jak ovlivňují chování v různých kontextech“ (CASEL, n.d.). Patří sem i zjištění svých schopností a silných i slabých stránek. Znat svůj smysl života a dokázat myslet pozitivně (Weissberg et al., 2015).

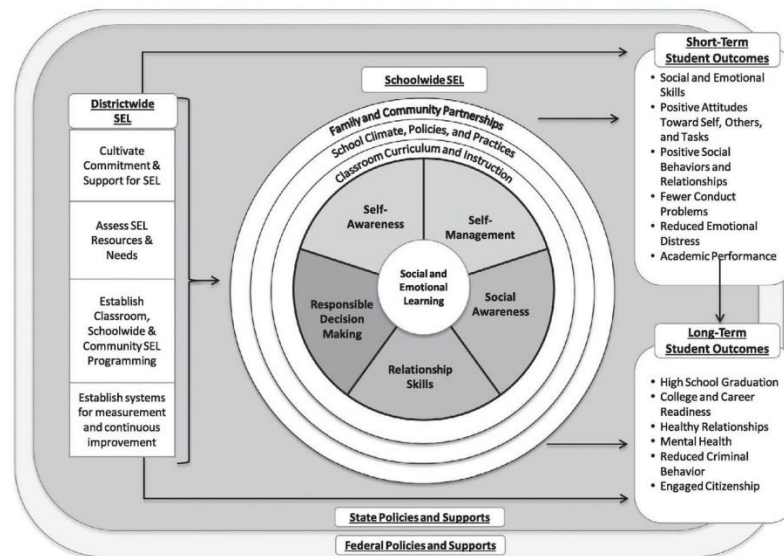
Sebeřízení (z anglického *self-management*) představuje „schopnost efektivně zvládat své emoce, myšlenky a chování v různých situacích a dosahovat cílů a aspirací“ (CASEL, n.d.). Řadí se sem schopnost odložit uspokojení, zvládat stresově náročné situace, mít pod kontrolou impulzivní jednání a vytrvat v práci k námi vytyčenému cíli (Weissberg et al., 2015).

Sociální citění (z anglického *social awareness*) zahrnuje „schopnost porozumět perspektivám a vcítit se do druhých, včetně těch z různých prostředí, kultur a kontextů“ (CASEL, n.d.). Weissberg et al. (2015) dodávají, že sociální citění znamená i porozumění sociálním normám chování a schopnost rozpoznání zdrojů a podporu rodiny, školy nebo komunity.

Vztahové dovednosti (z anglického *relationship skills*) jsou takové, kdy jsme schopni „navazovat a udržovat zdravé a podpůrné vztahy a efektivně se orientovat v prostředí s různými jednotlivci a skupinami“ (CASEL, n.d.). Patří sem schopnost komunikace, aktivního naslouchání a spolupráce s ostatními lidmi. Zde je i důležitá dovednost odolat nepřiměřenému sociálnímu tlaku a zároveň umět řešit konflikty (Jagers et al., 2019).

Zodpovědné jednání (z anglického *responsible decision making*) je dovednost „činit pečlivá a konstruktivní rozhodnutí o osobním chování a sociálních interakcích v různých situacích“ (CASEL, n.d.). Zde je důležité znát etické normy, umět dobře rozeznat a zanalyzovat objevující se problémy a v neposlední řadě brát ohled na zdraví a pohodu nejen sebe samého, ale i ostatních lidí (Weissberg et al., 2015). Zodpovědné jednání zahrnuje i schopnost identifikovat jak přínosy, tak i důsledky různých mezilidských a sociálních vztahů (Jagers et al., 2019).

Obrázek č. 2: Model systému SEL ve školním kontextu



(Weissberg et al., 2015)

Z výčtu výše zmíněných pro sociálně-emoční učení jádrových kompetencí je důležité zmínit, že se vzájemně propojují a lze jim vyučovat člověka v jakémkoliv věku, respektive ve všech vývojových fázích, tedy jak děti, tak i dospělí. Zároveň jsou tyto jádrové kompetence využitelné napříč všemi kulturami (CASEL, n.d.).

Druhým důležitým bodem SEL je rozvoj žáka v jeho sebepojetí a postojích vůči druhým lidem a škole. Koncept tohoto učení je založen na rovnosti a excelenci pro všechny žáky. Tato myšlenka je naplňována tím, že se do vzdělávání snaží zapojit nejen školu, ale i rodinu a podpůrnou komunitu. Při vzájemné spolupráci těchto tří složek dojde k vytvoření vzdělávacího prostředí, kde si budou všichni vzájemně důvěřovat, spolupracovat, sdílet své zkušenosti a dodržovat dané učební osnovy. Výsledkem by mělo být vytvoření bezpečného, zdravého a spravedlivého školního prostředí, kde se budou žáci cítit dobře. Navíc zavedení SEL je přínosné i jako prevence v oblasti pozitivního sociálního chování žáků, nižšího výskytu behaviorálních problémů, snížení emočního distresu a zvýšení školní úspěšnosti (CASEL, n.d.).

Vzhledem k tématu této diplomové práce, která se především zaměřuje na emoční prožívání pohledem učitelů, mi zde přijde důležité zvýraznit právě výše uvedené poznatek, že učení SEL není pouze zaměřené na děti, ale je možné se mu naučit napříč celým životem, ať už je člověk mladý nebo starší. S tím úzce souvisí celá provázanost ve smyslu, že nejde pouze o jednotlivce, ale do vzdělávání a výchovy se zapojují i ostatní – škola, rodiče, dítě, komunita.

2.2 Podoby výchovy

Stejně jako u jiných podob výchov, aby byly účinné, je potřeba je správně implementovat do školního vzdělávacího systému. K tomu, aby učitelé mohli využívat univerzální program SEL, je potřeba projít několika školeními a zároveň je v tomto vzdělávání neustále podporovat (Durlak et al., 2015; National Commission on Social, Emotional, and Academic Development, 2018).

Obrázek č. 3: Univerzální školní program

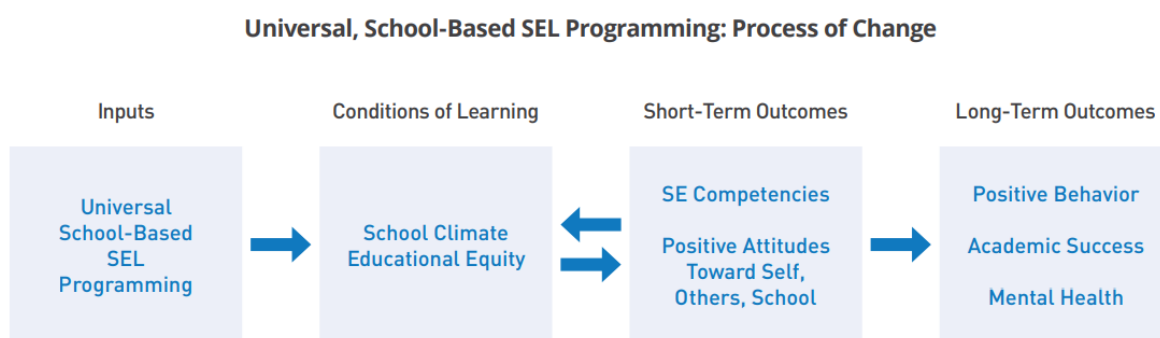


Figure 1. SEL programming creates the conditions of learning to support a long-term, developmental process of positive student outcomes

(Skoog-Hoffman et al., 2020)

Tzv. akční plán škol vytvořený CASEL popisuje Oberle et al. (2016) a slouží ke správné implementaci SEL do školního vzdělávání. Plán obsahuje 6 hlavních bodů, které postupně představím. Prvním důležitým krokem je **společná vize**, na které by se mělo ať už aktivně nebo pasivně podílet vedení školy včetně učitelů, ale také rodiče a žáci. Dalším bodem je **zmapování specifických potřeb školy a jejich zdrojů**, tedy je důležité zjistit, na co je potřeba se v dané škole zaměřit nejvíce. Dále pak je to, jak již bylo zmíněno výše, **průběžné vzdělávání se v implementaci SEL**. Zde si dovoluji svůj osobní komentář z důvodu toho, že ve všech studiích, které jsem našla a budu se o nich ještě zmiňovat, je z výpovědí učitelů zřejmé, jak důležité je pro ně vzdělávání v tomto oboru je. Potřebují znát minimálně základní postupy, aby zahrnutí tohoto programu do školního systému bylo účinné a přineslo slíbené benefity.

Čtvrtým důležitým krokem v plnění akčního plánu školy je **osvojení a začlenění ověřených SEL programů** do vzdělávacího rámce školy, přesněji do školního vzdělávacího programu (ŠVP) (Oberle et al., 2016).

K tomu, aby byl program SEL účinný, je potřeba dodržet předem vymezené kurikulum, které tvoří zkratku **SAFE**, což do českého jazyka překládáme jako „bezpečný“. Následující charakteristiky jsou:

1. **Sequenced** (sekvenční, systematické) – Obsah je tvořen propojenými a koordinovanými aktivitami, které mají za cíl podpořit rozvoj dovedností.
2. **Active** (aktivní) – Způsob učení má být aktivní, díky kterému žáci lépe získají nové znalosti.
3. **Focused** (cílený) – Je třeba klást důraz, respektive zaměřit se na rozvoj osobních a sociálních dovedností.
4. **Explicit** (jasný) – Zde dochází ke konkretizaci osobních a sociálních dovedností.

(Durlak, & Weissberg, 2012; Durlak, Weissberg, & Pachan, 2010)

Pátým bod představuje **integraci SEL do každodenní praxe ve škole**, kdy jediné tak je možné dosáhnout požadovaných výsledků. Posledním šestým bodem je tzv. *inquiry cycle*, překládáno jako cyklus šetření, díky kterému může vedení školy na základě několika otázek zreflekovat, co je potřeba udělat pro dosažení vytvořených cílů (Oberle et al., 2016).

Přemýšlíme-li v kontextu SEL a efektivity účinnosti navrženého programu, je potřeba klást důraz na tři oblasti, jimiž jsou: kontext učení, sociálně-emoční kompetence žáků a sociálně emoční-kompetence učitelů. Následující model ukazuje jejich vzájemnou provázanost ve smyslu toho, že jedna složka ovlivňuje druhou a zároveň je ovlivňována ostatními (Schonert-Reichl, 2017).

Obrázek č. 4: *Třísložkový model SEL*



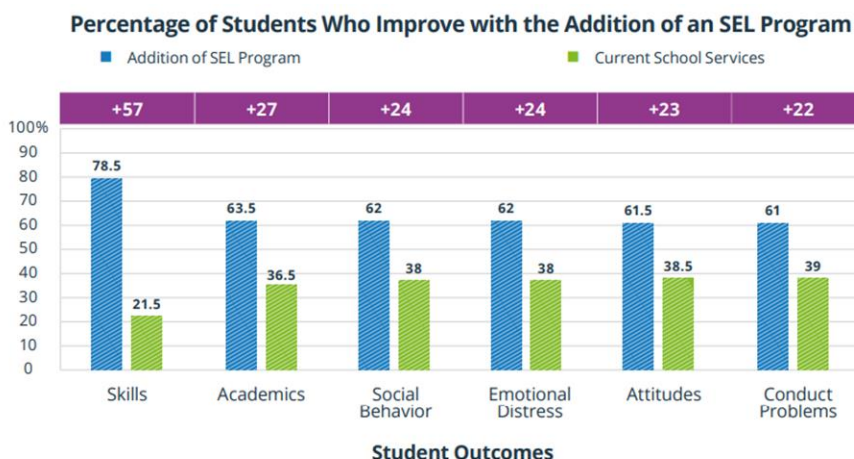
(Schonert-Reichl, 2017)

2.3 Účinnost výchovy

Zavedení SEL do vzdělávání prokazatelně dosahuje pozitivních výsledků (viz obrázek č. 10). Z metaanalýzy, jež se zaměřila na 213 školních univerzálních programů SEL a obsahovala více než 270 000 respondentů, vyplývá, že studentům se zlepšily jejich školní výsledky o 11 percentilových bodů, dále pak došlo ke zlepšení chování ve třídách, k lepší odolnosti vůči stresu a zároveň i k lepšímu náhledu nejen na sebe samého, ale i na okolí (Durlak et al., 2011).

Toto zjištění potvrzují další tři metaanalýzy (Sklad et al., 2012; Taylor et al., 2017; Wigglesworth et al., 2016), které zkoumaly stejně jako ta první tyto zmíněné domény: SEL dovednosti, postoje, pozitivní sociální chování, problémy s chováním, emocionální úzkost a akademický výkon. Výsledky všech čtyř metaanalýz se neliší, naopak se všechny shodují ve velkém přínosu zavedení intervence SEL do vzdělávání a přinášejí pro studenty velké výhody.

Obrázek č. 5: Procentuální zastoupení žáků, kteří se zlepšili po přidání programu SEL



(Durlak & Mahoney, 2019)

Tento graf zřetelně demonstruje rozdílnost mezi studenty, kteří se zúčastnili programu SEL, a těmi, kteří se účastní běžného vzdělávání. Začleněním programu do výuky se o 57 % zvýšila úroveň dovedností studentů, o 27 % došlo ke zlepšení jejich školních výsledků. Dále pak je vidět zlepšení chování studentů a snížení jejich úrovně stresu o 24 %. Z hlediska zlepšení postojů statistika ukazuje 23 % zlepšení a 22 % snížení problémů s chováním (Durlak & Mahoney, 2019).

Za zmínku stojí důležitá informace z výzkumného šetření, z něhož vychází pozitivní korelace mezi silnými sociálními emocionálními aktivitami a vyšší úrovní pohody, a to

až 18 let poté, co byl výzkum proveden. Tedy tato informace jasně nasvědčuje potvrzení dlouhodobého přínosu pro SEL učení. Ukazuje se, že intervence SEL dosahuje konzistentních výsledků u všech demografických skupin, z čehož vyplývá velká výhoda použití tohoto přístupu pro studenty z různých rodinných podmínek, nehledě na to, v jaké zemi žijí (Taylor et al., 2017).

V roce 2019 ve Spojených Státech provedli výzkumníci *RAND corporation* výzkum, jehož hlavním cílem bylo zjistit zkušenosti učitelů se SEL. Zda tyto snahy o změny ve vzdělávání ovlivňují nejen jejich studenty, ale i je samotné, jak se jim SEL daří apod. Díky spolupráci s *American Teacher Panel (ATP)* výzkumníci získali celostátně reprezentativní vzorek respondentů, přesněji 1 200 učitelů. Z řady několika zjištění vyplývá, že povolání učitele může s sebou přinést i velký stres, který může mít vliv na psychickou pohodu učitele. Vystresovaný učitel pak není schopen podporovat děti v jejich sociálním a emocionálním rozvoji a to může mít dopad na studijní výsledky žáků. Učitelé, kteří využívají ve větší míře intervenci SEL, jsou spokojeni ve svém zaměstnání, cítí se lépe ve školním prostředí než ostatní učitelé. Souvislost s pocitem pohody je závislá na používání metod SEL a také na typu školy, ve které učitelé pracují. Tam, kde jsou lepší ekonomické podmínky, respektive škola, kde není chudoba, se učitelé cítí lépe a potvrzují i větší spokojenost se svou prací (Hamilton & Doss, 2020).

Schonert-Reichl (2017) uvádí, že učitelé hodnotí tento způsob výchovy velice kladně. Zastávají názor, že se dovednosti SEL dají postupně naučit a věří, že tato intervence může mít pozitivní vliv na školní docházku a zlepšení školních výsledků, ale i na přípravu do budoucího zaměstnání a na celkovou osobnost žáka. Důležitý je i poznatek o příležitosti nejen pro bohaté, ale i pro chudé děti. Nicméně k tomu, aby podpora SEL fungovala správně a byla účinná, je potřeba podpory nejen ze strany školy, ale i okresu.

2.4 Další programy zaměřené na emoce v ČR

Jedním z programů podporujících sociálně-emoční učení je program **Druhý krok**, který je považován za nejrozšířenější po celém světě a díky držiteli licence *OZ Profkreatis Plus* se tento program v roce 2014 dostal ze Slovenska i do České republiky. Hlavním cílem tohoto programu je:

- 1) rozvíjet u dětí empatii
- 2) snížit agresi a agresivitu na školách

- 3) zvýšit toleranci k odlišnosti ve školách
- 4) zlepšit spolupráci školy a rodiny
- 5) Prevence

(dle Druhý krok - OZ PROFKREATIS plus, 2023)

Tento program je určený především pro děti v mateřských školách a žáky 1. stupně základních škol a je realizován proškolenými pedagogy či psychology (Druhý krok - OZ PROFKREATIS plus, 2023).

Dalším programem zaměřeným na rozvoj socio-emočních kompetencí je tzv. **Kočí zahrad**, která je vhodná pro děti 1. stupně základní školy. Za vznikem tohoto programu stojí zaměstnanci Kliniky adiktologie 1. LF UK, kteří se inspirovali řeckým programem a po značných úpravách v roce 2012 představili tento program (Exnerová et al., 2012). Jeho výhodou je, že ho může vést samotný třídní učitel a trvá 25 hodin. Cílem je rozvoj sociálních dovedností dětí a podpora třídního klimatu. Zároveň slouží i jako prevence k návykovým látkám (Miovský et al., 2015).

Díky organizaci *Schola Empirica* se do českého školního prostředí dostala metodika **Dobrý začátek**, která podporuje práci s dětmi v oblasti sociálních a emočních kompetencí. Je určená však pro děti předškolní, přesněji ve věku od 2-7 let (Schola Empirica, 2020). Pro trochu starší věkovou skupinu dětí, přesněji v rozmezí 5-7 let, se k nám z Velké Británie dostal program **Zipyho kamarádi**, jehož základ je tvořený z konceptu SEL (Partnership for Children, n.d.). Odborníci implementující tento program ve školách však uvádějí, že je možné ho využít od 1.-5. třídy ZŠ (Zipyho kamarádi, n.d.). Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání (ČOSIV) představuje implementační rámec **Positive Behavior Intervention and Support (PBSI)**, překládáno do českého jazyka jako podpora pozitivního chování dětí a žáků. Na základě výzkumně ověřených preventivních a intervenčních postupů mají žáci získat podporu v akademické, sociální a emoční oblasti. Hlavním záměrem PBSI je především prevence problémového chování žáků. Nicméně z provedených výzkumů zaměřujících se na implementaci tohoto programu na školách je patrné, že dochází i ke zlepšení prospěchu žáků a větší spokojenosti učitele. To je způsobeno především tím, že učitel nemusí řešit problémové chování žáků, a tak se zvyšuje jeho psychická pohoda a získává i dostatek času na výklad učiva (ČOSIV, n.d.). Nyní je u nás tento program ve fázi, kdy dochází k zaškolování koučů, kteří po skončení výcviku budou moci program PBSI šířit dále. Autoři programu

jsou na základě potvrzených výzkumů přesvědčeni o tom, že chování žáků se učí, a je proto zapotřebí ho neustále trénovat (PBSI ČR, n.d.).

Další program *Resilience, Rights And Respectfull Relationships (RRRR)*, v překladu Respekt Rozmanitost, Rovnost, Resilience, byl vyvinut v Austrálii a jeho hlavním záměrem je podpořit duševní zdraví dětí prostřednictvím implementace několika vzdělávacích programů, které mají podpořit děti v socio-emočním učení a v prevenci násilí v blízkých vztazích. Program RRRR včetně jeho metodických cílů je v souladu se Strategií reformy psychiatrické péče v ČR, Strategií vzdělávací politiky ČR pro období 2030+ a metodickými dokumenty reagujícími na výjimečnou situaci celosvětové pandemie. Cílovou skupinou jsou žáci od 1. ročníků ZŠ až po žáky posledních ročníků SŠ. V ČR je od roku 2022 poprvé tento program implementován do výuky na 3 pilotních školách (ČOSIV, n.d.).

Z programů, které mají pomoci učitelům v komunikaci se žáky a v řešení problémových situací, jež pak mohou vyústit v narušení vzájemných vztahů, je například *Teacher Effectiveness Training (T.E.T.)*, jejímž zakladatelem je psycholog Thomas Gordon. V roce 1962 vznikly kurzy *Parent Effectiveness Training (P.E.T.)*, tedy kurzy pro rodiče a o tři roky později T.E.T. kurzy pro učitele a jsou považovány za nejúspěšnější programy v rozvoji měkkých („*soft skills*“) a komunikačních dovedností. Program P.E.T. se do ČR dostal v roce 2017 a program T.E.T. o rok později (T.E.T., n.d.).

Spolek **Respektovat a být respektován** zaměřující se na rozvoj sociálních a emočních kompetencí u učitelů vznikl v návaznosti na činnost Společnosti pro mozkově kompatibilní vzdělávání, která vznikla již v roce 1995. Cílem pořádaných kurzů tímto spolkem je především přesvědčení o tom, že z postoje respektu a úcty se odvíjí vše ostatní. Kurzy jsou navíc akreditovány Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) (Respektovat a být respektován, n.d.).

3 Práce s emocemi na základní škole

3.1 Osobnost učitele

Gillernová a Šírová (2012) zmiňují důležité vlastnosti a rysy osobnosti učitele. Učitelské povolání vyžaduje řadu profesních dovedností, které by měl učitel zvládnout, a tedy být dostatečně kompetentní ke správnému vykonávání tohoto povolání. Učitel je pro děti důležitou osobou, která musí být vybavena jak intelektovými schopnostmi, tak i

kognitivními předpoklady. V porovnání například s jinými povoláními zde nestačí pouze samotná znalost a orientace se ve vyučované látce, ale zároveň je zde důležitá i schopnost sociální a emocionální inteligence.

Dle Prokešové (2005) by učitel měl být schopen regulovat své emoční prožívání a reakce, zároveň být pro děti jakýmsi **vzorem psychické podpory**. Dále pak uvádí: „osobnostní zralost, sociální kompetentnost, citlivost a vnímavost, stejně jako schopnost akceptovat zvláštnosti jednotlivých dětí v oblasti jejich prožívání a chování“ (s. 75). Velký důraz je kladen i na **schopnost sebereflexe a práci s vlastními emocemi**. Gillernová a Šírová (2012) v tomto kontextu hovoří o integraci osobnosti jako o významném prvku temperamentně-charakterových vlastností učitele. Důležitým rysem je zde emocionální stabilita učitele, která pak dále napomáhá k vytvoření pocitu bezpečí a jistoty pro žáky ve školním prostředí. John et al. (2008) popisuje jedince s vysokou emoční stabilitou jako klidného, jistého a tolerantního vůči stresu. Costa a McCrae (2006) ještě dodávají vyrovnanost, uvolněnost a schopnost čelit stresovým situacím, aniž by se daný jedinec rozrušil. Ve své výzkumné studii Khatoon (2015) uvádí, že emoční stabilita učitele představuje důležitou roli nejen v jeho chování ke svým žákům, ale i ve způsobu výuky. Ti učitelé, kteří jsou emočně stabilní, mají větší tendenci na sobě pracovat a zároveň zkvalitňovat výuku.

Dalším důležitým osobnostním předpokladem učitele je **odolnost**, která je především na místě v situacích, kdy učitel čelí náročnému chování ze strany žáků, nepřiměřeným emočním reakcím, tendencím reagovat podrážděně apod. (Gillernová & Šírová, 2012). Tait (2008) navíc zmiňuje schopnost emocionální odolnosti jako příležitost k naplnění učitelovy kariéry. Xue (2021) nahlíží na emoční odolnost jako na dovednost správně emočně reagovat v situacích, které učitel běžně ve třídách zažívá, dále pak je to schopnost emoční kontroly a nalezení vhodné strategie pro vypořádání se s pocity úzkosti ze strany učitele.

V průběhu let se řada odborníků shoduje na tom, že motivaci a odolnost učitele pozitivně ovlivňují tyto faktory: podpora ze strany vedení školy pro učení a rozvoj učitelů, možnost plně důvěřovat vedení školy a zároveň i získání pozitivní zpětné vazby nejen ze strany rodičů, ale i samotných žáků (Webb et al., 2004 ; Brunetti, 2006 ; Leithwood et al., 2006; Castro et al., 2010; Meister & Ahrens, 2011).

Dalšími kompetencemi jsou pak i flexibilita a dominance. Atmosféra ve školním prostředí bývá často proměnlivá, a proto je důležité, aby učitel cítil pocit jistoty a zároveň dokázal být rozhodný (Gillernová & Šírová, 2012). Sebevědomý učitel je popisován jako více odolnější a zároveň se nebojí používat nové strategie a tím dosahuje i vyšší úspěšnosti svých žáků (Malanson et al., 2014). S tím je úzce spojena učitelova vysoká míra v tzv. *self – efficacy*, kdy jsou schopni dále se posouvat ve vzdělávání a díky jejich trpělivosti a vytrvalosti pak dojdou k přesvědčení, že výsledky svých žáků mají plně pod kontrolou (Hattie & Zierer, 2018). Bendl (2005) uvádí výčet charakteristik, které by měl učitel mít k tomu, aby dokázal čelit nekázní žákům. Jsou jimi: přísnost přesněji důslednost, láska, schopnost vykládat látku zajímavým způsobem, sebevědomí, smysl pro humor, spravedlivost, asertivita, dobrá organizace výuky, příkladnost slušného chování a v neposlední řadě jít dětem příkladem v užívání ukázkujících symbolů (například chodit řádně upraven). Za výběr učitele je odpovědné vedení školy, tedy ředitel, který na tyto výše zmíněné charakteristiky může brát ohled při výběru svých zaměstnanců. Kohoutek et al. (1996) ve své knize popisují, že „pedagog imponuje žákům především kladným a spravedlivým postojem k nim, a teprve potom pak svými znalostmi a pracovními schopnostmi, klidem a objektivností“ (s. 23).

3.2 Vymezení kompetencí učitele v práci s emocemi

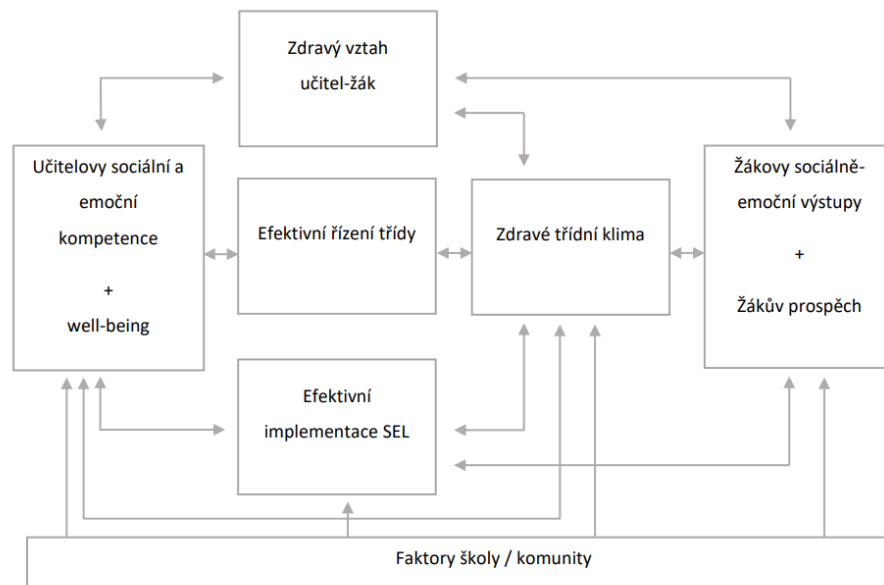
Důležitým předpokladem pro zlepšení výuky a dosažení úspěchu studentů je emocionální **rovnováha učitele** (Yang, 2021). Učitel by měl dokázat správně a včas rozpoznat změny jak u jednotlivých jeho žáků, tak i v celém třídním kolektivu (Gillernová & Šírová, 2012). Hargreaves (2005) uvádí, že povolání učitele není pouze o samotném učení, ale zároveň s sebou přináší i **emocionální práci**. Dle provedeného výzkumu bylo zjištěno, že učitelé, kteří dokázali navázat citové vazby se svými studenty a došlo mezi nimi k většímu propojení, byli díky tomu energičtější a zároveň se jim dařilo plnit své učební cíle. Tato změna se objevila nejen ve školním prostředí, ale učitelé zmiňují zlepšení i ve svém osobním emočním prožívání ve smyslu plnění svých cílů a v oblasti vztahů s ostatními. Demetriou et al. (2009) zdůrazňují provázanost v emočním prožívání učitele s emocemi jejich žáků a zároveň s jejich prospěchem. Becker et al. (2015) uvádějí, že to, v jakém emočním rozpoložení učitel je, se pak promítá do jeho chování k žákům a zároveň do jeho učebního stylu. Z výzkumného šetření vyplývá důležitost strategie kognitivního přehodnocení, kdy učitel má možnost změnit své emocionální prožívání ve výuce tím, že změní svoji interpretaci a hodnocení dané situace. Denny a Ochsner (2014) zkoumali ve

své longitudinální studii behaviorální efekty v kognitivním přehodnocení a přicházejí s tím, že dlouhodobým tréninkem se zdraví jedinci mohou tuto schopnost přehodnocování naučit, a to především za pomoci psychologického distancování.

V návaznosti na SEL navrhli Jennings a Greenberg (2009) tzv. model prosociální třídy, kde zdůrazňují vzájemné vztahy mezi učitelem, který by měl mít socio-emoční kompetence, dále pak je významný i jeho tzv. *well-being*. Jak je z níže uvedeného modelu zřejmé, důležitým faktorem je třídní klima a zároveň i žáci jakožto jednotlivci. V tomto směru jsou důležité jak jejich dosažené výsledky, tak i jejich sociální a emoční kompetence.

Důležitým předpokladem je schopnost učitele zachytit emoce, které v danou chvíli žák zrovna prožívá. Zvládne-li toto učitel rozpoznat, může pak lépe reagovat na potřeby svých žáků. Učitel, který je dostatečně socio-emočně kompetentní, dokáže snáz řídit dynamiku celé třídy a zároveň tak zlepšovat klima mezi svými žáky (Jennings & Greenberg, 2009).

Obrázek č. 6: Model prosociální třídy



(Jennings & Greenberg, 2009; překl. Iveta Filipová)

K tomu, aby byl učitel schopen správně využívat socio-emoční učení, je nutné se stále profesně vzdělávat a zároveň klást důraz na jeho emoce a jeho přesvědčení (Nielsen et al., 2019).

3.3 Náměty pro učitele pro podporu emočního prožívání žáků

Stuchlíková et al. (2005) uvádí, že emoce nám dávají signály o našem vnitřním a vnějším prostředí a je důležité vnímat přicházející emoční problém ve stejném kontextu. Učitel by se měl snažit vytvořit bezpečné prostředí, ve kterém se děti budou moci projevovat a kde bude kladen důraz na jejich emoční prožívání, a zároveň je povede k rozvoji jejich emoční inteligence.

Dle Polákové (2019) by neměla být emoční výchova opomíjena a měla by být kladena na stejnou úroveň jako vzdělávání dětí. Ve své knize zmiňuje několik tipů, které mají podporovat emoční vývoj dítěte. První z nich je **děkování** (dítě by se mělo naučit poděkovat za to, co má). Další je schopnost **pozitivního myšlení**, kdy je dobré děti vést k tomu, že na každou situaci (i tu negativní) je dobré nahlížet jako na zkušenost a být za ni vděční. Důležité je pro děti i **chválení**, kdy na základě námi položených otázek se snažíme dítě vést k tomu, co se mu dnes podařilo nebo také **naslouchání**, které je pro děti velice důležité.

Černý a Grofová (2013) napsali knihu Děti a emoce, která je určena jak dětem, tak i rodičům a pedagogům. Například v ní radí, jak můžeme pomoci dětem přežít silné emoce. Rodiče nebo učitelé by měli děti naučit **se zastavit** a dostat je zpět k tady a teď. K tomu pomůže společný **nádech a výdech**, který je dobré minimálně třikrát opakovat. Poté je třeba dítě vyzvat k tomu, aby se snažilo prožívanou **emoci pojmenovat**. Pokud je to pro něho moc náročné, tak se pokusit hledat příčinu toho, co dítě rozzlobilo. Následně pak prožívanou **emoci lokalizovat na těle**.¹

Podporující metodou v emočním prožívání dítěte je i **sdílení**, které je pro něj velice důležité. Dítě tím může získat emoční podporu a zároveň se i lépe zorientovat v tom, jaké pocity přesně prožívá a jak je možné je zvládnout (Vágnerová & Lisá, 2021).

Dle Rogerse (1983, in Líšková, 2014) by měl učitel být **kongruentní** ke svým dětem, což znamená upřímně projevovat své pocity ke svým žákům, dát najevo, že mu na jeho žácích záleží, a nesnažit se je hodnotit. Dále pak uvádí metodu **akceptace**, která je založená na nepodmínečném přijetí žáka a schopnost **empatie**, kdy je učitel schopen vcítit se do toho, co žák může prožívat.

¹ Kniha je koncipována především pro malé děti, nicméně dle mého názoru jsou některé uvedené techniky možné využít i pro děti staršího věku či dospělé.

Učitel by si měl také uvědomit, že **je modelem chování v sociálních vztazích**. Děti učitele pozorují a přejímají od něho jeho chování. Například když chce učitel naučit své žáky naslouchat druhým nebo respektovat názory druhých, musí se také tak chovat. Ve školách by bylo velice prospěšné zaměřovat se na sociálně psychologické dovednosti žáků, a to různými způsoby, ať už hraním sociálně psychologických her, vymezením třídnických hodin přímo na rozvoj a nácvik sociálních dovedností nebo absolvování výcviků zaměřujících se na řešení konfliktů apod. (Wedlichová, 2011).

3.4 Emoční vývoj ve vztahu k socializaci dítěte ve škole

„Emoce se vyvíjejí celý život spolu s kontexty, do kterých se člověk dostává a které pro něj nesou význam“... „Jedná se o proces, který je neustále v pohybu a jehož cíle se mění v souladu s vývojem jedince, jeho životní rolí, kontextem, ve kterém se objevuje, a požadavky, které jsou na něj kladeny“ (Poláčková Šolcová, 2018, s. 177).

Z výše uvedené citace je zřejmé, že v každém vývojovém období dochází ke změnám v emočním prožívání. Vzhledem k tomu, že tato diplomová práce se zaměřuje na výzkumný vzorek respondentů, jež tvoří učitelé 2. stupně základní školy, bude nás zajímat především emoční vývoj jejich žáků, přesněji **období pubescence**, které Langmeier a Krejčířová (2006) vymezují od 11-15 let. Důležitou kompetencí učitele je dle Vašutové (2004) schopnost empatie. Dle Čápa a Mareše (2001) by se měl učitel snažit žákovi porozumět, pochopit jeho názory, zkušenosti a vcítit se do něj. Empatický učitel se snaží svému žákovi aktivně naslouchat a vyjadřuje snahu v porozumění jeho projevu. S tím souhlasí i Holeček (2014), který zmiňuje charakter učitele, jenž hraje důležitou roli ve vztahu k ostatním lidem, přesněji ke svým žákům. Z hlediska emočního vývoje se u dítěte v tomto období mohou objevit silné emoční reakce a nízká emoční stabilita (Langmeier & Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2012). Často se vyskytují velké výbuchy emocí, které mohou přejít až do apatie či naopak deprese. Tyto projevy emocí se dospívajícímu velmi často špatně regulují. Ke změně dochází i v sebepojetí, kdy se žák může chovat a cítit nadřazeně, má velkou sebedůvěru nebo naopak jeho sebehodnocení je přehnaně negativní (Slaměník, 2011). V interakci s pubescenty je dobré vědět, že jsou přecitlivělí na jakékoliv reakce z okolí a zároveň je pro ně i důležité přijetí a ocenění vrstevníky (Vágnerová, 2000). Wedlichová (2011) uvádí, že je toto období náročné nejen pro dospívajícího, ale zároveň i pro jeho sociální okolí. Výjimkou nejsou ani časté interpersonální konflikty s rodiči, dospělými nebo jejich vrstevníky.

K tomu, aby se emoční vývoj dítěte se rozvíjel správným směrem, je možné využít výchovy, které jsou zaměřené na emoce. Dítě se učí své emoce rozpoznávat, dokáže o nich mluvit a osvojí si strategie, které mu pomohou jeho emoce regulovat (Thorová, 2015; Siegel & Payneová - Brysonová, 2015).

3.5 Klima třídy

V literatuře se setkáme s mnoha různými výklady slovního spojení klima třídy. Například Lašek (2007, s. 40) popisuje, že: „klima třídy . . . představuje trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.“ S podobným vysvětlením přichází i Čapek (2010, s.13), který definuje klima školní třídy jako „souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační a jiné činnosti v daném prostředí.“

Frenzel et al. (2009a) vysvětluje interakci mezi učitelem a žáky na základě tzv. **vzájemného modelu** (*reciprocal model*), ve kterém se snaží zdůraznit vliv třídního klimatu na učitelovo vnímání chování studentů a zároveň jeho vytyčené cíle. Zmíněná reciprocita pak spočívá v tom, že tento jev funguje i naopak, přesněji řečeno, když bude učitel na své žáky klást přehnané nároky a jeho cíle budou pro žáky jen těžko naplnitelné, dojde k negativní změně ve třídním klimatu. Jediným možným řešením, jak vystoupit ze vzájemného modelu je změna v učitelově vnímání nebo když studenti změní své jednání.

Školní prostředí je často považováno za místo, kde je kladen důraz především na výuku ve smyslu získání nových znalostí žáků, nicméně je třeba se zabývat i vzájemnými vztahy a emocemi. Podmínkou kvalitní výuky je především prostředí, kde žáci zažívají pozitivní emoční zážitky (Allodi, 2010). Učitel by se měl snažit vytvořit ve třídě takové prostředí, kde se budou vyskytovat emoce úspěchu a zároveň tam bude snaha o splnění vytyčených cílů, které přinesou dosažení dobrých výsledků (Pekrun et al., 2009). Jednou z možností, jak příjemného klimatu dosáhnout může být použití **humoru učitele** během výuky, kdy Bieg et al. (2019) provedli výzkumné šetření týkající se vztahu mezi humorem učitele a vybraných emocí (radost, nuda a naštvání). Z výsledků jasně vychází, že když se učitelé snaží látku doplnit humorným podtextem, žáci se nenudí a neprojevuji známky naštvání. Van Praag et al. (2017) v tomto směru zmiňují nejen zlepšení učebních výsledků, ale zároveň i budování lepších vztahů mezi učitelem a žáky. Důležité je však zmínit, že obě strany by měly mít podobný styl humoru.

Ve třídě, kde je učitel ve stresu, byla prokázána zvýšená hladina kortizolu neboli stresového hormonu u jeho žáků (Oberle & Schonert-Reichl, 2016). Sönmez & Betül Kolaşinli (2020) uvádí, že když je učitel vystresovaný, může dojít k narušení vztahu mezi ním a jeho žáky. Když je klima třídy popisováno jako nepříznivé, dochází dle DiCarlo et al. (2019) nejen ke zvýšení stresu žáků, ale zároveň i k výskytu problémů v chování. S nevhodným chováním žáků jako odezvou na vyjádření negativních emocí ze strany učitele souhlasí i Sutton (2004). Dokonce může dojít k vytvoření agresivního klimatu, které zapříčiní učitel svým nejistým a agresivním chováním, kdy nezvládne regulovat své emoce a v důsledku toho může vzniknout nepřátelství mezi učitelem a žákem. Další narušení školního klimatu může způsobit i represivní učitel, v jehož hodinách žáci zažívají pocit napětí, nervozity, úzkosti apod. (Mareš, 2013). Učitel by tedy měl být dostatečně socio-emočně vybaven, aby byl schopen vytvořit vhodné třídní klima. V tomto směru je důležité tyto kompetence rozvíjet a poskytnout učitelům podporu (Jennings & Greenberg, 2009).

Ve třídě, kde převládá negativní školní klima, se vyskytuje i více žáků s psychickými problémy (Milkie & Warner, 2011) a může dojít i k šikaně v třídním kolektivu (Cerezo & Ato, 2010). Přívětivé školní klima je důležité pro všechny žáky, ale nejvíce ho ocení především ti, kteří ve škole zažívají pocit úzkosti (Hughes & Coplan, 2018), nebo lehce zranitelní žáci (Allodi, 2010).

3.6 Psychohygienu učitele

„Pokud učitel udělá něco dobrého pro sebe, pro svou psychickou pohodu, pro dodržení vhodného rytmu práce a odpočinku nebo pro uvědomění si pozitivních stránek života, udělal tím již mnohé pro své žáky“ (Štětovská, 2012, s. 102).

Učitelské povolání je spojováno s velkou psychickou zátěží. V provedeném výzkumu zaměřeném se na syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol, bylo osloveno 2 394 učitelů, z nichž 53,2 % uvedlo, že prožívají dlouhodobý stres. V takovémto psychickém rozpoložení může dojít ke snížení profesního výkonu, větší únavě a v nejhorším případě až k syndromu vyhoření. Ten se vyskytuje častěji u učitelů, kteří nemají pevně vymezenou hranici mezi profesním a soukromým životem. Z téhož vzorku vyplývá, že 15,2 % učitelů zažívají mírnou až těžkou depresi (Ptáček et al., 2018). Zahraniční výzkumy poskytují podobné výsledky, kdy například Becker (2006) provedla výzkum u německých učitelů a dospěla k závěru, že prožívají větší míru stresu, mají pocit

přetíženosti a je na ně kladena velká odpovědnost v sociální oblasti oproti běžné populaci. DiCarlo et al. (2019) také vyzdvihují náročnost učitelského povolání ve smyslu zvýšení míry stresu, který pak má dopad nejen na vyučujícího, ale i na jeho žáky.

Učitelské povolání je častokrát provázáno řadou konfliktních a stresových situací, kdy v důsledku toho může učitele postihnout syndrom vyhoření. Hlavními zdroji stresu, které k syndromu mohou vést, je například **pracovní přetížení**, kdy dochází k neustálému zvyšování požadavků, které častokrát ani nesouvisí s výukou, a zároveň dochází i k nárůstu administrativy. Dále pak to jsou **časté a nesystémové změny ve školském systému**, které mohou vyvolat nepříjemnou atmosféru mezi učiteli a vedením škol. Důležitou oblastí jsou i **vztahy se žáky**, kdy problémové chování žáků je velice stresujícím faktorem na psychiku učitele. V oblasti školství může přijít problém i v chybějícím kariérním posunu, díky kterému by se mohl učitel dále **seberealizovat**. Pro řadu z nich je pozice učitele stále finančně nedocenená a působí pro ně stres. Zmíněnou oblastí je i veřejnost a rodiče, kteří mají častokrát na učitele nepřiměřené požadavky a mínění o učitelské pozici obecně. Posledním faktorem, který na učitele může působit negativně, je **pracovní prostředí a vztahy na pracovišti**, kdy může dojít k mobbingu či bossingu. Švamberk Šauerová (2018) dále uvádí, že učitel musí čelit velkému množství stresových situací, které rozděluje na tři skupiny. První skupinu tvoří vztahy se žáky, rodiči či kolegy; do druhé patří pracovní podmínky, kam spadá administrativa či změna v systému a v neposlední řadě i společenské postavení učitele.

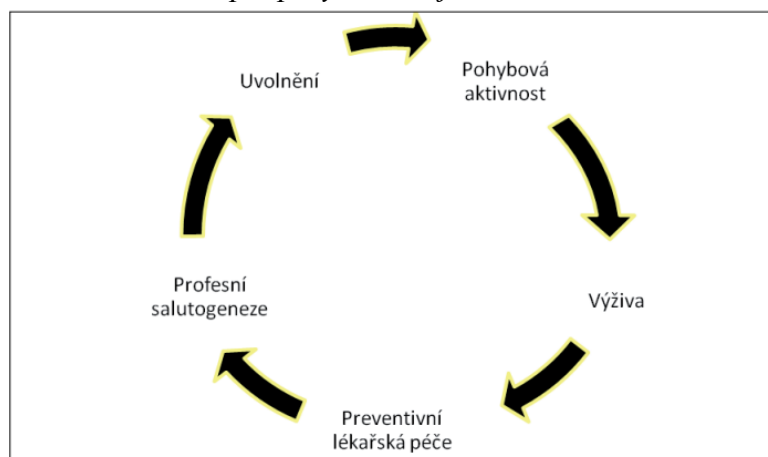
Jednou z možností, jak učitelům pomoci v jejich psychickém prožívání je zvyšování jejich well-beingu (viz obrázek č. 9). S tímto konceptem přichází *Projekt Partnerství pro vzdělávání 2030+*, který definuje well-being jako „stav, ve kterém můžeme v podporujícím a podnětném prostředí plně rozvíjet svůj fyzický, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní potenciál a žít spolu s ostatními plnohodnotný a spokojený život“ (Srb et al., 2021). Důležitým cílem je podpora učitelů v jejich vnitřní motivaci a zároveň vytvoření schopnosti čelit nepatřičným tlakům, které mohou vyústit v syndrom vyhoření. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) si v budoucích letech klade za cíl systematicky podpořit učitele ve zvládání zátěže pomocí práce školních psychologů, zařazením vzdělávacích aktivit, které pomohou učitelům rozvíjet se ve zvládání konfliktních a stresových situací. Učitelé by se měli dále vzdělávat v oblasti self a time-managementu a zároveň jim bude poskytnuta služba kouče nebo

supervize. Důraz bude kladen i na dostatek regenerace při tomto psychicky náročném povolání a zároveň i získání volného času na další sebevzdělávání (Fryč et al., 2020).

Pouze emocionálně a mentálně zdraví učitelé mohou své žáky vést vhodným způsobem k tomu, jak se správně chovat a udržovat s nimi pevné vztahy. Ve chvíli, kdy učitel musí řešit náročný problém, je třeba ho podpořit, aby nedošlo k negativnímu ovlivnění jeho well-beingu (viz obrázek č. 11). Důležitým předpokladem k rozvoji well-beingu u žáků je především učitel, který se sám musí cítit dobře. Stejně tak je tomu s řediteli, kteří jsou odpovědní za vedení školy a zároveň mají možnost implementovat podporu well-beingu do praxe (Novotná, 2022).

Krejčí (2010) uvádí výzkum provedený Pasovsko-českobudějovickou unií pro podporu zdraví učitelů, tzv. **kontinuum transformace „Self“**, které znázorňuje podporu a rozvoj zdraví jedince. Jak je z obrázku č. 7 zřejmé, v navrženém kruhu se jedná o procesuální změnu týkající se zdraví člověka.

Obrázek č. 7: *Kontinuum transformace „Self“ ve smyslu podpory a rozvoje zdraví*



(Krejčí, 2010)

Spojitosť a návaznosť kruhu demonštruje, že nezáleží na tom, v jakém cykle začneme, ale na potrebách intervence daného jedinca. Nicméně za nejlepší začátek se považuje cyklus „uvolnění“, kdy dochází ke zlepšení psychiky, která je v oblasti zdraví klíčová. Z relaxovaného stavu se pak lépe přechází do pohybových aktivit, jež mají zase pozitivní vliv na funkci homeostázy a biologických rytmů, jako je dýchání a spánek. Ke zdraví jedinca je důležitá i správná výživa, kdy při špatném stravování dochází k tomu, že se člověk cítí špatně jak po psychické, tak i fyzické stránce. V tomto kontextu je zmiňována i únava. Posledními faktory v kontinuu transformace „self“ jedinca je preventivní lékařská péče, kterou je potřeba nezanedbávat, a pracovní salutogeneze ve smyslu

schopnosti analýzy svého pracovního prostředí a možných faktorů ohrožujících naše psychické zdraví. Až poté je jedinec schopen rozeznat, co je pro něho špatné, a může začít vkládat do svého životního stylu tzv. salutory, které snižují rizika pro zdraví jedince v dané profesi. Příkladem v učitelské profesi může být hlasový klid učitele. Křivohlavý (2009) považuje salutogenezi jako důležitý prvek v péči o zdraví, který zdraví nejen posiluje, ale zároveň působí jako obrana proti nemoci nebo jiným druhům zdravotních rizik.

Ve výzkumné studii zabývající se vlivem emoční inteligence a syndromu vyhoření na pohodu učitelů je emoční inteligence (EI) učitelů vyzdvihována. Díky rozvoji schopnosti EI může dojít **ke snížení úrovně stresu a úzkosti učitelů**. Zároveň dojde k posílení schopnosti regulovat své emoce a získání větší odolnosti vůči negativním pocitům či frustraci. Výsledkem je pak nejen zkvalitnění výuky, ale pozitivní faktory se promítnou i do oblasti zdraví a duševní pohody učitelů (Puertas Molero et al., 2019).

Organizace Člověk v tísni, Programy sociální integrace a Roma Education Fund zabývající se podporou sociálně znevýhodněných dětí na ZŠ ve své publikaci zmiňují možné strategie pro učitele v rámci psychohygieny. Vzhledem k tomu, že atmosféra ve školním prostředí se často proměňuje a může rychle dojít k nečekaným situacím, je třeba, aby měl učitel **osvojenou nějakou metodu**, která mu pomůže se zklidnit. Samozřejmě je nutné mít na mysli, že každý z nás je jiný a co jednomu funguje nemusí být účinné pro druhého. Psycholožka Pavlína Vyšínová (2013) uvádí několik rad, jako například zkoušet dechová cvičení, osvojit si techniku „všech pět pohromadě“, vytvořit si rituál při odchodu z práce, rozložit vyskytující se problém na několik fází, dokázat účelně věci plánovat, sdílet problém nejlépe možnostmi supervize či zvyšovat svoji kvalifikaci.

Mertin a Gillernová (2015) napsali knihu Psychologie pro učitelky mateřské školky, kde věnují celou kapitolu duševní hygieně. Mimo jiné zde zmiňují mýty o tomto povolání. Například uvádějí, že „učitel nepotřebuje tolik odpočívat, má krátkou pracovní dobu a dlouhé prázdniny..., potřeba pomoci znamená profesní selhání, dobrá učitelka zvládá obtížné situace s přehledem a sama...psychická odolnost je vrozená, trénink ani jiné zásahy nejsou nic platné...apod.“ (s. 44). Důležité je těmto mýtům nepodlehnout a snažit se pracovat na změně. V návaznosti na to v knize uvádějí několik postupů, které mají učitelům pomoci vyrovnat se se stresem a napětím. Zmiňují, že některé techniky používáme nevědomě na základě předešlé zkušenosti. První technikou jsou tzv. **fyziologické postupy** (příkladem je jakákoliv pohybová aktivita, díky které se zvýší

hladina endorfinů v těle, koupel aj.). Jako další zmiňují **techniky dechové**, jejichž pomocí se zbavíme nežádoucích látek z krve vzniklých stresem. Dále pak je to schopnost **být jinde, získat odstup**, kdy nám tato technika umožní vidět problém z jiné perspektivy. Důležité jsou i **sociální kontakty, humor, pozitiva** (udělat si něčím radost) a **drobné metálněhygienické rituály** (to jsou takové rituály, které nám jsou nápomocné při změně například mezi domácím a pracovním prostředím) (s. 45-47).

V oblasti psychohygieny mohou nastat i překážky, kdy má učitel obavy z toho, že ve své profesi selhal. Někteří považují vyhledání odborné pomoci za něco negativního, ať už se jedná o psychoterapii nebo učení se relaxačním technikám od odborníka, ve smyslu neschopnosti vykonávat dobře své povolání (Švamberk Šauerová, 2018). Toto přesvědčení zmiňují i Mertin a Gillernová (2015) a uvádějí další příklady, kdy v rámci psychohygieny stačí pouze opustit školní prostředí nebo nedůvěra v relaxační techniky z důvodu toho, že je psychická odolnost pouze vrozená.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Výzkumné šetření

4.1 Výzkumný problém

Emoce žáků i pedagogů jsou důležitou složkou vzdělávacího procesu a výchovy, ale ne vždy je jim věnována adekvátní pozornost (a ne vždy je tato souvislost s celým procesem vnímána). Schutz a Pekrun (2007) přicházejí s tím, že projev emocí má významné důsledky na výuku a učení žáků. Výsledky výzkumného šetření udávají, že emoce zastávají klíčovou roli nejen během výkladu učiva, ale i v sociálních vztazích, respektive ve vztazích mezi studenty a učiteli.

Profese pedagoga je označována jako emočně náročná a z výzkumného šetření týkajícího se emočního prožívání se dozvídáme, že velký počet z nich tuto profesi opustí (Dove, 2004). Emoční zážitky jsou považovány za sociálně zkonstruované pocity a pouze na základě pochopení těchto pocitů může dojít ke zlepšení emočního prožívání pedagoga a kvality výuky (Tsang, 2018).

Z pedagogické praxe se častokrát ozývá, jak jsou děti nevychované, jak projevují známky nevhodného chování, chovají se agresivně nebo nejsou schopné navázat a udržet sociální interakci s druhými. Tyto problémy nejsou pouze na výchově rodičů, i když samozřejmě sehrávají důležitou roli, ale správný intervenční zásah pedagoga může například zajistit snížení nebo odstranění výchovných problémů žáků (Stuchlíková et al., 2005). Podmínkou je však předpoklad, že pedagog bude sociálně kompetentní, vnímavý, citlivý a bude schopen pochopit a rozpoznat odlišnosti v prožívání jednotlivých žáků (Prokešová, 2001).

4.2 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem této diplomové práce je zmapovat, jak učitelé vnímají a prožívají náročné emoční projevy svých žáků a jak prožívají a vnímají své vlastní emoce, které v nich náročné emoční projevy žáků vyvolávají. Dále se výzkumné šetření zaměřuje na to, s jakými náročnými emočními projevy se učitelé setkávají, jaký je jejich názor na oblast emocí a práce s nimi ve školním prostředí, jak jsou učitelé vybaveni pracovat s dětmi v oblasti emocí a v neposlední řadě, jak na náročné emoční projevy žáků reagují.

4.3 Výzkumná otázka

Na základě stanovených výzkumných cílů byla vytvořena základní výzkumná otázka a další podotázky.

VO: Jak učitelé vnímají a prožívají náročné emoční projevy žáků?

VO₁: Jaké emoční projevy žáků považují učitelé za náročné?

VO₂: Jak učitelé zvládají své vlastní emoce, které v nich náročné emoční projevy žáků vyvolávají?

4.4 Vlastní předporozumění zkoumaného tématu

Téma této diplomové práce jsem zvolila na základě toho, že mi je oblast emocí ve školním prostředí velice blízká a považuji ji za důležitou. Vzhledem k tomu, že si uvědomuji svoji angažovanost a subjektivitu, pokusím se zde popsat svůj postoj k danému tématu. Tento krok považuji za důležitý především proto, že pro výzkumné šetření byl zvolen kvalitativní přístup, respektive i postupy IPA (Interpretativní fenomenologické analýzy), kde dle Koutné Kostínkové & Čermáka (2013) je pro práci se získanými daty a zachování validity zapotřebí uvědomění si vlastní zkušenosti s tématem a sebereflexe. K tomu uvádějí dva způsoby „dialog sama se sebou“ a „rozhovor s dalším výzkumníkem.“ Já jsem využila druhý způsob, tedy oslovení dalšího výzkumníka. Hned na začátku výzkumné práce jsem vedla rozhovor se svou vedoucí této diplomové práce Mgr. Janou Kouřilovou, Ph.D., ve kterém jsem sdílela své zkušenosti a postřehy z praxe. Na základě tohoto rozhovoru došlo i k ujasnění a snaze získat odstup, aby nedocházelo k ovlivňování respondentů mým zaujetím v oblasti tohoto tématu.

Zaobírat se náročnými emocemi ve školním prostředí považuji za důležité především na základě své zkušenosti z praxe. Dle mého názoru je škola místem, kde se vyskytuje během dne řada emocí, a to nejen ze strany žáků, ale i učitelů. Z tohoto důvodu je zapotřebí umět s emocemi pracovat, dokázat popsat to, co prožíváme a zároveň je umět i regulovat. Často slýchávám od učitelů, jak je žáci naštváli, jak jsou nevychovaní, jak se těší na prázdniny, až si odpočinou apod. Jak z pozice bývalé žákyně, dcery své maminky učitelky nebo školní psycholožky mohu bezesporu říci, že náročné emoce ve školním prostředí jsou téměř na pořadu dne, ale jak s nimi pracovat? Jak je dokázat regulovat? Jak naučit děti práci s emocemi? A řada dalších jiných otázek, na které se bude tato práce snažit odpovědět.

Když jsem si začala uvědomovat důležitost emocí ve škole, zajímal mě i způsob, jak je možné děti a učitele v této oblasti podpořit. Navštívila jsem základní školu, kde mají do rozvrhu zařazen předmět osobnostně-sociální výchovy (OSV), kde i jedním z témat je právě práce s emocemi a mně se tento krok velice líbil. V základní škole, kde působím, vznikl sociálně-psychologický seminář, kde se snažím o něco podobného. Hlavní náplní je nejen práce s emocemi, ale i snaha o rozvoj osobnosti, motivace k učení, zlepšení vzájemných vztahů ve skupině apod.

Záměrně zde zmiňuji možnosti práce s dětmi v oblasti emocí, protože zde vidím jistou provázanost. Když děti neumějí pracovat se svými emocemi, dávají je najevo způsobem, který nemusí být pro učitele přijatelný, a může dojít k prožívání náročných emocí. Proto si myslím, že je potřeba se zaměřovat nejen na stranu učitelů a práci s jejich emocemi, ale zároveň i učit tomu jejich žáky.

Po vytvoření výzkumných otázek pokrývajících tuto problematiku jsem se před realizací prvního rozhovoru snažila na ně odpovědět sama, abych se vyvaroval toho, že budu respondenty ovlivňovat svým postojem k danému tématu.

Z tohoto důvodu bych zde ráda uvedla několik svých domněnek, které jsem si během zkušeností ze školního prostředí a z pozice školní psycholožky vytvořila. Uvádím je zde především proto, aby byla zachována validita této práce a byl oddělen můj názor od názoru ostatních respondentů.

Domnívám se, že učitelé budou prožívat náročné emoce, kterými jsou strach, hněv, lítost, soucit, pocit vyhoření, frustrace...Své zkušenosti z výuky budou uvádět na příkladech, respektive zkušenostech s jednotlivými žáky, kteří jsou pro ně nějakým způsobem nároční. Myslím si, že většinou půjde o případy, kdy se jedná o nekázeň žáků, nevhodné chování a nerespektování autority učitele, ale mohou se vyskytnout i případy, kdy učitel musel reagovat na lítost a pláč dítěte. Obávám se, že ne všichni učitelé umějí s emočními projevy dětí pracovat a v některých případech mají tendenci vnímat projevy dětí jako obtíž. Ze své zkušenosti vím, že se snaží zbavit své odpovědnosti a vinu svalují na rodiče a jejich výchovu. V oblasti psychohygieny učitelů se domnívám, že hlavním pomocným způsobem bude sdílení jejich náročných emocí vyvolaných žáky především se svými kolegy. Jako dcera učitelky předpokládám, že ne vždy jsou učitelé schopni nechat své problémy v práci a svoji emoční zátěž budou přinášet i domů na své členy rodiny.

4.5 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek této diplomové práce je tvořen učiteli 2. stupně základních škol, kteří mají několikaletou praxi. Tento soubor respondentů byl zvolen záměrně, jelikož jejich žáci jsou ve věku 11-15 let, tedy jak je zmíněno v teoretické části, jedná se o období pubescence, kdy může docházet silným emočním reakcím a nízké emoční stabilitě (Langmeier & Krejčířová, 2006). Tedy z toho předpokladu je dle mého názoru vysoce zřejmé, že se učitelé s emočně náročnými projevy jejich žáků museli setkat.

Do výzkumného šetření bylo osloveno 8 respondentů, z toho 7 žen a 1 muž. Pro jejich výběr byla zvolena metoda prostého záměrného výběru, kdy jsem oslovila učitele ze čtyř škol, přesněji z jedné ve Středočeském a ze tří v Jihočeském kraji. Jednalo se především o učitele, se kterými se znám a vyskytují se v mém okolí, nicméně v jednom případě byla použita i metoda tzv. sněhové koule, kdy jedna respondentka mě kontaktovala se svou kolegyní. Rozhovory byly realizovány během podzimu 2022 a počátkem roku 2023. Rozhovory probíhaly ve většině případů v soukromí, a to buď ve školním nebo domácím prostředí.

Tabulka č. 3: *Popis výzkumného souboru*

| | Délka praxe | Věkové rozmezí |
|---------|-------------|----------------|
| Nikola | 20-30 let | 50-60 |
| Ema | do 5 let | 20-30 |
| Sofie | 20-30 let | 40-50 |
| Laura | Do 5 let | 30-40 |
| Evžen | do 5 let | 20-30 |
| Natálie | Do 5 let | 40-50 |
| Eva | 20-30 let | 40-50 |
| Zora | 20-30 let | 50-60 |

Zdroj: vlastní zpracování

4.6 Etika výzkumu

Při každém realizovaném výzkumu je důležité dbát na dodržování etických pravidel. Všem učitelům participujícím ve výzkumném šetření byla hned na začátku rozhovoru

zajištěna anonymita. Byli informováni o tom, že rozhovor bude nahráván a využit pouze ke zpracování této diplomové práce s názvem „Náročné emoce ve škole pohledem učitelů.“ Všichni byli obeznámeni s účelem, etickými pravidly a povahou výzkumu. Respondenti věděli, že mají možnost klást jakékoliv otázky týkající se daného tématu a že jejich účast je dobrovolná a z vedeného rozhovoru mohou kdykoliv odstoupit a svůj souhlas stáhnout. Poté byl podepsán informovaný souhlas s účastí ve výzkumu, který výše zmíněné informace obsahoval (viz příloha č. 3).

S ohledem na dodržení slíbené anonymity respondenta a na základě Obecného nařízení o ochraně osobních údajů (GDPR) podle zákona č. 101/2000Sb. byly všechny informace pozměněny nebo v textu začerněny, aby nedošlo k rozpoznání účastníků výzkumu.

4.7 Metodika výzkumu

4.7.1 Typ výzkumu

Pro získání potřebných dat pro empirickou část diplomové práce bude zvolen **kvalitativní výzkum**, díky kterému obdržím konkrétní zkušenosti pedagogů z oblasti emočního prožívání dětí a jejich přístupu k nim. Dle Hendla (2005) představuje tento typ výzkumu především možnost získat detailní informace o dané problematice, a to jak s ohledem na kontext, tak i na prostředí a podmínky.

Vzhledem k tomu, že si uvědomuji svoji zkušenost z praxe s tímto tématem, budu se snažit využít i některých postupů z **interpretativní fenomenologické analýzy** (*interpretative phenomenological analysis*) (IPA). Uvědomuji si svoji subjektivitu ve výzkumném šetření (Koutná Kostínková & Čermák, 2013), a proto v praktické části uvádím svoji sebereflexi a zároveň zmiňuji rozhovor nad daným tématem se svou vedoucí práce k zachování validity výzkumu.

4.7.2 Metoda získávání dat

Jako hlavní metodu k získání dat byl zvolen **polostrukturovaný rozhovor**, který zajišťuje flexibilitu a umožňuje respondentovi sdílet své prožitky a zkušenosti k tématu. Díky tomu může i vnímat svůj postoj a přemýšlet o něm (Koutná Kostínková & Čermák, 2013). Výhodu ve využití tohoto typu rozhovoru spatřuji také v tom, že se výzkumník drží předem stanovených výzkumných otázek a vymezených oblastí, kterými v této práci jsou: povědomí učitelů v oblasti emocí jejich žáků, sebereflexe emočního prožívání, vzdělávání v oblasti emocí a zvládání náročného emočního prožívání jejich žáků (viz

příloha č. 1). Navíc však nabízí možnost dalšího doptávání se na jiné zajímavé informace (Hendl, 2005). V tomto ohledu jsem postupovala tak, že jsem se snažila učitele vést k tomu, aby mi sami hovořili o svých zkušenostech a s ohledem na přístup IPA je brát jako experty na svou zkušenost (Koutná Kostínková & Čermák, 2013). To se nejvíce dařilo především v oblasti sílení zkušeností pedagogů v reakci na náročné emoční prožívání žáků, kde se začala vynořovat i témata, respektive různé sdílené zkušenosti učitelů z praxe a otevírají možnost dozvědět se nové informace v této oblasti, o kterých jsem neměla tušení. Díky tomu jsem získala možnost porozumět žité zkušenosti respondenta (Koutná Kostínková & Čermák, 2013). I když jsem se snažila o co největší otevřenost a vybídnutí respondentů k samotnému sdílení zkušeností, které je k náročným emocím ve škole napadá, musela jsem se častokrát držet vytyčených okruhů a díky předem stanoveným otázkám respondenty navést, abychom se tak v obsáhlém tématu, jako je oblast emocí, neztratily a pokusily směřovat k odpovědi na vytyčený cíl této diplomové práce.

Na počátku výzkumného šetření byl proveden tzv. pilotní rozhovor, jehož cílem bylo ověřit si, zda formulace mých otázek je vhodná a zároveň tímto krokem jsem se snažila zkvalitnit sběr dat a zvýšit i validitu výzkumu. Rozhovory probíhaly ve většině případů v soukromí, a to buď ve školním nebo domácím prostředí. Délka trvání rozhovoru se pohybovala v rozmezí 25-60 minut.

Vzhledem k tomu, že se pohybuji ve školním prostředí a někteří respondenti jsou mými kolegy, využila jsem i metodu **pozorování** pedagogů ve výuce, které mi slouží jako podpůrný materiál k realizovaným rozhovorům. Samozřejmě ale s vědomím toho, že zde může dojít ke zkreslení ze strany pedagoga. Lidé se mohou chovat jinak, když vědí, že jsou někým pozorováni. Jako školní psycholožka mám možnost pozorovat a být přítomna situacím, kde k prožívání náročných emocí dochází.

4.7.3 Metody zpracování dat a analýzy údajů

Prvním krokem ke zpracování dat bylo využití techniky doslovné transkripce z pořízených audiozáznamů, která je dle Hendla (2005) časově náročná, nicméně velice nezbytná k následné práci s daty a vyhodnocováním.

Dále jsem postupovala podle daných kritérií, abych nepřišla o data, která jsou pro výzkum velice důležitá. Všechny rozhovory jsem si pročetla, očistila je od tzv. slovní vaty a začernila informace, které by jakkoliv mohly vést k identifikaci respondenta. Poté jsem

rozhovory očíslovala a označila fiktivní zkratkou respondentů pro následnou přehlednější práci s daty. Shromážděné přepisy rozhovorů jsem si následně vytiskla a znovu přečetla, abych se vyvarovala vystávajícím chybám a tím i zkreslení dat. Pro zpracování dat a následnou analýzu byla využita případová studie. Dle Miovskeho (2006) „případem rozumíme objekt našeho výzkumného zájmu, kterým může být osoba, skupina, organizace atd.“ (s. 94).

Díky využití přístupu IPA dochází ke zjištění širších souvislostí k tématu a k rozšíření předem stanovených okruhů rozhovoru. Snažila jsem se, aby byl výzkum v tomto smyslu otevřený k dalším tématům, oblastem, které v polostrukturovaném rozhovoru nejsou zahrnuty. Předpokladem je vynoření se dalších témat, oblastí, které jsou pro pedagogy ve školním prostředí důležité.

Samotná analýza dat byla provedena ve vztahu k výzkumným otázkám a postupovala jsem podle kroků, které uvádí Koutná Kostánková a Čermák (2013). Nejprve jsem zrealizovala první rozhovor, který jsem si několikrát přečetla a nechala na sebe působit. Cílem bylo co nejvíce se vžít do vyprávění a pochopit respondenta. Poté jsem si psala poznámky a snažila se najít důležitá témata vztahující se především k výzkumným otázkám. Během tohoto procesu se vynořila i další témata a došlo k hledání souvislostí mezi nimi. Vzhledem k jejich charakteru byla následně zařazena do kategorií. Stejně tak jsem postupovala i u dalších rozhovorů a pak došlo k sepsání kazuistik, které přibližují prožitou zkušenost respondenta.

Vzhledem k důvěryhodnosti zpracování dat (Miovský, 2006) budou v textu uvedeny přímé citace výpovědí respondentů, ke kterým budou uvedeny mé poznatky a komentáře.

5 Výsledky výzkumného šetření

5.1 Analýza jednotlivých rozhovorů

5.1.1 Respondentka Nikola

Pro Nikolu jsou náročné emoční projevy takové, když si všimne, že její žáci **prožívají nepohodu**. „*Vidím, že ten žák není v pořádku, že se mu něco děje, něco nelibého a on to dává těmi emocemi najevo*“ (ř. 113-114). Ve výuce se setkává s **pláčem, vztekem, křikem, lhaním a agresivním chováním**. Těžké jsou pro ni především situace, kdy žák brečí, vzteká se nebo ubližuje ostatním, čímž dává najevo, že se mu něco děje, ale Nikola **nezná příčinu**. V tu chvíli neví, jak žákovi může pomoci, a zároveň s ním **soucítí**. „*No*

*je mi to líto, že (odmlka) třeba pláče nebo že je smutný, tak samozřejmě (důraz) vždycky to ve mně vyvolá jako že (přemýšlení) nějaký ten soucit prostě...“ (ř. 120-121). Popisuje, že když zná důvod takovýchto projevů, je to pro ni snazší a může s žákem nějakým způsobem dál pracovat a třeba i časem ho těchto pro ni náročných emocí zbavit. Setkala se i s chlapcem, který často zlobil, ubližoval ostatním, ale neodpovídal Nikole na otázky, v tu chvíli cítila strašnou **bezmoc, beznaděj** a bylo to pro ni hrozně **nepříjemné**. Jako další příklad výrazných emočních projevů popisuje i zkušenost se svým žákem, který nezvládal jakýkoliv neúspěch a reagoval na to **křikem, pláčem, rozčilováním se, házením pomůckami a boucháním hlavou do stolu**. Uvádí, že pro ni bylo těžké najít správnou cestu, jak žákovi pomoci tyto silné emoční projevy zmírnit. Často se u ní vyskytovaly **obavy** z toho, že když chlapci dá špatnou známku, bude opět reagovat tímto způsobem. „...*ve mně to vyvolávalo už dopředu (důraz) obavy a necítila jsem se vůbec dobře“* (ř. 84). Popisuje, že to bylo velice **vyčerpávající a neměla z toho dobrý pocit**. Pozitivní emoce prožívá ve chvílích, kdy se žáci učí, daří se jim a mají úspěch, to Nikole dělá **radost** a má **dobrá pocit** z toho, že děti danou látku dobře naučila. Naopak negativní emoce se vyskytují ve chvíli, kdy se děti neučí, nedávají pozor, což má poté dopad na jejich školní výsledky, anebo také když ví, že dítě je ze **sociálně slabé rodiny**. Popisuje případ, kdy žák nemohl chodit na obědy nebo ke konci měsíce nechodil ani do školy, protože rodiče neměli peníze a Nikola s tím nemohla nic dělat. „...*to ve mně vyvolává strašně nepříjemné emoce“* (ř. 299). Jako další spouštěče negativních emocí zmiňuje **nabalování několika problémů na sebe**. Především ve výuce, kdy se snaží vysvětlit nové učivo, do toho děti **nedávají pozor**, někdo něco **rozlije**, do toho **někdo přijde a něco chce** a v tu chvíli už Nikola pociťuje **vnitřní paniku** z toho, že nestihne o hodině vše, co by chtěla a hodina se nedaří podle její představy. To ji na začátku její kariéry velice stresovalo, dnes už si s tím umí poradit. K psychické nepohodě jí stačí i to, když se ve třídě **netopí** a je tam zima „... *to prostě už není příjemné pro mě a komfortní“* (ř. 395-396) nebo když děti **nepřinesou úkoly, někdo z žáků někomu něco udělá** a je toho víc a víc. V této souvislosti Nikola zmiňuje, že „*aby ten učitel to ustál, tak opravdu musí být osobnost a musí vědět, co má dělat, jak se s tím vyrovnat“* (ř. 398-399). K tomu, aby se ve škole snadno **rozčílila** anebo byla **podrážděná**, stačí pouhé **nevyspání se** nebo **rodinné problémy**. I když si uvědomuje, že by se tyto problémy do školy přinášet neměly, tak ne vždy se jí daří od toho v práci oprostít. Přiznává, že když se rozváděla se svým manželem, nedokázala své emoce ovládnout a před dětmi se ve výuce **rozbrečela**. S odstupem času si uvědomila, že se **nemá za co stydět**, že se může stát každému, když*

nějakou náročnou životní situaci nezvládne, a vše poté dětem vysvětlila. Poté zmiňuje i období, kdy její vlastní **děti byly nemocné** nebo **dceru hospitalizovali v nemocnici**. „*To určitě nepřispělo k tomu, že bych byla jako úplně emočně stabilní*“ (ř.472-473). „*Ty myšlenky ubíhaly, utkaly prostě směrem jak k tomu, co se asi děje doma...*“ (ř. 474-475).

Ve vypjaté situaci ve třídě jí pomáhá **podívat se z okna a sledovat stromy, trávu, celkově přírodu**. Jako další možnost zmiňuje mít u sebe nějakou **přírodninu**. „*Taky jsem měla takovou radu nosit třeba kaštiny nebo žaludy v kapse a prostě vzít si ty plody do ruky a nějakým způsobem jako s nimi manipulovat, že to člověka uklidní*“ (ř.340-341). Snaží se nebyť hysterická, protože ví, že to nemá dobrý vliv jak na ni, tak i na její žáky. Naopak mluví klidným hlasem, což považuje za mnohem účinnější.

Nikola považuje práci s emocemi za velice důležitou a každý by v ní měl být **vzdělán**. Nejenom děti, ale i rodiče by měli získat informace, jak s emocemi pracovat. Ona sama se o emocích učila na vysoké škole, nicméně udává, že to bylo především **hodně o teorii**. Jelikož ji zajímá oblast psychologie, vyhledala studium Braine Akademie, kde získala velice cenné informace pro práci s emocemi, které využívá v praxi. Vzhledem k tomu, v jaké době žijeme, si myslí, že zařazení **sociálně-emoční výchovy** do vyučování je **nutnost**.

5.1.2 Respondentka Ema

Pro Emu jsou náročné emoce ve chvíli, kdy její žáci „*...nemají dobrou náladu, že se cítí smutně nebo cítí únavu. Případně jsou nějakým způsobem podráždění, znudění*“ (ř. 28-29). Dochází podle ní k přenosu emocí z žáků na ni. „*Negace těch dětí se víc přenáší i na mě a ovlivňuje* (ř. 32) *...můj výkon v hodině*“ (ř. 34). Snaží se vždy najít **příčinu**, proč se žáci takto cítí. Pokládá si otázky, zda je to jejím vedením hodiny nebo se stalo něco přestávce nebo doma. V případě dívky, která se o hodině rozbředla, se Emě **ulevilo**, když zjistila, že její **problémy** jsou osobní a **netýkají se školy**, tedy že neudělala nic špatně ona. Dalším náročným projevem bylo neustálé **vydávání zvuků** od jednoho žáka, na které začali negativně reagovat i spolužáci. „*Prvně jsem se zhrozila, co se bude dít dál (smích)*“ (ř. 75). Objevil se pocit **strachu** z toho, že žák začne vyvádět a ona nedokáže danou situaci zvládnout. Během výuky prožívá Ema **radost**, když se dětem daří, vysvětlenou látku pochopí, a naopak pocity **rozčilení** zažívá, když žáci vyrušují, neplní své povinnosti nebo neposlouchají. „*Takže to jsou asi takové dvě protichůdné nejčastější, které si tak vybavuji*“ (ř. 108). Ema uvádí, že je hodně **trpělivá**, ale ve chvíli, kdy žáci

překročí hranice, tak „*ne že bych je bila nebo něco takového, ale když se fakt rozčílím, tak tak jsem opravdu rozčílená*“ (ř. 117-118). Žádnou strategii, jak se negativních emocí zbavit, nemá, ale snaží se to **hodit za hlavu**, aby to neovlivnilo další hodiny. Doma zkoušela **meditaci**, která jí pomáhá, „*anebo se snažit třeba tolik neřešit tu práci doma. Vopravdu zkusit na to zapomenout*“ (ř. 146-147). Dále popisuje, že se jí zatím **nepovedlo najít nějaký rituál**, který by jí pomohl negativní emoce zvládat. Během našeho rozhovoru Ema dochází k tomu, že by nebylo špatné „*něco takového najít. Přijít si na to, že potom by se všechno řešilo s klidnější hlavou*“ (ř. 160-161). V náročných chvílích jí pomáhá **čokoláda**. Spouštěčem negativních emocí je **nespolupráce dětí**. Když se snaží hledat příčinu, děti je s klidem přiznají, že se jim jen nechce. „*Takže to potom (odmlka) je takový...mi přijde marný úsilí*“ (ř.199-200) a je to pro ni hodně **náročné**. **Zklamání** prožívá hlavně v situacích, kdy si myslí, že má perfektně připravenou hodinu, ale některé žáky to nebaví a nespolupracují. Dodává ale, že je to hodně individuální a záleží na třídě. Vzhledem k nastavenému systému ve škole si myslí, „*že nemá opravdu cenu se zlobit kvůli každé prkotině*“ (ř. 243-244). Samozřejmě snažit se to vyřešit, ale nezačít se hned rozčilovat, „*protože jakmile se člověk hnedka rozčílí, tak už je rozčílený celý den*“ (ř. 245). Změní se i její nálada a ty děti to pak vnímají. Zároveň přiznává, že to, co **prožívá v osobním životě, má vliv na její práci** ve škole. Příklad uvádí **náročné období**, kdy druhý den po vzniklé nepříjemné události byla ve škole **podrážděnější**. Po druhé vyučovací hodině si to uvědomila a **snažila se své emoce regulovat**. Během výuky se u ní objevil i pocit **nepochopení**, kdy se žáci začali smát jejich spolužákovi, kterému během vyučování zazvonil mobil, on jej hodil do tašky a mobil se rozbil. „*To jsem dodneška nepochopila, protože když jsem se zeptala, co je tady k smíchu, tak nikdo nic neřekl*“ (ř. 343-344). Ema popisuje, že prožívala **hrůzu** z toho, jak se situace bude vyvíjet dál, ale zároveň se musela snažit **uklidnit** a situaci s dítětem **vyřešit**.

Téma emocí bylo při studiu vysoké školy pouze „*naťuknuté*“ (ř. 85). Vzhledem k tomu, že učí **děti, které jsou v pubertě** a „*emoce s nimi mlátí o sto šest*“ (ř. 278), tak by ráda účastnila vzdělávání zaměřené na to, *jak umět ty svoje emoce v tu danou chvíli ovládat, aby nás ty emoce, aby mě ty emoce nepřemohly a pak zpětně jsem si nemusela uvědomovat, že tohle už teda (odmlka) (ř. 282-284) ...bylo přes hranici*“ (ř. 286). Začlenění předmětu socio-emoční výchovy do vzdělávání žáků jí přijde **důležité** především proto, aby byly děti schopny s emocemi pracovat a uměly se svěřit.

5.1.3 Respondentka Sofie

Sofie uvádí, že náročné emoce prožívá ve chvíli, kdy žáci něco udělají, ale pak tvrdí, že to oni nebyli, i když pro to existují jasné důkazy. Respektive jde o **lhaní**, kvůli kterému se dostává do **napětí**. „*Pořád je přesvědčovat: „Ano, tys to udělal. Ty si udělal nějakou chybu.“ A to je asi to, tako to dost náročný“* (ř. 11-12). Pocit **radosti, spokojenosti** prožívá ve chvílích, když děti během hodiny pracují a vše jde tak, jak má. Práce ji **baví, vidí v ní smysl a těší se** na další vyučovací hodiny. Nicméně jakmile začnou žáci **vyrušovat, povídat si** se svými spolužáky, nějakým způsobem na sebe **upozorňují** nebo někoho **osočují**, „*tak to je hodně nepříjemný a prakticky z těch hodin je člověk úplně urvanej, utahanej a nemá z toho vůbec dobrej pocit“* (ř. 47-49). Do třídy jde s tím, že zase může vzniknout nějaký **konflikt**, a tak se cítí kolikrát **pod tlakem** a je jí to **nepříjemné**. „*Že se člověk víc kontroluje (důraz), hlídá (důraz), aby něco, aby vopravdu se věnoval tomu učení a aby je nenapomínal“* (ř. 60-62). Sofie uvádí, že je **klidný typ** a emoce bere jako součást své profese. „*Já si to nějak osobně jako nepřipouštím“* (ř. 73). O těch emocích ví, ale snaží se za nimi **zavřít dveře a odsunout je do pozadí**. Školství označuje jako **“horskou dráhu“** (ř. 86), kdy každý den je úplně jiný, což jí na jednu stranu i pomáhá ve chvílích, kdy nastane náročná emoční situace. Začínajícímu kolegovi ve školství by dala radu „*Hele, dneska je to takhle, ale zejtra uvidíš, že to bude jinak“* (ř. 91-92). Proto je zapotřebí **nelámat si s tím hlavu**, a když „*uslyšíš, ať už je to na sebe, na své kolegy, tak prostě vědět. Jsou to pubert’áci nebo prostě jsou to děti“* (ř. 96-97). Sofie se snaží pro ni nepříjemné emoční projevy žáků **nepřipouštět**, jinak by „*...ani v tom školství nemohla existovat“* (ř.99). Nicméně popisuje, že **nesnáší situace, kdy jí žák lže** a v tomto momentě **nevidí žádné řešení**, naopak se cítí **bezmocná**. Reaguje křikem, protože cítí, že se to od ní očekává, ale pocit vzteku nemá. Vysvětluje to tím, že jde stále pouze o školní prostředí a ty děti nejsou její vlastní. V případě agresivního chování žáků se snaží k nim **přistupovat s klidem**. Osvědčuje se řešit to se žáky s odstupem času a mezi čtyřma očima než v rámci daného kolektivu. Své emoce dokáže regulovat a chovat se, jak říká její sestra, **profesionálně**. Dále zmiňuje, že je potřeba umět oddělovat chování žáků od známek, i když přiznává, že občas tam ten **chtíč** je. Sofie popisuje i **souvislost prožívaných emocí ve škole se svým osobním životem**, především to má vliv na její dceru „*že ta to jakoby trošku jako odnáší jo, že jako člověk je plnej těch emocí, ale nejde o tu věc (důraz) jako tu emoci jako, co tady člověk prožije, ale ona se třeba zachová jako ty děti“* (ř. 403-405). U ní si dovolí to emoční prožít a dokáže být na ni opravdu **ošklivá**.

Často své dceři říká, že je doma a chce si odpočinout, „...*ty se chováš jako třeba tenhle grázlik jako to...*“ (ř. 422) a **srovnává** ji se svými žáky. Uvědomuje si, že to úplně srovnávat nejde, ale je si vědoma toho, že někdy opravdu potřebuje **vypnout**. Sofie má ráda **harmonii mezi lidmi** a **pohodu**, proto si vzpomíná na své učitelské začátky, kdy bylo pro ni **těžké vyrovnat** se s tím, že tomu tak ve škole není. Popisuje se jako **pečující** osoba a ve školství je stále pod nějakým **tlakem**. „*Pořád něco jakoby v tý, v těch třídách jako řešit (důraz) a tak to mě asi jako vadilo. Tam jsem se nemohla jako osobnost ztotožnit s tím, že se budu dostávat do konfliktu*“ (důraz) (ř. 451-453). Až postupem času došla k tomu, že si tuto práci vysnila, chce ji dělat a **konflikty k této profesi patří**. Aby se Sofie cítila ve škole dobře, potřebuje mít i podporu od ostatních, ta se jí dostává od **školní psycholožky** nebo od **vedení školy**. Popisuje i svoji zkušenost z jiné školy, kde prožívala mezi kolegyňemi **napětí** a **soupeření**, které vyústilo k **syndromu vyhoření**. „*Ty vztahy (důraz) na tom pracovišti. Ty mě vyčerpaly...*“ (ř. 527-528). Když se její žáci chovají agresivně, řeší to tak, že je pošle do ředitelny a to pomáhá. Bohužel zmiňuje, že zatím **neexistuje žádný manuál**, jak v takových chvílích postupovat. „*Já jsem se to nikdy pořádně jako nedozvěděla (důraz)*“ (ř. 597), i když se školení na toto téma účastnila. V tomto směru by uvítala nějaké vzdělávání, které by bylo praktické, ve smyslu hraní různých rolí a zároveň naučit se několik vět, kterými by mohla reagovat na takové chování. „*Jo znát pět, šest figlů (důraz)*“ (ř. 603-604). Jako příklad uvádí žáka, který neustále vyrušuje, tak i když ví, že to není kvůli ní, tak se stejně **ptá kolegů**, jestli něco neudělala špatně. V té souvislosti hovoří o tom, že se stále ještě nikde nedozvěděla „*něco, co by poradili, jak se zachovat, aby tě to dítě vlastně nešíkanovalo v uvozovkách, jo*“ (ř. 645-646). Brání se tím, že pošle děti do ředitelny, za školní psycholožkou, zavolá rodičům, ale osvojila by si ráda i jiné způsoby. V práci s dětmi jí pomáhá to, že má dostatečnou **emoční inteligenci**, která jí pomáhá naladit se na ty své žáky. Popisuje, že je ve **znamení raka**, což je „*svým způsobem destruktivní, protože jakoby člověk jako víc prožívá (důraz) ty věci*“ (ř.340-341), zároveň jí to ale **pomáhá vidět věci tak, jak jsou**. Sofie uvádí, že se **nepotřebuje v oblasti emocí vzdělávat**, a o začlenění předmětu sociálně-emoční výchovy si myslí, „*že by to bylo docela dobrý*“ (ř. 382).

5.1.4 Respondentka Laura

Při prožívání náročných emocí si Laura vybavuje především jednu třídu, kterou označuje za **specifickou**. „*Ta byla fakt jako náročná*“ (č. 9). Třída byla tvořena jak žáky šikovnými „silnými“, tak i žáky ze **sociálně slabých rodin**, kteří učivo nezvládali. Laura

popisuje, že to bylo pro ni opravdu **náročné**, „...člověk chce naučit něco (důraz) jako ví (odmlka) předat něco tím jako silnějším a ty slabší fakt jako víš, že to tam nejde“ (ř. 14-15). Náročný projev je pro ni to, když děti **nespolupracují, nechtějí nebo nemají zájem**. „Jsou to fakt jako takový sígři (důraz) tady...(smích)“ (ř. 25-26). V těchto situacích Nikola uvádí, že musí **být pořád ve střehu** a snažit se **stále něco vymýšlet**, aby se jí takovýmito situacím podařilo **předejít**. S tím souvisí i stálé obavy z toho, čemu bude muset čelit. „Furt samý...jdete do té výuky a **nevíte** (důraz) co z téhle třídy, co vás **konkrétně čeká**“ (ř. 34-35). Aby učitel takové situace zvládl, musí být stále připravený, jinak „**náhlá smrt**“ (ř. 37). Když vidí, že se dítě rozbere, **snaží si z toho nic nedělat** a brát, že to jsou děti. „Jo **musím to tak brát**, jinak bych se z toho taky jako zbláznila (smích)“ (ř. 111). Další náročný moment pro ni byl, když zjistila, že její žákyně trpí **anorexií**. V tu chvíli cítila velkou **bezmoc**, protože dívka pocházela ze sociálně slabé rodiny a vinu viděla v rodičích. „...Co musí zažívat doma, když nedostává...nedávají do školy svačimu, vona ve škole neobědvá“ (ř. 147-148). Když komunikuje s našťvanými rodiči, tak se jí osvědčuje být **připravená** a mít **podložené argumenty**. Ve chvílích, kdy děti zlobí a **výuka je pro ni náročná**, zažívá pocity **naštvaní**, ale snaží tyto **emoce skrývat**, aby to děti nepoznaly. „...pak by to mohli jako i zneužívat a to vědi, že pak když se člověk našťve, že jí to vykolejí tu učitelku...“ (ř. 208-209). V takových chvílích **křičí** nebo **zvýší hlas**, ale uvádí důležitost v individualitě každého žáka. Na někoho tento přístup platí a na někoho ne. Nicméně v domácím prostředí si prožití emocí může dovolit a i nějakým způsobem si to i vynahrazuje. „No tak pak třeba to přijdu domů a jsem jako do ve škole jsem hodnější a **doma na ty svoje děti jsem prostě přísná**. A (nádech, smích) **lítá to všude**“ (ř.235-236). „Doma je můžu seřezat“ (ř. 238).

Když se vrátí z práce, tak potřebuje chvíli **klid**, „**potřebuju vypnout**“ (ř. 244). K tomu jí pomáhá **běh a sluchátka do uší**. Ve škole **probírá konkrétní situace s kolegyněmi**. Společně to spolu sdílejí a zkouší najít nějaké řešení. S ohledem na její emoční vývoj se nyní snaží házet starosti za hlavu, „**prostě bylo to a jde dál, jinač by se z toho zbláznil**“ (ř. 294-295). Dle Laury nesmí člověk přemýšlet, co kdyby, jinak by se z toho zbláznil. „**Děti prostě jsou děti**“ (ř. 306) a tento náhled jí ve škole pomáhá náročné emoce zvládat. Spouštěč, které v ní vyvolávají negativní emoce, jsou **vyrušování žáků** během hodiny, **spřátá slova**, vzájemné **nadávání** si mezi žáky. To v ní vyvolává **vztek** na toho konkrétního žáka.

Uvědomuje si **souvislost mezi svým osobním životem a prací**, kdy jako příklad uvádí rodinné problémy, od kterých se v práci nedokáže vždy oprostit. „*Působí na něj všechny vlivy té rodiny nebo no...*“ (ř. 278). Stejně tak to má naopak, kdy si **přenáší problémy z práce domů**. Stalo se jí to především v situaci s již zmíněnou žákyní, která měla anorexii. „*To pak člověk jako si to nese fakt domů a říká: „Ty jo, že člověk nepřišel dřív, že prostě má takový problémy. Třeba by se k tomu mohlo jako k tomu zarazit“*“ (ř. 369-371).

Laura na vysoké škole se o emocích učila, ale v praxi jedná spíše **intuitivně**. V oblasti vzdělávání zatím neví, co by se o emocích potřebovala dozvědět, ale zároveň uvádí, že „*spíš to jako pak vyplyne, že když člověk by se dostal do té situace, že by potřeboval nějakou radu nebo ...*“ (ř. 326-327). O začlenění sociálně-emoční výchovy si myslí, že by byla vhodná především pro děti, ze **sociálně slabších rodin**, které nemají dobré zázemí „*a ostatním by to určitě neuškodilo*“ (ř. 339).

5.1.5 Respondent Evžen

Evžen považuje za náročný projev emocí to, když se jeho žák **vzteká**. Například když dítě prožívá **radost**, tak ji prožívá s ním, naopak když brečí, probouzí se v něm **soucit**, ale se vztekem je to složitě, „*protože (odmlka) člověk sám není na té stejný vlně není vztekly třeba (odmlka) někdy (důraz, smích)*“ (ř. 54-55). Tento projev emoce je pro něj těžký především proto, že se v jeho okolí nevyskytuje tak často a „*protože si s tím neumíme úplně poradit*“ (ř.61). Popisuje, že **neexistuje** nějaká „*kuchařka na to jak (důraz)*“ (ř. 68) ... *jak jako s tím zacházet*“ (ř. 70), ale Evžen se snaží „*vystupovat právě jako smírně*“ (ř. 76). Žáka se pokusí zklidnit například tím, že mluví tlumeným hlasem nebo ho začne hladit po zádech. Dále uvádí, že u nich ve škole dochází k situacím, které jsou náročné nejen pro děti, ale i pro učitele. „*Protože se právě (důraz) setkáváme s dost emočně (důraz) nabitými situacemi právě u těch dětí a samozřejmě na nás to taky nějakým způsobem působí*“ (ř. 119-120). Evžen prožívá **vypjaté emoce** ve chvílích, kdy děti zlobí a jsou vzteklé. To v něm vyvolá **naštvaní** a **začne se na děti zlobit**. K tomu, aby se uklidnil, zmiňuje, že si v duchu **napočítá do tří**. „*Přiznám se, že někdy opravdu zvýším hlas a křičím. Jako je to, je to jako náročný*“ (ř. 127-128). U svých žáků si všimá, že třeba neumí pracovat tolik se svými emocemi, i když se je k tomu snaží vést, ale mají výbornou schopnost vycítit to, co on zrovna prožívá. „*...Děti jsou na ty emoce jako vnímavější*“ (ř. 134) a dokážou rozpoznat, jakou má učitel zrovna náladu. Náročné emoční projevy dětí jako je **vztek**, **smutek** nebo když žáci nějakým způsobem **vyvádějí**,

pošťuchují se, zlobí, v něm vyvolají **naštvaní**, „*ale člověk už jste profesionál a nechce křikem křikem přebíjet křik*“ (ř. 150). V takovýchto situacích je rád, že pracuje ve fungujícím kolektivu, kdy mu **kolegové pomohou**, anebo jako účinné uvádí **na chvíli od problému odejít a pořádně to prodýchat**. Jeho spouštěčem negativních emocí je „*takzvaný den blbec*“ (ř. 174). Uvědomuje si, že už je **nastartovaný**, prožívá **pocit vzteku**, který v něm bublá, a pak už sebemenší nevhodné chování dětí vyvolá **naštvaní**. „*...Pokud prostě je tam nějaký neadekvátní chování u těch dětí, tak to člověka prostě dostane do obrátka. Zejména nějaký jako pošťuchování mezi dětma a nějaký jako naschvály*“ (ř. 181-183). Dalším spouštěčem je pro Evžena nahromadění se věcí z osobního, pracovního a školního života, přesněji řečeno, když se dostane do „**časového presu** třeba“ (ř. 198). V tu **chvíli projevuje více své emoce navenek** a je v **nepohodě**. Při hodně povinností si „*hodně člověk si připadá tak jako zahnaný do kouta a teď se rychle tím nějak probojovat*“ (ř. 216). Přiznává, že jsou i situace jako nemoc, partnerské vztahy nebo rodinné věci, které mají vliv na jeho emoční prožívání v práci. Vždy se snaží být profesionálem a nepřenášet své problémy na děti. „*Když už prožívám těžkou situaci, tak vo tom samozřejmě nechci, aby to ty děti věděly*“ (ř. 229-230), nicméně se uvědomuje, že vždy to má nějaký **dopad na děti**. Důležité řešení vidí v tom, že by se člověk měl hodně **opečovávat** a tím se zbavit **tenze**, kterou prožívá. Uvědomuje si, že pokud se cítí **emočně stálý**, tak nepřistoupí k tomu, že napíše dítěti poznámku. V opačném případě v pocitu **naštvaní** přiznává, že **poznámku** napíše, nicméně pořád se snaží být **férový**. Jelikož pracuje ve škole, která poskytuje jak vzdělávací, tak i sociální služby, „*snažím se pracovat na tom, abychom se s těma dětma zklidnili*“ (ř. 270-271). V náročných emočních situacích, kdy vidí, že by se děti stejně nic nenaučily, tak se s nimi snaží udělat nějakou **relaxační techniku**, **jít se vyvětrat na čerstvý vzduch** nebo tomu **přizpůsobí výuku**. U Evžena došlo ke změně ve vnímání projevů emocí ve chvíli, kdy začal pracovat jako pedagog. „*A mám k tomu i jiný přístup*“ (ř. 290). Nicméně uvádí příklad jednoho svého žáka, který projevoval „*hory vzteku, křiku, pláče, lítání věcí*“ (ř. 297) a to bylo pro Evžena emočně velmi náročné. Tuto situaci řešil každý den, byl **bezradný**, cítil se **vyčerpaný** a přemýšlel o tom i doma. Dokonce se ho některé věci dotýkaly osobně ve smyslu, že nedokáže svému žákovi pomoci, „*...že jsem tak neschopnej. Nedokážu prostě pomoci tomu svému žákovi*“ (ř. 311-312). Teď už ví, že nemůže pomoci všem a zároveň že to chce i **čas a trpělivost**. Evžen je velice vděčný za to, že vedení školy přichází se vzděláváním v oblasti emocí, díky čemuž má možnost se zúčastnit různých webinářů a kurzů. „*...Mám za sebou spoustu školení vohledně zvládání jako právě těch negativních*

emocí, zklidňování, různé techniky jako jak na to, jak s tím pracovat...“ (ř. 344-346). Zmiňuje i vzdělávání dětí v této oblasti, kdy si myslí, že je potřeba reagovat na dnešní dobu, tedy i začlenit předmět sociálně-emoční výchovy do vzdělávání.

5.1.6 Respondentka Natálie

Natálie považuje „*některé stavy některých žáků, kteří prostě se neumějí ovládat*“ (ř. 43-44), za velice náročné. **Pocit naštvání** prožívá především v momentech, kdy jí děti dělají **naschvály** a snaží se jí **oponovat**, protože se cítí v právu, nicméně samy vědí, že to udělaly schválně. V tomto případě volí poznámku jako řešení, nicméně se setkává s **výsměchem** a **drzostí** žáků. Druhý den se žáka zeptala, jak na **poznámku** reagovala maminka, a dostalo se jí odpovědi: „*To si ani nepřejte slyšet, co o vás říkala*“ (ř. 125). Nicméně se setkává s tím, že někteří **rodiče pochopí** a uvědomují si, že mají učitelé nelehké povolání, a dítěti doma domluví. To jí dává **určitou podporu** a říká si, že to není zbytečné. Natálie popisuje, že žáci zkoušejí její **hranice** a setkává se s **arogancí** a **asertivitou**. „*Takže asertivní se snažím být já potom*“ (ř.134). V těchto situacích Natálie buď zachová **chladnou hlavu** a **je jí to jedno**. „*Hodím to za hlavu nějakou jako neutrální odpovědí*“ (ř. 164-165) anebo naopak po několikátém okřiknutí a upozornění žáků **vybouchne**. „*Tak jsem na ně vykřičela (důraz), že to jsou fakani, protože už to prostě nešlo no a náhodou jako to slovo je docela zastavilo*“ (ř. 169-170). Nyní si z toho jak děti, tak Natálie dělá **srandu**, ale k použití tohoto výrazu dodává, že to bylo tenkrát **volání o pomoc** a byla **zoufalá**. Hlavní pomocí je pro ni **mluvení o svých pocitech s ostatními** a zároveň se kolikrát i utvrdí v tom, že by zareagovali stejně. „*Sdílím to i doma nebo vlastně i s kamarádkami no*“ (ř. 195). Natálie se považuje za **rázného člověka** a také uvádí, že je **trochu hysterická**, „*takže jako u mě křičet je přirozenost (důraz) v podstatě*“ (ř. 199-200), čímž si říká i o pozornost. Spouštěčem negativního emočního prožívání je pro ni to, „*když se vyjadřují jako blbci. Vopravdu jako někdo úplně bez mozku*“ (ř. 208). To jí dokáže hodně **vytočit**, stejně tak také to, když mají kolem sebe **nepořádek** nebo **nechtějí vůbec spolupracovat**, „*...že jsou úplně, ale úplně laxně mrtvolný a nechce se jim vůbec do ničeho*“ (ř. 255). V případě, že ji nějakí žáci v minulé hodině naštvají, tak přijde do jiné třídy a žáky na to **upozorní**. „*Ted'kon mě neštvěte, protože ■■■ (důraz, název třídy), tam mě teda vytočili*“ (ř. 244-245). Snaží se to otočit, změnit téma a udělat z toho **srandu**. „*Já potřebuju mluvit. Já si vždycky ulevím tím, když mluvím*“ (ř. 276). Dříve se snažila mít všechno dokonalé, protože je **perfekcionalistka**, a chtěla mít dobrý pocit ze studijních výsledků žáků, ale poté jí došlo, že se učit nechtějí a slevila ze svých

požadavků. Natálie popisuje, že je **flegmatik** a také je hodně **zaměřená na sebe**, respektive ráda **sdílí své pocity**, aby je pak neventilovala ven špatným způsobem, „*ale jakoby vůči svému okolí zase jako nejsem až tak vnímavá, si myslím*“ (ř. 301-302). Když ve třídě sedí smutný žák, tak si toho kolikrát ani **nevšimne**. „*Já to nechci totiž asi vnímat, protože to nechci řešit*“ (ř. 309), pokud se tedy nejedná přímo o její žáky. Natálie si dále uvědomuje, že její emoční prožívání ve škole souvisí i s tím, co se stane doma. Jako náročnou situaci uvádí **úmrtí psa**, kdy se sice ve škole snažila fungovat, ale nevnímala moc své okolí. Na druhou stranu jí práce pomáhá se dostat myšlenkami pryč od svých problémů. Své emoce se před dětmi snaží **maskovat**. „*Protože jakoby je nechci dávat najevo, že jo. To, co tě bolí si chceš jako schovat v podstatě a potřebuješ se vod toho trošku vodpoutat*“ (ř. 344-345), uvědomuje si, že by své emoce nedokázala regulovat a začala by brečet. Natálie také přiznává to, že doma potřebuje chvíli klid a někdy se stává, že **neposlouchá své dítě**. „*Vona se mi chudák vždycky snaží něco sdělit a já vždycky kejvu a říkám jí jenom, že moc mele*“ (ř. 429-430). Vzhledem k náročnosti svého povolání je ráda za každý **volný čas**, který využívá **procházkám v přírodě**. Natálie vnímá, že je pro ni mnohem těžší reagovat na žáka, který by brečel, než na žáky, kteří zlobí a může si to s nimi ve třídě vyřešit společně. Z hlediska emočního vývoje přicházela do školství plná nadšení, což se brzy změnilo, když zjistila, že se děti neučí, a tak musela slevit ze svých požadavků. Dle Natálie by měly být proškoleny v oblasti emocí především učitelky na prvním stupni, nicméně „*každý proškolení a každý novinky nebo nějaký znalosti jako jsou dobrý, ale není to úplně asi nutný*“ (ř. 381-382). Během studia na vysoké škole se o emocích něco učili, ale moc si toho už nepamatuje. Na začlenění předmětu sociálně-emoční výchovy reaguje „*super, další předmět navíc (smích, ironie)*“ (ř. 385), nicméně pak dodává, že by to bylo **vhodné**, avšak na úkor nějakého jiného předmětu.

5.1.7 Respondentka Eva

Eva prožívá náročné emoce nejen z **nevhodného chování žáků**, ale zároveň i na základě některé **nepříjemné komunikace s rodiči**, „*...kteří (odmlka) mají upravenou pravdu (důraz)*“ (ř. 226-227). Popisuje svoji zkušenost, kdy ji rodiče **obvinili** a ona vůbec netušila, co se děje. „*...Bylo to pro mě strašně stresující (důraz)*“ (ř. 227-228). Eva uvádí, že se setkala i s tím, že se **rodiče neumějí ovládat**. Setkání s nimi je provázáno **velkými emocemi**, „*...kdy ty rodiče si říkají své, mají svoji pravdu...*“ (ř. 242-243). **Pocit naštvaní** a **obavy** prožívala i v souvislosti s tím, když do školy měla přijít **školní inspekce** a někdo z rodičů si mimo jiné stěžoval i na ni. Nyní považuje schůzku s inspekcí

za přínosnou v tom, že získala novou zkušenost a zároveň se ujistila v tom, že vše dělá správně. **Za stresující situaci** považuje i to, když rodiče uznávají pouze pravdu svých dětí, to v ní pak vyvolává **pocit nedůvěry** ze strany rodičů, nebo „...*když jsou ty rodiče rozčilený (důraz) a nejdou jako zklidnit (důraz) vyloženě, tak to je jako pro mě hrozně náročný no*“ (ř. 314-315). Své **obavy** zmiňuje i v souvislosti s jednou třídou, kdy se bojí toho, co přijde. Nicméně v tom ale není sama, protože její kolegyně to prožívají stejně. Když se setká s **nespoluprací** dětí, snaží se je pořád něčím **zaujmout a motivovat**. Eva sebe sama popisuje jako tvořivého člověka, takže když se u ní vyskytnou nepříjemné emoce, tak jí pomáhá **těžká manuální práce**. „*Já říkám vždycky, dejte mi sbíječku a jsem spokojená (smích)*“ (ř. 463). Když jí ale ani ta nepomůže, snaží se zabavit **jinými aktivitami**, které jsou spojené i se školou. „*Takže když vopravdu jsem tak v tom splínu. Jsem jako vytočená (důraz) na ten svět jakoby*“ (ř. 465-466), „*Tak jdu dělat něco, kde mě to nabíjí...*“ (ř. 468). Uvědomuje si, že dříve se snažila hned jednat, ale teď se řeší daný problém třeba až **s odstupem času**. Ve výuce prožívá negativní emoce především v situaci, kdy si připraví hezkou hodinu, ale žáci vyjádří **nezájem**. Eva v tomto kontextu popisuje úmyslné **nepochopení** žáků, které v ní spustí negativní emoce, pomáhá jí se **prodýchat**, nicméně přiznává, že kolikrát jí ulítne i **sprosté slovo**. Když si Eva všimne, že některý z jejích žáků není v pořádku, snaží se na něj reagovat jiným způsobem, než jak do té doby mluvila. Hledá strategii, jak k dítěti přistoupit, „*jít skoro od lesa*“ (ř. 23), anebo použije dalšího žáka jako prostředníka, který svému spolužákovi pomůže. Náročné emoční období prožívala Eva ve chvíli, kdy měla **problémy s rodiči** dětí, „...tak to vopravdu **vysává**“ (ř. 554). S nadsázkou padlo i slovo „**vyhoření**“ (ř. 552). Za unavující považuje i hodně **administrativy**, která ji brzdí v tom, že nemůže konat své poslání tak, jak by si přála. S tím souvisí i **neustálá kontrola školních platforem** a „*podnětů a já třeba něco ani jako nezastihnu a přitom, když se tam třeba večer byla a neviděla jsem to tam (důraz), tak to mě potom vykolejí. Jakože byla jsem tam, tak jsem špatně koukala, jo že, jako je to selhání možná*“ (ř. 573-575). Eva dále popisuje, že ve chvílích, kdy ji žáci rozčílí, tak **křičí**. Na začátku své profesní kariéry jí **téměř vše vadilo** a nyní naopak je ráda, když je ve třídě šum. V případě velkého ticha se cítí **nervózní**. S postupem času získává i větší nadhled na plno věcí, „...*že si člověk dá vodstup s tím problémem. Teď hned (důraz) to neřeším jako drasticky, jo.*“ (ř. 602-603). Z pohledu jejích dcer jim maminka přijde čím dál více hodnější ve škole na děti, a naopak doma se stává víc přísnější. To Eva vysvětluje tím, že doma je to jiné v tom, že se jedná o její vlastní děti a očekává od nich něco víc. Zároveň když **přijde domů z práce rozzlobená**, přiznává,

„...*tak tam už se to jako sveze*“ (ř. 609-610). Eva prošla několika kurzy v oblasti emocí, nicméně v budoucnu by ráda absolvovala vzdělávání, jak komunikovat s rodiči. **Teorii si může najít na internetu**, ale praktické věci by si ráda zkusila. Názor na začlenění předmětu sociálně-emoční výchovy má takový, že by to bylo potřebné, nicméně také zmiňuje **důležitost výchovy rodičů**, která občas není taková, jaká by měla být.

5.1.8 Respondentka Zora

Zora uvádí, že jí nevadí, když projevují emoce, naopak je to podle ní dobře, „*že ty emoce neventilují v sobě, že uměj dávat najevo, navenek...*“ (ř. 9). V případě, že se jedná o negativní emoce, jako je například **vztek**, v tu chvíli se snaží zasáhnout a emoční prožívání žáka zklidnit. Vztek považuje za velmi náročný emoční projev, například oproti **lítosti**, se kterou se také setkává, z toho důvodu, že „*...ten vztek je asi náročnější, když by pak vlastně se člověk zachoval špatně, tak opravdu to může prostě vyprovokovat k něčemu, co nechce*“ (ř. 94-95). Ze zkušenosti ví, že v takovém případě nemá cenu cokoliv žákovi vysvětlovat, pouze se ho snažit **klidným hlasem** uklidnit a řešit to až druhý den **s odstupem času**. V těchto případech uvádí, že učitel by měl být „*taky trochu psycholog...musí ty děti jako odhadnout (odmlka) a prostě poznat, co na koho platí*“ (ř. 80-81). Negativní emoce prožívá i ve chvílích, kdy **žák porušoval školní řád** a poté hledá **výmluvy** namísto toho, aby se k situaci postavil a omluvil se. „*...Prostě výmluvy anebo omluvy, prostě nepatřičný chování, tak to mi jako hrozně vadí*“ (ř. 222-223). Zora uvádí, že náročné emoční projevy žáků v ní vyvolávají různé emoce. Především jde o **vztek, bezmocnost, frustraci a pocit vyhoření**. Zároveň také zmiňuje **dopad** stresových situací ve škole na její **osobní život**. „*...Stresová situace ve škole mě jako opravdu zasahují (důraz) do běžného mého života (odmlka) normálního a hodně (důraz)*“ (ř. 127-128). Popisuje situace, kdy jí žáci ve škole naštváli a doma to kolikrát **odnesly její vlastní děti** nebo **manžel**. Naopak když se rozčílí doma, tak si to do práce nenosí. „*...Největší učitelů problém, že si nosíme právě ty problémy z té práce do domu*“ (ř. 281-282). Problém učitelů je, že když ve škole prožijí negativní emoce, nedokážou domů odejít s „*čistou hlavou*“ (ř. 284) a i doma o tom **neustále přemýšlejí**. Zorka sama sebe popisuje jako tento typ, i když se snaží nad tím povznést. V tom jí pomáhá **se zabavit**, například **jít se projít** nebo **dělat jinou činnost**, aby na to nemusela myslet. „*...Takže dát s nějakou relaxací a zaměstnat tu hlavu něčím jiným, abych hlavně nemusela myslet...*“ (ř. 295-296). Myslí si, že se jí daří své emoce regulovat a díky **praxi a s rostoucím věkem** se snaží na věci dívat s **nadhledem**. Na začátku své profesní kariéry **dávala emoce více**

najevo a zároveň měla i větší míru tolerance. Nyní se snaží **emoce nedávat najevo**, a když k tomu dojde, tak „...*to taky není na škodu, protože i ty děti musej vědět, že my jsme taky jenom lidi si myslím (smích)*“ (ř. 134-135). Myslí si, že se nemá za co stydět a je dobře, že děti si uvědomují, jaké pocity učitel má, zároveň by se ale neměly cítit za emoce druhých zodpovědní. Často sdílí více ty negativní emoce oproti pozitivním, protože je „...*potřebuje někde ventilovat...*“ (ř. 153), a to nejčastěji se svými kolegyněmi. V náročných emočních situacích „*snažím se ovládat. Jako jak to dělám, nevím...*“ (ř. 165). Nicméně není ten typ, co by reagoval výbušně, ale vždy se snaží zachovat **profesionalitu**. Často si takové situace nechává **projít hlavou** a pomáhá jí na reagovat na ně až s **odstupem času**. Jako spouštěč negativních emocí je pro ni určitě **lhaní** ze strany žáků. „...*Na to jsem hodně citlivá*“ (ř. 197). Další zmíněný pocit je i **bezmoc a soucit**, kdy si všímá lítostivých emocí ze strany žáků a nemůže s tím nic udělat, například když ví, že mají špatné rodinné zázemí. I v tomto případě se snaží nad danou situací **povznést**, protože ví, že to není její vina, ale vina rodičů. Na náročné emoční projevy žáků nemá žádný postup, ale snaží se jednat **intuitivně**. O emocích se učila na vysoké škole, ale získala pouze teoretický základ a v náročných situacích jedná spíše intuitivně. Na otázku, co by se z oblasti emocí potřebovala dozvědět, odpovídá „*No tak jedině, že bysme měli soukromého psychologa (smích) si myslím, že by bylo dobrý a učit nás právě zacházet s téma emoce*“ (ř. 355-356). Ráda by se dozvěděla, jak má některé věci házet za hlavu a jak se snažit zmírnit negativní emoce ve škole. O začlenění předmětu sociálně-emoční výchovy si myslí, že to není špatný nápad hlavně především pro děti, které mají nefunkční rodinné zázemí.

5.2 Základní témata rozhovorů

V této části diplomové práce uvádím základní témata, která vyplynula z provedených rozhovorů. Tato témata jsem rozřadila do jednotlivých kategorií, respektive tematických okruhů, které jsou v některých případech rozšířené o další podkapitoly.

5.2.1 Náročné emoce a situace pohledem učitele

Ze získaných rozhovorů vyplývá, že se učitelé setkávají s různými náročnými emočními projevy svých žáků. Nejčastěji se shodují v tom, že jakékoliv **nevhodné chování**, které narušuje výuku, je pro ně emočně náročné. Své zkušenosti uváděli na konkrétních příkladech svých žáků. Během výuky zažívají ambivalentní emoce. Většina z nich popisuje, že mají radost ve chvílích, kdy jde výuka podle plánu, žáci spolupracují, jsou

aktivní. Učitelé se pak cítí spokojeni a jejich povolání je baví. Naopak v případě, že žáci vyrušují, nechtějí spolupracovat, chovají se agresivně apod., prožívají učitelé **nepříjemné pocity**. Respektive jde o to, že pro učitele je náročné to, co vybočuje, co nejde podle jejich plánu, scénáře. Navíc tento postoj žáků se většinou promítne i do jejich školních výsledků. S tím souvisí i sebepojetí učitelů, kdy mají pocit, že nejsou profesně dostatečně dobří. Nejlépe celou tuto kapitolu vystihuje výrok jedné z respondentek, která přirovnává školní prostředí k „**horské dráze**“, kdy každý den je jiný a učitelé prožívají **celou škálu emocí**.

Pro některé učitele je náročné vidět své žáky v psychické nepohodě, kdy své prožívání dávají najevo **pláčem, vztekem, křikem, podrážděním, lhaním či agresivním chováním**. V těchto případech potřebují znát příčinu. Když se jim to nedaří, je tato situace pro ně velice náročná. Z rozhovorů vyplynulo, že ve většině případů učitelé nevědí, jak k plačícímu žákovi přistoupit. Zda na to upozornit před ostatními a tím celou situaci možná ještě zhoršit nebo to řešit pouze mezi čtyřma očima. Některí učitelé raději řeší konflikty ve třídě než pláč, který v nich vyvolává pocit bezmoci, protože dívat se na lidské trápení pro ně může být těžké.

Většina učitelů uváděla projev **vzteku** ze strany žáků v kontextu s náročnými emocemi jako velice ohrožující emoční projev. Učitelé mají strach, kam až chování žáka, který se vzteká, může dojít. Z vyprávění nebo přímo z vlastní zkušenosti uvádějí situace, kdy žák házel věcmi, židlemi nebo bouchal hlavou o lavici. Všechny tyto příklady mohou být ohrožující nejen pro učitele, ale i pro ostatní žáky, kteří jsou součástí takovýchto projevů jejich spolužáků.

Dalšími náročnými emocemi jsou pro učitele projevy **smutku a lítosti**, které sice nejsou tak ohrožující jako výše zmíněný projev vzteku, nicméně téměř u všech učitelů zapříčiní negativní emoční prožívání. V této souvislosti prožívají pocity **bezmoci** nebo **soucitu**. Z výpovědí je znatelné, že je pro ně důležité vědět z jakého důvodu žák brečí. Jestliže se jedná o problémy týkající se jejich osobního života, učitel se s nimi snaží soucítit, ale zároveň se mu i uleví, že pláč nezavinil on nebo žáci.

Pro některé učitele je náročná i **komunikace s rodiči**, kteří dávají najevo svůj nesouhlas silným projevem emocí. Tyto situace učitele vyčerpávají a zraňují. Občas dochází k tomu, že rodiče učitele obviňují, nerespektují jejich profesní postupy, viz udělení poznámky za porušení školního řádu, a v ojedinělých případech dochází dokonce k tomu, že rodiče

žádají vedení školy o propuštění učitele. Nicméně je důležité říci, že naopak spolupracující rodiče představují pro učitele jistou oporu a pomáhají při řešení vzdělávacích i výchovných problémů žáků.

Za náročný emoční projev uvádějí učitelé i **lhání** a neustálé hledání výmluv, doprovázené především neschopností žáků postavit se k věcem čelem. Během výuky hledají viníka, dostávají se do vzájemných konfliktů a toto řešení zdržuje samotný průběh vyučování.

S tím souvisí prožívání **stresu** ze strany učitelů, kteří mají připravenou hodinu, ale nestihnou ji odučit tak, jak by si přáli, protože se ve výuce něco stane (vyrušování, nevhodné chování, pláč, vztek apod.).

Z rozhovorů je znatelné, že dochází i k tzv. **emoční nákaze**, kdy negativní emoce žáků jako podráždění, únava, nespokojenost apod. se přenáší na prožívání učitele, pro kterého je výuka mnohem náročnější. Většina z nich zlobivé žáky okřikuje a objevil se i pocit lítosti, že tomu jsou vystaveni i ti žáci, kteří jsou hodní a chtěli by se učit. Přenášení emocí funguje i naopak, kdy učitel vstoupí do třídy s nějakou svou náladou, a to se pak odráží do celé výuky. Za účinné považují mluvit o svých emocích před svými žáky ve smyslu upozornit je na to, co teď zrovna prožívají, nebo přijít do třídy s úsměvem, položit několik otázek svým žákům, aby došlo k odlehčení situace a navázání přátelského vztahu.

Většina učitelů považuje za náročné emoční projevy žáků neustálé vyrušování, vydávání zvuků, porušování školního řádu, neschopnost žáků se ovládat. Dokonce se setkávají i s výsměchem a arogancí. Když se tyto vyjmenované projevy opakují, zažívají pocit **frustrace**.

5.2.2 Vnímané osobnostní vlivy

Z provedených rozhovorů vyvstalo i téma osobnostních vlivů, které učitelé považují za důležité. Přesněji respondenti uváděli, jaký by učitel měl být nebo naopak zmiňovali své charakteristiky a vlastnosti v různých souvislostech v interakci se svými žáky. Tyto vnímané osobnostní vlivy jsou velice individuální, nicméně ve většině případů se objevuje popis učitele jako **silné a pevné osobnosti**, která dokáže ustát náročné situace, které se ve škole častokrát vyskytují. Dalším důležitým osobnostním vlivem je i **schopnost sebeprosazení**, za kterým stojí pocit, že jsou učitelé svými žáky respektováni a mohou vykonávat svoji profesi podle svých představ. Většina učitelů si uvědomuje, že i jejich **temperament může žáky ovlivňovat**. Z osobnostních charakteristik vyplývá rozdílnost v přístupu k dětem. Někteří z nich se považují za **pečující a klidné osoby**,

kteří se snaží svým žákům v těžkých chvílích porozumět a poskytnout jim podporu. Na druhé straně jsou i tací, kteří si **drží od svých žáků odstup**, nepovažují se za tzv. mateřské typy a roli učitele vnímají pouze ve vzdělávacím kontextu, přesněji řečeno mají pocit, že jejich náplní profese je zaměřovat se pouze na výuku ve smyslu předávání nového učiva, a vytyčují tím dětem své hranice. Obecně v rozhovorech zazněla slova jako: **trpělivost, asertivita, férovost, perfekcionismus, rázný nebo naopak klidný typ osobnosti** a v neposlední řadě i **důležitost znamení zvěrokruhu**, které je nápomocné v profesi učitele.

5.2.3 Spouštěče emočního prožívání učitele

Z rozhovorů je zřejmé, co učitelům vadí a způsobuje náročné emoční prožívání, nicméně snahou bylo zjistit i to, co tyto emoce vyvolává, přesněji spouští. Následující kapitoly jsou rozděleny podle toho, zda výskyt emoce vzniká pouze ze strany žáků nebo ze strany učitele.

5.2.3.1 Spouštěče ze strany žáků

Učitelé popisují, že za prožíváním negativních emocí mohou jejich žáci svým projevem **chování, které učitelé vnímají jako nevhodné**. Zde je třeba zmínit, že každému učitelovi vadí něco jiného, nicméně většina z nich se shoduje na tom, že za výskytem těchto emocí stojí neustálé vyrušování a povídání si žáků mezi sebou, používání sprostých slov, nadávání si navzájem a řešení neustálých konfliktů. Jako další častý spouštěč se v rozhovorech objevovalo **lhání** ze strany žáků, které s sebou přináší neustálé hledání viníka a neschopnost žáků se ke svým prohřeškům přiznat a postavit čelem. Za změnou emočního prožívání stojí i **neplnění povinností**, kdy žáci nepřinesou zadaný úkol a učitel se na základě toho snadno rozčílí. Stejně tak je tomu i v situaci, kdy vstoupí do třídy, kde mají žáci kolem sebe **nepořádek** a neprojevují snahu si kolem sebe uklidit. Z rozhovoru vyplynula i úmyslná snaha žáků stavět se do role hloupých a nechápajících dětí, kteří nemají zájem o další vzdělávání a raději volí způsob ponižování sebe samých, aby svým učitelům dokázali, že o výuku nemají zájem. Učitelé vynakládají velkou snahu a úsilí v přípravě hodin a dělají je tak, jak nejlépe dovedou, nicméně se častokrát setkávají s tím, že **žáci jejich snahu neocení**, spíše naopak vyjadřují svůj nezájem. Učitelé se pak cítí nedocenení, což vyvolá další negativní emoce. S tím úzce souvisí **pocit učitelů, že žáci nechtějí spolupracovat**. Vyskytují se i případy, kdy žáci nemají problém říci vyučujícímu do očí, že se jim opravdu nechce nic dělat. Setkáváme se s označením jako

laxní, mrtvolný. I přestože nespolupráce dětí ve všech rozhovorech nebyla explicitně řečena, dá se z nich vyčíst, že je pro každého učitele náročná a vede k negativnímu emočnímu prožívání.

5.2.3.2 Spouštěče na straně učitele

Učitelé si uvědomují, že za výskyt negativních emocí nejsou odpovědni pouze jejich žáci, ale i oni samotní. Z rozhovorů vyplývá, že problémy z osobního života se často promítají do jejich profese, i když se tomu snaží co nejvíce zabránit. V důsledku toho se **nahromadí několik náročných situací najednou**, které jsou spouštěčem pro negativní emoce, jež učitelé dávají ve výuce najevo. Jedná se především o **souhru problémů jak z osobního, tak i pracovního života**. Takový den je pro učitele velice náročný a pak stačí jakékoliv zazlobení žáků, které vyvolá negativní prožívání. Jako další příklad učitelé uvádějí situace, kdy žáci nedávají při výuce pozor, pak někdo z nich něco rozlije, někdo se na něco chce zeptat a nabaluje se toho čím dál tím více, což poté vyústí v prožívání vnitřní paniky. K psychické nepohodě přispívá i prostředí, ve kterém se učitelé vyskytují. Negativně na ně působí například **nedostatečně vytopená třída**, kdy je jim během výuky zima nebo když mají **nedostatek spánku**. Pro učitele je těžké **učit i děti ze sociálně slabých rodin**, kteří nějakým způsobem strádají. V tomto ohledu se cítí bezmocní a zároveň jsou naštvaní na rodiče, že dopustí, aby se děti takto trápily.

5.2.4 Regulace emocí

Další oblastí vyplývající z rozhovorů je téma regulace emocí. Učitelé popisují způsoby, jak pracují se svými emocemi ve školním prostředí a co jim pomáhá ve zmírnění jejich negativního emočního prožívání. Druhá podkapitola se zabývá snahou učitelů zmírnit náročné emoční projevy nebo chování žáků. Tyto projevy žáků v nich vyvolají různé emoce, se kterými si musí poradit. Nicméně funguje to i naopak. Někteří učitelé přiznávají, že ne vždy se jim jejich emoce podařilo ve výuce zregulovat. Jedna respondentka se před dětmi rozplakala, jiné dvě uvádějí, že jak se říká, jim ruply nervy a v tomto afektu použily i sprostá slova.

5.2.4.1 Regulace emocí učitelů

Někteří učitelé své emoce regulují tím způsobem, že se je snaží **maskovat**. Především jde o situace, kdy prožívají nějaké trápení ze svého osobního života. Své emoční prožívání nechtějí dávat před svými žáky najevo, protože mají strach, že by toho oni mohli zneužít. Ukazuje se, že učitelé se snaží na své osobní trápení v práci zapomenout a zároveň mají

i strach sdílet své pocity s žáky. V takovémto případě by už respondentka nebyla schopná regulovat své emoce a začala by brečet, čehož se obává. V tomto kontextu se vyskytl i názor, že žáci by se neměli cítit odpovědni za emoce učitele, ale zároveň by se učitel neměl chovat jako robot, ale měl by být autentický, k čemuž projev emocí patří. Někteří učitelé nevědomě volí způsob **kognitivního zhodnocení**. Slovo „nevědomě“ zmiňují záměrně, protože učitelé nevědí, že se jedná o regulační strategii. Ze své zkušenosti zmiňují, že některé nevhodné chování žáků je třeba si nepřipouštět. Objevily se argumenty typu, že se nejedná o jejich vlastní děti, že to jsou pubertáči nebo prostě děti, které za nějaké své projevy nemohou. V této souvislosti byla zmíněna vina na straně rodičů jak ve špatné výchově, v nedostatku pozornosti, tak i obecně v sociálním zajištění dítěte. Způsoby, jakými se učitelé snaží **zklidnit**, jsou velice individuální a každému z nich pomáhá něco jiného. Obecně z rozhovorů však vyplývá, že **snaha je u každého** z nich. Zmíněné způsoby jsou **pohled do přírody, prodýchání, počítání do tří nebo mluvení o svých pocitech s kolegy**.

5.2.4.2 Snaha měnit situaci

Většina učitelů uváděla, že při projevu náročných emocí dětí je vhodné reagovat **klidným hlasem**. Ve většině případů se jednalo o reakci na vztek dítěte, kdy práce s hlasem je pro ně účinná. S ohledem na své prožívání však uvádějí, že nechtějí být hysterickými učitelkami, co hned zvyšují hlas. Někteří z nich si uvědomují, že to nemá dobrý dopad jak na žáky, tak ani na ně samotné. Zároveň reagovat klidným hlasem dávají do souvislosti s jejich profesionalitou, kdy hysterický projev zastoupený křikem není dobrou známkou profesionálního přístupu ze strany učitele. Další snahou v reakci na vzniklou situaci je i **křik**. Učitelé si uvědomují, že křikem ne vždy vše vyřeší, nicméně často byl z jejich výpovědí zmiňován. Především tento způsob volí v situacích, kdy jim dojde trpělivost, žáci překročí vymezené hranice a učitelé už nevědí, co mají dělat, tak křičí. Většina z nich to považuje za nezvládnutí regulace svých emocí, nicméně pro některé je křik přirozeností, kdy se tím snaží získat si pozornost svých žáků. Učitelé ze své zkušenosti uvádějí, že v reakci na nevhodné chování žáků křičeli a zároveň použili i sprosté slovo.

Většině učitelkám se osvědčilo v náročných emočních situacích nejednat hned, ale reagovat až s **časovým odstupem**. Tento způsob regulace jim pomáhá získat čas a tím si i promyslet, jak správně postupovat dál. Téměř všichni se shodují na tom, že když je to možné, tak jednají až druhý den.

V situacích, kdy by mohlo dojít k nějakému nevhodnému chování, se učitelé snaží tomu předejít tím, že žáky například preventivně přesadí, respektive jde o snahu **modifikovat situaci**. Dále popisují, že žáky na své prožívané rozčilení připraví. Dělají to tak, že při příchodu do třídy jim sdělí své negativní pocity způsobené jinými žáky. Ke zmírnění takovýchto situací využívají i **humor**.

5.2.5 Sebereflexe učitele

Z rozhovorů je zřetelné, že učitelé ve svém zaměstnání prožívají velkou škálu emocí, kterým přisuzují různé spouštěče (viz téma – spouštěče emocí). Tato kapitola obsahuje sebereflexi učitelů, ve které jsou pospány jejich prožívané emoce, které s náročným povoláním byly nejvíce zmiňovány. Na to navazuje další podkapitola věnující se syndromu vyhoření a dále pak je zmíněné často učiteli označované téma profesionality. Další podkapitoly se zabývají dopadem povolání učitelů na jejich osobní život a naopak. V neposlední řadě je uveden i vývoj práce s emocemi, psychohygienu a vzdělávání učitelů v oblasti emocí.

5.2.5.1 Prožívané emoce učitelů

Bezmoc, bezradnost

Pocity bezmoci a bezradnosti se objevují v situacích, kdy si učitelé nevědí rady se svými žáky. Chování žáků vnímají jako nevhodné a stále se opakující, proto už nevědí, co by mohlo na žáky fungovat, jsou z toho bezradní. Pro učitele je důležité znát příčinu emočního projevu dítěte, aby mohli na danou situaci adekvátně reagovat. Pocit bezradnosti prožívají, když žáci odmítají spolupracovat. Bezmocní jsou i v případech, kdy žáci nemají dobré sociální zázemí a přístup rodičů je nevhodný. U těchto žáků se často projevuje smutek, vztek, lhaní nebo i psychické onemocnění, jako například anorexie.

Strach

Většina učitelů se shoduje v tom, že na základě svých zkušeností jak s jednotlivci, tak i s celou třídou se vyskytuje především strach z toho, co nového budou muset řešit nebo na jaký náročný emoční projev opět reagovat. Respektive jaké nevhodné chování žáků se objeví. U některých konkrétních žáků nebo tříd už takové chování předpokládají a dostává je to do určitého napětí. Pocit strachu se objevuje i v souvislosti s kontrolou školní inspekcí.

Vztek

Ze všech výpovědí je znatelné, že vztek prožívají všichni učitelé. Hlavním důvodem, který u nich převládá, je nekázeň žáků, se kterou se velmi často konfrontují. Jde především o činnosti, které se opakují, tedy porušování školního řádu, kdy žáci vykřikují, lžou, nadávají si, chovají se neslušně k učiteli, nerespektují vymezené hranice apod.

Soucit

Soucit se vyskytuje u učitelů ve chvíli, kdy vidí nějakého žáka plakat. Z těchto projevů si uvědomují, že děti prožívají smutek, lítost nebo třeba i bolest, a v tu chvíli s nimi samozřejmě soucítí. Učitelé naznačovali, že do určité míry znají domácí prostředí dítěte společně s okolnostmi, které tyto negativní emoce zapříčiní.

Opovržení

Emoce opovržení se u respondentů vyskytuje ve chvíli, kdy vyučovací hodina nesplnila svůj účel. Učitelé věnují velké množství času a energie přípravě teoretické i praktické části vyučovací hodiny, aby žáky zaujali, zábavnou formou předali potřebné informace a naplnili všechny patřičné kompetence. Nicméně žáci ne vždy ocení takto připravené vyučovací hodiny a učitel chápe jejich reakci jako opovržení jeho prací i jeho osobou. A v některých případech může učitel zažívat pocit nedocenění, křivdy a frustrace.

Zoufalství

Učitelé jsou vyčerpaní a jejich povolání je pro ně náročné. Zoufalství, které prožívají, má určitou souvislost s pocity vzteku a naštvání. Příklady, které respondenti uvedli, jsou: obavy z náročného emočního projevu žáků, nespolečné, lhaní a s tím spojené hledání viníka, děti ze sociálně slabých rodin, které nějakým způsobem strádají, neschopnost dětí regulovat své emoce a chování a v neposlední řadě jedna z učitelek zmiňuje i komunikaci s rodiči, se kterými se nejde domluvit. Zároveň popisuje i neustále se zvyšující administrativu spojenou s prací učitele a povinnost kontrolovat několik školních platforem.

5.2.5.2 Syndrom vyhoření

Ve třech rozhovorech byl zmíněný i syndrom vyhoření, nicméně považují za důležité objasnit, že i přestože byl tento termín učiteli použit, nelze s jistotou říci, že se jedná o opravdový syndrom vyhoření, tak jak je klasifikován odborníky. V případě dvou respondentek se zdá, že byl uveden s nadsázkou. Z provedených rozhovorů vyplývá, že

někdo k tomuto problému přistupuje s nadsázkou, jiným učitelům nejvíce energie ubírají problémy s rodiči nebo náročné emoční projevy žáků. Problémem mohou být i špatné vztahy na pracovišti provázené napětím a soupeřením mezi kolegyněmi, což vedlo k přestupu jinou školu.

5.2.5.3 *Téma profesionality*

Z výpovědí vyplynulo i téma profesionality, které bylo zmíněno především ve spojitosti s regulací emocí učitelů. V situacích, kdy si myslí, že profesně selhávají, mohou mít i výčitky a pocity malé kompetence. Z praxe učitelů vychází, že není vhodné křik přebíjet křikem a zároveň je nutné zůstat profesionálem i ve chvílích, kdy se učitelé necítí psychicky dobře, ale snaží se nepřenášet své negativní emoce na žáky. V případě, kdy učitel už neví, jak dále s žákem efektivně pracovat, nastupují pochyby o jeho profesionalitě.

5.2.5.4 *Dopady povolání učitele na jeho osobní život*

Téměř všichni učitelé uvedli, že emočně náročné nebo stresové situace, které zažívají ve škole, mají dopad na jejich osobní život. Většině z nich se nedaří od problémů z práce odpoutat a přemýšlí o nich i doma. Dokonce několik respondentů uvedlo, že negativní prožívání zapříčiněné jejich žáky má vliv na to, jak se pak chovají ke své rodině. Prožívané negativní emoce učitelů odnášejí doma jejich vlastní děti. Učitelé přenášejí problémy ze školy do domácího prostředí například tím, že ve škole jsou na děti mírné, ale doma vyžadují přísnou kázeň, nedokáží svým dětem naslouchat, protože chtějí mít klid a na stejné projevy chování dětí doma reagují podrážděně. Dále uvádějí, že stresové situace, které zažívají ve škole, mají dopad nejen na jejich děti, ale i na další rodinné příslušníky.

5.2.5.5 *Dopady z osobního života na povolání učitele*

Učitelé v rozhovorech zmiňovali i opačný přenos emocí, respektive kdy jejich negativní emoční prožívání z osobního života se promítalo do výuky. Jedna z respondentek přiznává, že když byly její malé děti nemocné nebo dceru hospitalizovali v nemocnici, tak její myšlenky při výuce směřovaly směrem k dětem. Dále zmiňuje i rozvod, kdy nezvládla své emoce zregulovat a rozbrečela se před svými žáky. Někteří učitelé si uvědomují, že to, co prožívají v osobním životě, má vliv na jejich práci. Například nemoc, partnerské vztahy nebo rodinné neshody se v prožívání promítají do jejich práce, ačkoliv

se tomu snaží zamezit. Jedna z učitelek popisuje i období, kdy jí zemřel pes a ona byla poté v práci emočně citlivější.

5.2.5.6 Vývoj v práci s emocemi

V emočním vývoji s ohledem na školní prostředí se učitelé shodují, že postupem času mají potřebu pro ně náročné chování žáků brát trochu s nadhledem a tolik si ho nepřipouštět. Počáteční nadšení některých začínajících pedagogů časem slábne a po nějaké době zcela pomine. Dochází k tomu tehdy, když učitel zjistí, že se žáci neučí a on pak musí slevovat ze svých nároků. Na základě získané praxe by jedna z učitelek poradila mladší kolegyni, že každý den je ve škole jiný, a proto je zbytečné si s tím lámat hlavu. Některé učitele na začátku kariéry velice stresovalo, když během hodiny nestihli odučit danou látku, nicméně dnes už si s tím umějí poradit. Z rozhovorů vyplývá i skutečnost, že záleží na osobnosti a věku učitele, jak danou situaci ve třídě vnímají. Příkladem je výpověď jedné z respondentek, která uvádí, že ji dříve jakékoliv vyrušování žáků vadilo a nyní je naopak nervózní z toho, když je ve třídě naprostý klid. Druhá naopak popisuje, že s rostoucím věkem je méně tolerantní a své emoce nedává tolik najevo, jako když začínala učit.

5.2.5.7 Psychohygienu učitele

S ohledem na náročnost této profese se učitelé snaží nějakým způsobem si od práce odpočinout, nicméně většina z nich nebyla proškolená nebo seznámena s tím, co by bylo vhodné udělat, jaké jsou možnosti jak ve škole, tak v osobním životě k zachování duševního zdraví a přispění k duševní pohodě. Z výpovědí učitelů vycházejí různé aktivity, možnosti, které jim pomáhají k lepší náladě. Protože každý je jiný a pomáhá mu něco jiného, je zde znatelná individualita činností. Obecně však hovořili o tom, co jim pomáhá v jejich osobním životě, tedy až když přijdou z práce domů, opomenuli fakt, že zmiňovali mít v náročných situacích ve škole nadhled, nepřipouštět si to, mít schopnost hodit starosti za hlavu nebo si o tom promluvit s kolegy. Z rozhovoru vyplynulo, že by nebylo špatné, znát takovou techniku znát a využít ji přímo ve výuce.

Ve škole

Konkrétně pouze z výpovědí třech respondentů se dozvídáme, jak se snaží pečovat o své duševní zdraví během výuky. Z výpovědí vychází, že učitelům pomáhá pohled z okna do přírody nebo nějaká přírodnina, se kterou mohou manipulovat. To je v těžkých chvílích

uklidní. Za účinné považují i prodýchání náročné situace nebo bylo zmíněno i počítání do tří.

Doma

Ve svém osobním životě každý volí aktivitu, která je mu nejbližší. Učitelé zmiňovali procházky do přírody, běh, pokusit se nějakým způsobem zrelaxovat. V jedné výpovědi byla popsána i snaha o meditaci nebo konzumace čokolády. Většina učitelů uváděla, že když přijdou z práce domů, potřebují si chvilku odpočinout a hlavně mít klid. Shodují se na tom, že je potřeba se snažit zaměstnat hlavu nějakou aktivitou, aby nemysleli na práci. Jedna z respondentek popisuje využití svých tvořivých schopností, kdy ráda manuálně pracuje, a to jí pomáhá se na chvíli od problémů z práce oprostít. Z další výpovědi vyplynulo, že někomu pomáhá zavřít za problémy dveře a odsunout je do pozadí.

5.2.5.8 *Vzdělávání učitelů v oblasti emocí*

Vzhledem k tomu, že učitelé prožívají nebo musí reagovat na řadu emocí, zabývá se tento tématický okruh vybaveností učitelů v práci s emocemi.

Teoretické znalosti z vysoké školy

Většina dotazovaných popisovala, že se o emocích učili na vysoké škole, nicméně vždy se jednalo pouze o teoretický základ. Téma emocí bylo buď pouze zmíněno nebo už si z toho učitelé nic nepamatují. Své teoretické znalosti v praxi využívají minimálně nebo vůbec ne. Někteří z nich uvedli, že jednají spíše intuitivně.

Zájem o další vzdělávání

Všichni učitelé považují oblast emocí za důležitou, nicméně pouze polovina z nich hovořila o absolvování kurzů nebo školení na toto téma. Někteří z nich uvádějí, že neexistuje žádný manuál, jak se v náročných situacích zachovat, a proto by se rádi naučili, jak s emocemi zacházet. Ti, kteří už nějakým vzděláváním prošli, dodávají, že získaných poznatků není nikdy dost a rádi by se vzdělávali v této oblasti i nadále. Znatelný zájem je především o praktické vzdělávání, které by mělo obsahovat hraní různých rolí nebo scének. Dále pak byl uveden cíl naučit se ovládat svoje emoce, aby respondentku v náročných situacích nepřemohly a nemusela se pak zpětně zabývat tím, zda byla její reakce vhodná nebo ne. Objevil se i názor, že by nebylo špatné mít svého soukromého psychologa, který by respondentku naučil, jak se svými emocemi zacházet a zmírnit tak negativní emoční prožívání. Uvedeno bylo i to, že teorii je možné si dohledat na internetu,

ale jak to uvést do praxe ne. Vyskytl se i zájem o vzdělávání, jak komunikovat s rodiči. Dále bylo uvedeno i to, že by bylo dobré osvojit si několik vět a vhodných postupů, jak reagovat na agresivní chování žáků. I přestože se objevil názor, že vzdělávání v oblasti emocí potřebují spíše učitelky na první stupni, i tak by se mu respondentka nebránila.

Názor na začlenění předmětu socio-emoční výchovy do rozvrhu

Na začlenění předmětu sociálně-emoční výchovy učitelé reagovali kladně, i přestože si někteří z nich uvědomovali, že by se zvýšil počet hodin žáků nebo by to bylo na úkor jiného předmětu. Častokrát se vyskytovaly reakce, že by to bylo vhodné především pro žáky ze sociálně slabých nebo neúplných rodin, nicméně učitelé zastávali názor, že ani ostatním dětem by tento předmět neuškodil. Někteří z nich to dokonce považují za nutnost a je vhodné tím reagovat na potřeby dnešní doby, která si začlenění nového předmětu do systému vzdělávání vyžaduje. Učitelé si však myslí, že především rodiče by měli své děti práci s emocemi naučit, ale bohužel ne vždy tomu tak je.

6 Shrnutí výsledků

V této kapitole shrnuji získané výsledky, které jsou zároveň i odpověďmi na předem vymezené výzkumné otázky.

VO: Jak učitelé vnímají a prožívají náročné emoční projevy žáků?

Vnímání a požívání náročných emočních projevů žáků je ze strany každého učitele velice individuální, nicméně ze získaných informací je znatelné, že se v některých aspektech společně shodují. Učitelé prožívají emoce jako je bezmoc, bezradnost, strach, vztek, soucit, opovržení, zoufalství a v neposlední řadě se objevily i pocity vyhoření. V situacích, kdy se žákům děje něco nelibého, dávají svoji nepohodu najevo různými emočními projevy. Pro učitele je náročné a těžké na tyto emoce reagovat, protože ve většině případů tím dochází k narušení výuky, což přivádí některé učitele do stresové situace, že nesplní své poslání a nenaučí žáky to, co chtěli. V této souvislosti došlo ke zmínění i jejich profesionality, kdy v takovýchto situacích o sobě začnou někteří pochybovat. Téměř všichni zmiňovali, že za náročnými emočními projevy může rodina žáků, kdy rodiče na ně nemají čas, nevěnují se jim tak, jak by měli nebo děti pochází ze sociálně slabých rodin, ve kterých často strádají jak emočně, tak i finančně. I přestože to v rozhovorech nebylo explicitně řečeno, učitelé kladou především důraz na vzdělávání, poté až výchovu. Nicméně vzhledem k okolnostem, které se ve společnosti za posledních několika let udály jsou toho názoru, že by bylo na místě zařadit předmět sociálně-emoční výchovy do vzdělávání. Podle nich by byl vhodný především pro děti ze sociálně slabých rodin, ale ani ostatním by neškodil. Obecně vidí přínosy v tom, že by se žáci naučili lépe pracovat se svými emocemi, a to, jak ve smyslu nebát se někomu svěřit se svým trápením, tak i ve schopnosti umět se ve svých emocích vyznat a případně je regulovat.

VO1: Jaké emoční projevy žáků považují učitelé za náročné?

Učitelé považují za náročné emoční projevy jejich žáků především vztek, pláč a křik. Všichni uváděli příklady z praxe, kde se nezaměřovali přímo na emoce, ale spíše na popis chování jejich žáků, se kterými jsou emoční projevy spojené. Nejčastěji zmiňovali porušování školního řádu, agresivní chování, nespolupráce, nezájem, aroganci, neustálé vyrušování o výuce, konflikty ve třídě a lhaní. Z výpovědí vyplývá, že tyto expresivně vyjádřené emoce ze strany žáků jsou pro učitele více náročné a vyvolávají v nich pocity naštvání a vzteku než například pláč žáka, který v nich spíše vzbuzuje soucit a bezmocnost. Učitelé uváděli jako spouštěče svého negativního emočního prožívání lhaní

žáků, neplnění povinností, nepořádek ve třídě, neocenění jejich v přípravě zajímavých a zábavných hodin, s čímž souvisí i nespolupráce žáků. Uvědomují si i své spouštěče, kdy v případě nahromadění více věcí najednou, spánkový deficit, nedostatečně vytopené třída či problémy z osobního života mohou mít negativní dopad na emoční prožívání učitelů, i když se snaží tyto vlivy co nejvíce eliminovat. Přesněji řečeno, záleží na tom, v jakém psychickém rozpoložení učitel je, tak bude nahlížet i na emoční projevy žáků. Někteří učitelé si uvědomují, že když jsou v psychické nepohodě a prožívají oni sami negativní emoce, tak pak jakékoliv zazlobení žáků je pro ně náročné.

VO2: Jak učitelé zvládají své vlastní emoce, které v nich náročné emoční projevy žáků vyvolávají?

Učitelé popisují své osobnostní charakteristiky, které jim nějakým způsobem v jejich profesi pomáhají. Osobnost učitele by se měla vyznačovat silou a pevností. Učitel by měl být schopen se prosadit a zároveň si uvědomovat, že svým temperamentem může ovlivnit své žáky. V přístupu k žákům se objevila ambivalence, kdy někteří učitelé se považují za klidné a pečující osoby, naopak druzí se snaží držet si od dětí odstup a problémy svých žáků tolik neřešit. Obecně se z rozhovorů objevovaly vlastnosti jako trpělivost, asertivita, férovost, perfekcionismus apod. Na náročné emoční projevy žáků reagují učitelé různými způsoby, nicméně ve většině případů jde o vyvinutou snahu změnit danou situaci. K tomu jako způsob volí mluvit na žáky klidným hlasem nebo naopak reagují křikem, i když si uvědomují, že ne vždy je to správné řešení. Někteří učitelé považují za účinné snažit se daný problém řešit až s odstupem času, kdy mají prostor o přemýšlení nad dalšími následujícími kroky. Objevila se i snaha situaci modifikovat, respektive své žáky upozornit na své negativní psychické prožívání. Za další účinnou reakci byl zmíněn i humor, který dokáže některé náročné emoční prožívání zjemnit. V práci se svými emocemi bylo zjištěno, že učitelé své emoce maskují z důvodu toho, aby žáci nevyužili jejich slabin, nezhoršilo se jejich chování a učitelé se nemuseli cítit, že profesně selhali. Ze získaných informací vyplývá, že učitelé nemají přesně osvojené strategie, které by jim ve zmírnění náročných emocí pomohly. Jednají spíše intuitivně a pouze tři respondenti zmínili techniky jako manipulace s přírodninou, pohled z okna do přírody, počítání do tří, vědomé prodýchávání nebo možnost odstupu od náročné situace. V ostatních případech učitelé hovořili obecně o snaze nebrat si emoční projevy žáků osobně a snažit se je hodit za hlavu, nicméně to se jim ne vždy daří. To je znatelné na výpovědi jedné z respondentek, která uvádí, že největší problém učitelů je, že si berou problémy ze školy

domů. Negativní emoce pak často přenáší na svoji rodinu a zejména se to pak odráží na vztahu k vlastním dětem. V rámci psychohygieny učitelům pomáhá chodit do přírody, hovořit o problémech se svými kolegy nebo blízkým okolím, snaha se zrelaxovat a zapomenout na to, co se stalo v práci. Téměř všichni učitelé získali pouze teoretické znalosti na vysoké škole a uvítali by praktické vzdělávání zaměřené na emoce, kde by se naučili, jak mají správně na náročné emoční projevy žáků reagovat a zároveň aby i oni sami se cítili v psychické pohodě.

7 Diskuse

Cílem této diplomové práce bylo zmapovat prožívání a vnímání učitelů v oblasti emocí. Na základě získaných výpovědí došlo k hlubšímu porozumění žité zkušenosti respondentů, kteří sdíleli, s jakými náročnými emočními projevy žáků se setkávají a jaké emoce se u nich samotných vyskytují během výuky. Z provedených rozhovorů se vynořila témata, která byla zpracována s ohledem na předem vytyčenou výzkumnou otázku. Těmi tématy jsou náročné emoce pohledem učitelů, osobnostní vlivy, spouštěče emočního prožívání, regulace emocí, sebereflexe, psychohygienu a vzdělávání učitelů v oblasti emocí.

Ve školním prostředí se vyskytuje řada emocí, a to až těch „pozitivních“ nebo „negativních.“ Tyto pojmy jsou uvedeny v uvozovkách, protože Raus (2022) a mnoho dalších autorů popisuje, že emoce nejsou pozitivní, nebo negativní, ale spíše záleží na tom, co s emocemi dále uděláme, respektive výsledek této práce je pro nás buďto pozitivní, nebo negativní. Nicméně vzhledem k tomu, že učitelé sami začali označení „negativních“ emocí používat a bylo zřejmé, že tím myslí ty emoce, které jsou pro ně nějakým způsobem náročné, zůstala jsem u tohoto ne správně klasifikovaného označení.

V návaznosti na výše zmíněné skutečnosti učitelé často pouze popisovali situace, ve kterých se s náročnými emocemi setkali, avšak záměrem této práce bylo pokusit se poodhalit jejich prožívání. Někteří učitelé byli schopni reflektovat to, co prožívají, pro některé to bylo ale obtížnější. V této skutečnosti vidím souvislost s emoční inteligencí učitelů, kdy například Puertas Molero et al. (2019) uvádí důležitost emoční inteligence, která učitelům pomáhá v regulaci emocí a k odolnosti vůči nepříjemným pocitům. Respektive z toho vyplývá, že čím větší emoční inteligenci učitel má, tím lépe dokáže popsat své emoční prožívání a zároveň pochopit a podpořit i své žáky.

Učitelé často popisovali svoje osobnostní charakteristiky, respektive vlivy, které jim v jejich profesi pomáhají, anebo naopak jsou pro ně stěžejní. V porovnání s kapitolou v teoretické části týkající se osobnosti učitele dochází ke shodám, ale i k rozdílům v tom, jakou osobností by učitelé měli být. Dále pak učitelé vnímají, že jejich emoce nejsou nezávislé na nich samotných, ale přistupují k nim i vlivy okolního prostředí.

V odborné literatuře se hovoří i o přenosu emocí neboli tzv. emoční nákaze, kdy emoční prožívání učitele může mít vliv na jeho žáky a naopak. Respondenti tento předpoklad potvrzují, nicméně častokrát hovořili o tom, že se snaží zachovat si svoji profesionalitu a

své negativní emoce před dětmi maskovat. Demetriou et al. (2009) v této souvislosti hovoří o dopadu na studijní výsledky žáků, nicméně učitelé toto popírají, a i přes některé zmíněné tendence uvádějí, že jejich psychická nepohoda nemá vliv na výsledky jejich žáků.

Z oblasti regulace emocí vyplývá, že učitelé nemají přímo osvojenou nějakou strategii, kterou by se naučili a využívali v praxi. Přesněji řečeno popisovali, jak v náročných situacích jednájí, ale o možných technikách a postupech, jak své emoce regulovat velký přehled nemají. Většina z nich získala pouze teoretické poznatky z oblasti emocí na vysoké škole, a proto by rádi uvítali další vzdělávání v této oblasti, které by bylo především praktické.

Součástí výzkumného šetření byla i oblast sebereflexe, ve které učitelé popisovali své emoční prožívání. Vzhledem k náročnosti jejich povolání většina z nich uváděla neschopnost nechat vzniklé problémy ve škole, což má poté dopad na jejich osobní život. Především jejich negativní emoce odnášejí jejich vlastní děti nebo manžel. S tím je spjatá i oblast psychohygieny učitele, která je dle mého názoru ne vždy dostačující a je způsobena i malou informovaností, jak o sebe pečovat.

Z provedených rozhovorů s učiteli je zřetelné, že se setkávají s řadou emoční projevů svých žáků, ale zároveň i jejich emoční život je bohatý. Jak z výzkumu Vondroušové et al. (2019), tak i z výpovědi jedné respondentky došlo k témuž označení školství jako „horské dráhy,“ kdy se emoční prožívání učitelů velice proměňuje. Rozdílnost však spatřuji v tom, že uvedený výzkum byl proveden se začínajícími učiteli a v rozhovoru výzkumného šetření této diplomové práce ho uvedla respondentka s několikaletou praxí. Obecně se všichni učitelé nehledě na jejich délku praxe shodují v tom, že zažívají „ambivalentní emoce“ během výuky, které často souvisí s chováním jejich žáků.

Poslední oblastí, kterou bych chtěla zmínit, je vynořující se tendence učitelů přenášet odpovědnost za výchovu dětí pouze na rodiče. Většina z nich klade důraz pouze na vzdělávání, nicméně to se jim častokrát nedaří, když jejich žáci nedávají pozor, vyrušují a chovají se nevhodným způsobem, z čehož samozřejmě pak vyvstávají náročné emoce nejen pro žáky, ale i pro učitele. Průcha (1997) ve své knize Moderní pedagogiky vysvětluje pojem edukace, který obsahuje jak výchovu, tak i vzdělávání. Škola by měla být místem, kde by měly být oblastí zájmu oba tyto procesy. Na to odkazuje kapitola

v teoretické části týkající se výchovy zaměřené na emoce, přesněji koncept socio-emočního učení.

Vzhledem k rozsahu této diplomové práce zde není uvedena teorie mentalizace, jejímž autorem je Peter Fonagy (2006), který zdůrazňuje důležitost vztahu v interakci s ostatními jedinci. Myslím si, že by bylo velice přínosné učitele s touto teorií seznámit a naučit je mentalizovat v tom smyslu, aby byli schopni vědomě zaměřit svoji pozornost na prožívání žáka. Učitelé by se měli snažit pochopit, co jejich žák cítí, prožívá, co se v něm odehrává a nezaměřovat svoji pozornost pouze na jeho chování. Měli by být schopni projevit empatii, která zároveň přinese jistotu v jejich pozici učitele. Jedná se především o překonání naštvanosti, která se u učitelů v náročných situacích vyskytuje a vyvinout spíše snahu o chápání žáků v těchto projevech. Dle mého názoru a vzhledem k výsledkům výzkumného šetření učitelé ne vždy tento přístup volí, ale naopak se staví do obranné pozice vůči svým žákům.

Za přínos mého výzkumného šetření považuji upozornění na důležitost emocí ve školním prostředí, které bývají velmi často opomíjeny. Vzhledem k náročnosti povolání učitele a psychickému vývoji generace těchto dětí si myslím, že by bylo vhodné o emocích více hovořit a umět s nimi pracovat. Jako řešení vidím dle Strategie 2030+ podporovat učitele v jejich well-beingu, tedy i v oblasti emocí a zároveň v tom podporovat i žáky například začleněním předmětu socio-emoční výchovy nebo práci na vztahu mezi žákem a učitelem (viz zmíněná teorie mentalizace). Celou tuto kapitolu bych ráda uzavřela oblíbeným výrokiem psychoterapeuta Petera Pöthe (2022), který říká, že vztah je důležitější než výchova.

Limity této diplomové práce mohou být v komunikaci s některými respondenty, kteří vědí, že pracuji jako školní psycholožka a jejich výpovědi tím mohly být do jisté míry ovlivněny. Výzkumného šetření se zúčastnilo pouze osm respondentů, tudíž není možné, aby tento poměrně malý vzorek obsáhl všechny aspekty, které literární zdroje v této práci obsahují. Já sama si uvědomuji svoji zaujatost v tomto tématu, nicméně během výzkumného šetření jsem se snažila být v tomto směru objektivní, k čemuž mi pomohla i zmíněná sebereflexe, která je uvedena v metodické části této práce.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývala žitými zkušenostmi učitelů, kteří na základě vedených rozhovorů poskytli cenné informace o náročných emočních projevech žáků, se kterými se v praxi setkávají. Dalším cílem bylo zjistit, jak prožívají a vnímají své vlastní emoce, které v nich náročné emoční projevy žáků vyvolávají.

Teoretická část obsahuje základní charakteristiku emocí, jejich členění, funkci, regulaci a vývoj. Dále pak se zaměřuje na oblast náročných emocí, které se ve školním prostředí mohou objevovat. V návaznosti na to je uvedena kapitola týkající se výchovy s ohledem na emoce, přesněji koncept socio-emočního učení. Poslední část se věnuje možnostem práce s emocemi ze strany učitele, kam se řadí charakteristika kompetencí učitele, náměty pro podporu emočního prožívání žáků, emoční vývoj ve vztahu k socializaci dítěte, klima třídy a v neposlední řadě i důležitá oblast psychohygieny učitele.

Pro výzkumné šetření byl zvolen kvalitativní design, kdy za využití postupů fenomenologické interpretativní analýzy došlo ke zpracování dat získaných na základě polostrukturovaných rozhovorů. Výzkumný soubor byl tvořen osmi respondenty, kteří splňovali kritérium učitele 2. stupně ZŠ.

Výstupem této diplomové práce můžeme považovat odpovědi na výzkumné otázky, které se týkají vnímání a prožívání náročných emočních projevů žáků. Učitelé uváděli, že se ve své profesi setkávají s řadou emočních projevů. Vzhledem k individualitě každého z nich vnímají, prožívají a zvládají náročné emoční projevy žáků, ale i své vlastní prožívané emoce odlišně. Nicméně z provedené analýzy dat zřetelně vychází, že se v určitých aspektech učitelé shodují. Obecně lze říci, že náročné emoční projevy žáků v učitelích vyvolávají nepříjemné emoce, se kterými si ne vždy dokáží poradit a mají dopad i do jejich osobního života. Přínosem této práce je především zjištění, že emoce ve škole představují důležitou oblast, které v českém prostředí není bohužel věnována dle mého názoru dostatečná pozornost. Zvýšením povědomí a edukací v oblasti emocí by mohlo dojít ke zlepšení nejen v chování a emočním prožívání žáků, ale i samotných učitelů. Z pozice školní psycholožky jsem přesvědčena o tom, že by bylo vhodné reagovat na okolnosti dnešní doby a podporovat jak učitele v jejich well-beingu, tak i žáky například začleněním předmětu socio-emoční výchovy.

Zdroje:

Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review, 30*(2), 217–237. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004>

Allodi, M. W. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research: An International Journal, 13*(2), 89-104. <https://doi.org/10.1007/s10984-010-9072-9>

American Psychological Association. (2023a). *Emotion*. https://dictionary.apa.org/emotion_

American Psychological Association. (2023b). *Emotion regulation*. <https://dictionary.apa.org/emotion-regulation>

Becker, P. (2006). Die Bedeutung von Persönlichkeitseigenschaften und chronischem Stress aufgrund eines Mangels an Bedürfnisbefriedigung für gesundheitliche Beeinträchtigungen von Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 53*, 81–96.

Becker, E. S., Keller, M. M., Goetz, T., Frenzel, A. C., & Taxer, J. L. (2015). Antecedents of Teachers' Emotions in the classroom: an intraindividual approach. *Frontiers in Psychology, 6*(653). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00635>

Becker-Kurz, B., & Morris, Z. A. (2015). The Link Between Class Climate and Teacher and Student Emotions. In J. M. Stephens, P. Watson, & C. M. Rubie-Davies. *The Routledge International Handbook of Social Psychology of The Classroom*. Routledge.

Ben-Ari, R., Krole, R., & Har-Even, D. (2003). Differential Effects of Simple Frontal Versus Complex Teaching Strategy on Teachers' Stress, Burnout, and Satisfaction. *International Journal of Stress Management, 10*(2), 173–195. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.10.2.173>

Bendl S. (2005). *Ukázňená třída aneb Kázeňské minimum pro učitele*. Triton.

Bieg, S., Grassinger, R., & Dresel, M. (2019). Teacher humor: longitudinal effects on students' emotions. *European Journal Of Psychology Of Education: A Journal Of Education And Development, 34*(3), 517-534. [https://doi.org/10.1007/s10212-018-0402-](https://doi.org/10.1007/s10212-018-0402-0)

0

- Braunstein, L. M., Gross, J. J., & Ochsner, K. N. (2017). Explicit and implicit emotion regulation: A multi-level framework. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 12(10), 1545–1557. <https://doi.org/10.1093/scan/nsx096>
- Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 812–825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.027>
- CASEL. (n.d.). *Fundamentals of SEL*. Dostupné 6. ledna 2023 z <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- CASEL. (n.d.). *How Does SEL Support Educational Equity and Excellence?* Dostupné 2. ledna 2023 z <https://casel.org/fundamentals-of-sel/how-does-sel-support-educational-equity-and-excellence/>
- CASEL. (n.d.). *What Is the CASEL Framework?* Dostupné 2. ledna 2023 z <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Castro, A. J., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 622–629. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.010>
- Cerezo, F., & Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales De Psicología*, 26(1), 137–144. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16713758016.pdf>
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317–333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>
- Costa, P. T. Jr., & McCrae, R. R. (2006). *Revised NOE Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-factor Inventory (NEO-FFI): Professional Manual (UK edition)*. Hogrefe.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Portál.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Grada.
- Černý, V., & Grofová, K. (2013). *Děti a emoce. Učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity*. Edika.

ČOSIV. (n.d.). *PBIS - podpora pozitivního chování dětí a žáků*. Dostupné 2. ledna 2023 z <https://www.podporainkluze.cz/material/pbis-podpora-pozitivniho-chovani-deti-a-zaku/>

ČOSIV. (n.d.). *Respekt Rozmanitost Rovnost Resilience*. Dostupné 2. ledna 2023 z <https://cosiv.cz/cs/socio-emocni-uceni/>

ČŠI. (n.d.). *Vybrané faktory ovlivňující výsledky žáků podle PISA 2018*. <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Sekundarni-analyza-PISA-2018-Well-being-zaku,-trid>

De Ruiter, J. A., Poorthuis, A. M. G., Aldrup, K., & Koomen, H. M. Y. (2020). Teachers' emotional experiences in response to daily events with individual students varying in perceived past disruptive behavior. *Journal of School Psychology, 82*, 85–102. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.08.005>

Demetriou, H., Wilson, E., & Winterbottom, M. (2009). The role of emotion in teaching: are there differences between male and female newly qualified teachers' approaches to teaching? *Educational Studies, 35*(4), 449e473. <http://dx.doi.org/10.1080/03055690902876552>

Denny, B. T., & Ochsner, K. N. (2014). Behavioral effects of longitudinal training in cognitive reappraisal. *Emotion, 14*(2), 425–433. <https://doi.org/10.1037/a0035276>

Di Fabio, A., Saklofske, D. H., & Tremblay, P. F. (2016). Psychometric properties of the Italian trait emotional intelligence questionnaire (I-TEIQue). *Personality and Individual Differences, 96*, 198–201. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.009>

DiCarlo, C. F., Meaux, A. B., & LaBiche, E. H. (2019). Exploring Mindfulness for Perceived Teacher Stress and Classroom Climate. *Early Childhood Education Journal, 48*(6), 1–12. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-01015-6>

Dove, M. K. (2004). Teacher attrition: A critical American and International education issue. *Delta Kappa Gamma Bulletin, 71*(1).

Druhý krok. (n.d.). *OZ PROFKREATIS plus*. Dostupné 2. ledna 2023 z <https://druhykrok.sk/partneri/oz-profkreatis/>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents.

American Journal of Community Psychology, 45(3–4), 294–309.
<https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>

Durlak, J. A., Dymnicki, R. P., Taylor, A. B., Schellinger, R. D., Durlak, J., Weissberg, R. P., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2012). *Afterschool programs that follow evidence-based practices to promote social and emotional development are effective*. Expanded Learning and Afterschool Project. http://www.expandinglearning.org/docs/Durlak&Weissberg_Final.pdf

Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. The Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/2015-24776-000>

Durlak, J., & Mahoney, J.L. (December, 2019). *The practical of benefits of an SEL program*. <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/Practical-Benefits-of-SEL-Program.pdf>

Edutopia. (2011, October). *Social and Emotional Learning: A Short History*. <https://www.edutopia.org/social-emotional-learning-history>

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 136–157. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.1.136>

Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child development*, 75(2), 334–339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x>

Ekman, P., & Friesen, W. V. (1975). *Unmasking the face: A guide to recognizing emotions from facial clues*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Ekman, P. (2003). Darwin, Deception, and Facial Expression. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1000(1), 205–221. <https://doi.org/doi:10.1196/annals.1280.010>

Ekman, P. (2015). *Odhalené emoce: Naučte se rozpoznávat výrazy tváře a pocity druhých*. Jan Melvil publishing.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Ascd. <https://earlylearningfocus.org/wp-content/uploads/2019/12/promoting-social-and-emotional-learning-1.pdf>

Elias, M. J. (2003). *Academic and Social-Emotional Learning*. Educational Practices Series.

Erb, C. S. (2002, May). The emotional whirlpool of beginning teachers' work. In *annual meeting of the Canadian Society of Studies in Education*.

Exnerová, M., Kaufová, T., & Skácelová, L. (2012). *Kočíci zahrada: Rozvoj sociálních dovedností dětí v rámci prevence rizikového chování*. Univerzita Karlova v Praze. <https://www.adiktologie.cz/kocici-zahrada-rozvoj-socialnich-dovednosti-deti-v-ramci-prevence-rizikoveho-chovani--metodika-pro-ucitele>

Fonagy, P. (2006). The mentalization-focused approach to social development. In J. G. Allen & P. Fonagy (Eds.), *The handbook of mentalization-based treatment* (pp. 53–99). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470712986.ch3>

Fontana, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi*. Portál.

Fox, N. A., & Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion*, 27(1), 7–26. <https://doi.org/10.1023/A:1023622324898>

Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009a). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705–716. <https://doi.org/10.1037/a0014695>

Frenzel, A. C., Gotz, T., Stephens, E. J., & Jacob, B. (2009b). Antecedents and Effects of Teachers' Emotional Experiences: An Integrative Perspective and Empirical Test, In P. A. Schutz, & M. Zembylas (Eds.), *Advances in Teacher Emotions Research: The Impact on Teachers Lives* (pp. 129-148). Springer.

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

- https://www.researchgate.net/publication/272504523_Frenzel_A_C_2014_Teacher_emotions_In_E_A_Linnenbrink-Garcia_R_Pekrun_Eds_International_Handbook_of_Emotions_in_Education_pp_494-519_New_York_Routledge
- Frenzel, A. C., Fiedler, D., Marx, A. K. G., Reck, C., & Pekrun, R. (2020). Who Enjoys Teaching, and When? Between-and Within-Person Evidence on Teachers' Appraisal-Emotion Links. *Frontiers in Psychology, 11*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01092>
- Fried, L. (2011). Teaching Teachers about Emotion Regulation in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education, 36*(3). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n3.1>
- Fried, L., Mansfield, C. & Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research, 25*(4), 415-441. <http://www.iier.org.au/iier25/fried.html>
- Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťáková, M., Hrdlička F. et al. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf
- Gajdošová, E., & Herényiová, G. (2006). *Rozvíjení emoční inteligence žáků: Prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. Portál.
- Gillernová, I., & Šírová, E. (2012). Profesní dovednosti učitele a jejich stručná charakteristika. In I. Gillernová, L. Krejčová, S. Horáková Hoskovcová, E. Šírová, & I. Štětovská. *Sociální dovednosti ve škole* (pp. 51-53). Grada.
- Goleman, D. (1997). *Emoční inteligence*. Columbus.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist, 58*(6-7), 466–474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>

- Gross, J. J. & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. <http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Hamilton, L. S., & Doss, C. S. (2020). *Supports for Social and Emotional Learning in Schools: Findings from the American Teacher Panel*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RRA397-1>
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Hargreaves, A. (2005). The Emotions of Teaching and Educational Change. In: Hargreaves, A. (Eds.) *Extending Educational Change*. Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-4453-4_14
- Hattie, J., & Zierer, K. (2018). *10 Mindframes for Visible Learning: Teaching for Success*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315206387>
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál.
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Grada.
- Hughes, K., & Coplan, R. J. (2018). Why classroom climate matters for children high in anxious solitude: A study of differential susceptibility. *School Psychology Quarterly*, 33(1), 94–102. <https://doi.org/10.1037/spq0000201>
- Chang, M. L., & Davis, H. A. (2009). Understanding the role of teacher appraisals in shaping the dynamics of their relationships with students: Deconstructing teachers' judgments of disruptive behavior/students. In: Schutz, P., Zembylas, M. (Eds.), *Advances in Teacher Emotion Research*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_6
- Chang, M. L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37, 799-817. <https://doi.org/doi:10.1007/s11031-012-9335-0>

- Izard, C. E. (2007). Basic Emotions, Natural Kinds, Emotion Schemas, and a New Paradigm. *Perspectives on Psychological Science*, 2(3), 260-280. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2007.00044.x>
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist*, 54(3), 162–184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032>
- Jamieson, J. P., Mendes, W. B., & Nock, M. K. (2013). Improving Acute Stress Responses: The Power of Reappraisal. *Current Directions in Psychological Science*, 22(1), 51–56. <https://doi.org/10.1177/0963721412461500>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- John, O. P., Naumann, L. P., & Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative Big Five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 114–158). The Guilford Press.
- Khatoon, N. (2015). Emotional stability, self-professional development and its role in effective teaching. *International Journal of Business and General Management IJBGM*, 4(4), 9–14. <https://oaji.net/articles/2015/1880-1434458050.pdf>
- Kinhead, A., & Riquelme, S. Ch. (2022). Emotional interdependence: the key to studying extrinsic emotion regulation. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 35. <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00237-9>
- Kohoutek, R., Štěpaník, J., & Ocetková, I. (1996). *Základy pedagogické psychologie*. Akademické nakladatelství.
- Kolář, P. (2021). *Posilování stresem: Cesta k odolnosti*. Universum.
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition & Emotion*, 23(1), 4–41. <http://dx.doi.org/10.1080/02699930802619031>
- Koole, S. L., Webb, T., & Sheeran, P. (2015). Implicit emotion regulation: Feeling better without knowing why. *Current Opinion in Psychology*, 3, 6–10. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2014.12.027>

- Koutná Kostínková, J., & Čermák, I. (2013). Interpretativní fenomenologická analýza. In T. Řiháček, I. Čermák, & Hytych, R., *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy* (s. 9-43). Masarykova univerzita.
- Krejčí, M. (2010). Výchova ke zdraví a strategie výuky duševní hygieny ve škole. *Škola a zdraví*, 21. Výchova ke zdraví: mezinárodní zkušenosti. <https://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/36/36/texty/cze/krejci.pdf>
- Kress, J. S., & Elias, M. J. (2006). School-based social and emotional learning programs. In K. A. Renninger & I. E. Sigel (Eds.), *Handbook of child psychology*, 4(6), 592–618. Wiley.
- Křivohlavý, J. (2009). *Psychologie zdraví*. Portál.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada.
- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher–parent interactions. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 843–860. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00030-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00030-5)
- Lašek, J. (2007). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Gaudeamus.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Lemarchand-Chauvin, M. -C. (2020). Les émotions au service de la métamorphose identitaire des professeurs stagiaires d'anglais de l'académie de Créteil. *Recherches en éducation*, 41. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/ree.535>
- Lench, H. C., & Carpenter, Z. K. (2018). What do emotions do for us? In H. C. Lench (Ed.), *The function of emotions: When and why emotions help us* (pp. 1–7). Springer International Publishing/Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77619-4_1
- Líšková, B. (2014). *Citová a emocionální výchova v rodině a ve škole*. Gaudeamus.
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 100 (4), 18-23. <https://doi.org/10.1177/00317217188156>

- Malanson, G. P., Verdery, A. M., Walsh, S. J., Sawangdee, Y., Heumann, B. W., McDaniel, P. M., and Rindfuss, R. R. (2014). Changing crops in response to climate: virtual Nang Rong, Thailand in an agent based simulation. *Applied Geography*, 53, 202–212. <https://doi.org/10.1016/j.apgeog.2014.06.010>
- Mareš, J. (2013). Nevhodné chování učitelů k žákům a studentům. *Studia peadagogica*, 18(1). <https://doi.org/10.5817/SP2013-1-2>
- Meister, D. G., & Ahrens, P. (2011). Resisting plateauing: Four veteran teachers' stories. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 770–778. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.002>
- Mertin, V., & Gillernová, I. (Eds.) (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Portál.
- Messina, I., Calvo, V., Masaro, C. H., Ghedin, S., & Marogna, C. (2021). Interpersonal emotion regulation: From research to group therapy. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.636919>
- Meurisse, T. (2021). *Jak ovládnout své emoce: Krok za krokem k pozitivnějšímu prožívání každého dne*. Grada.
- Mikulincer, M., Gillath, O., Sapir-Lavid, Y., Yaakobi, E., Arias, K., Tal-Aloni, L., & Bor, G. (2003). Attachment Theory and Concern for Others' Welfare: Evidence That Activation of the Sense of Secure Base Promotes Endorsement of Self-Transcendence Values. *Basic and Applied Social Psychology*, 25(4), 299–312. https://doi.org/10.1207/S15324834BASP2504_4
- Milkie, M. A., & Warner, C. H. (2011). Classroom Learning Environments and the Mental Health of First Grade Children. *Journal of Health and Social Behavior*, 52(1), 4–22. <https://doi.org/10.1177/0022146510394952>
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada.
- Miovský, M., Aujezká, A., Burešová, I., Čablová, L., Červenková, E., Jírová Exnerová, M., Fialová, H., Gabrhelík, R., Hašan, P., Krichová, K., Charvát, M., Jurystová, L., Kaufová, T., Kolářová, P., Kubišová, P., Macková, L., Maierová, E., Melánová, K., Pavlas Martanová, V.,... Žaloudíková, I. (2015). *Programy a intervence školské prevence rizikového chování v praxi*. Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze. <https://www.researchgate.net/publication/282250087>

- Mlčák, Z. (2000). K teoretickému paradigmatu psychické zátěže učitelů. *Pedagogická orientace*, 10(3), 12–24. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/8136/7328>
- Nakonenčný, M. (2000). *Lidské emoce*. Academia.
- Nakonečný, M. (2003). *Úvod do psychologie*. Academia.
- Nakonečný, M. (2012). *Emoce*. Triton.
- National Commission on Social, Emotional, and Academic Development (2018). *From a nation at risk to a nation of hope: Recommendations from the National Commission*. Aspen Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606337.pdf>
- Ngui, G. K., & Lay, Y. F. (2020). The Effect of Emotional Intelligence, Self-Efficacy, Subjective Well-Being and Resilience on Student Teachers' Perceived Practicum Stress: A Malaysian Case Study. *European Journal of Educational Research*, 9(1), 277–291. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.1.277>
- Nielsen, B. L., Laursen, H. D., Reol, L. A., Jensen, H., Kozina, A., Vidmar, M., Rasmusson, M., Marušić, I., Denk, A., Roczen, N., Jurko, S., & Ojstersek, A. (2019). Social, emotional and intercultural competencies: a literature review with a particular focus on the school staff. *European Journal of Teacher Education*, 42(3), 410–428. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1604670>
- Niven, K. (2017). The four key characteristics of interpersonal emotion regulation. *Current Opinion in Psychology*, 17, 89–93. <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2017.06.015>
- Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B. L., Loftus, G. R., & Wagenaar, W. A. (2012). *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Portál.
- Novotná, K. (2022). *Wellbeing ve vzdělávání: Analýza vybraných zahraničních vzdělávacích systémů*. Stálá konference asociací ve vzdělávání. https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/Wellbeing-ve-vzdelavani_listopad-2022-1.pdf
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science and Medicine*, 159, 30–37. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.04.031>

- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 277–297. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125450>
- Orel, M., Facová, V., Heřman, M., Koranda, P., Šimonek, J., & Volková Palátová, L. (2020). *Psychopatologie: Nauka o nemocech duše*. Grada.
- Partnership for Children. (n.d.). *Zippy's Friends for 5-7 year olds*. Dostupné 2. ledna 2023 z <https://www.partnershipforchildren.org.uk/what-we-do/programmes-forschools/zippys-friends.html>
- Partnerství pro vzdělávání 2030+. (2021). *Wellbeing*. https://skav.cz/wp-content/uploads/2021/04/Wellbeing_Rozsirena_definice_brezen_2021_A4-2-1.pdf
- PBIS ČR. (n.d.). *PBIS ČR – o projektu*. Dostupné 2. ledna 2023 z <https://www.pbiscr.cz/cs/2020/10/09/o-projektu/>
- Pekrun, R., & Schutz, P. A. (2007). Where Do We Go from Here? Implications and Future Directions for Inquiry on Emotions in Education. In P. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 313-331). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50019-8>
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement Goals and Achievement Emotions: Testing a Model of Their Joint Relations with Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 101, 115–135. <http://dx.doi.org/10.1037/a0013383>
- Plháková, A. (2004). *Učebnice obecné psychologie*. Academia.
- Pöethe, P. (2022). *Vývojová a vztahová terapie dětí*. Portál.
- Poláčková Šolcová, I. (2018). *Emoce: regulace a vývoj v průběhu života*. Grada.
- Poláková, P. (2019). *Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly: Pozorné a spokojené dítě*. Grada.
- Poulou, M. S. (2017). An examination of the relationship among teachers' perceptions of social-emotional learning, teaching efficacy, teacher-student interactions, and students' behavioral difficulties. *International Journal of School & Educational Psychology*, 5(2), 126-136, <https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1203851>

- Prokešová, L. (2001). Co s emocemi ve škole. *Pedagogická orientace*, 11(1), 51-57.
- Prokešová, L. (2005). Podpora emočního rozvoje žáků v primárním vzdělávání. In I. Stuchlíková (Eds.), *Zvládání emočních problémů školáků* (s. 69-134). Portál.
- Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Portál.
- Ptáček, R., Vňuková, M., Raboch, J., Smetáčková, I., Harsa, P., & Švandová, L. (2018). Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol. *Česká a Slovenská Psychiatrie*, 114(5), 199–204.
http://www.cspsychiatr.cz/dwnld/CSP_2018_5_199_204.pdf
- Puertas Molero, P., Zurita Ortega, F., Ubago Jiménez, J. L., & González Valero, G. (2019). Influence of Emotional Intelligence and Burnout Syndrome on Teachers Well-Being: A Systematic Review. *Social Sciences*, 8(6), 185. <https://doi.org/10.3390/socsci8060185>
- Raus, P. (2022). *Jak porozumět emocím*. Návrat domů.
- Reeck, C., Ames, D., & Ochsner, K. (2016). The social regulation of emotion: An integrative, cross-disciplinary model. *Trends in Cognitive Science*, 20(1), 47–63. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.09.003>
- Respektovat a být respektován. (n.d.). *Vznik a činnost spolku*. Dostupné 2. ledna 2023 z <https://www.respektovani.com/index.php?obsah=1&sub=13#100>
- Řehulka, E., & Řehulková, O. (1998). Problematika tělesné a psychické zátěže při výkonu učitelského povolání. In Řehulka, E. & Řehulková, O. (Eds.), *Učitelé a zdraví I*, (s. 99–104). Psychologický ústav AV ČR.
- Sabol, D. M., Melenets, L. I., Tretyak, O. P., Shcherbyna, V. M., & Kulbediuk, A. Y. (2020). Research of the level of emotional intelligence of preschool teachers-methodologists. *Journal of Intellectual Disability Diagnosis and Treatment*, (1), 76-86. <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2020.08.01.10>
- Schola Empirica. (2020). *Metodika Dobrý začátek*. <http://www.scholaempirica.org/matrske-skoly/metodika-dobryzacatek/#dobryzacatek>
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137–155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Schulze, R., & Roberts, R. D. (Eds.) (2007). *Emoční inteligence*. Portál.

- Siegel, D. J., & Payneová-Brysonová, T. (2015). *Klidná výchova k disciplíně*. Triton.
- Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892–909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
- Skoog-Hoffman, A., Ackerman, C., Boyle, A., Schwartz, H., Williams, B., Jagers, R., Dusenbury, L., Greenberg, M. T., Mahoney, J. L., Schonert-Reichl, K., & Weissberg, R. P. (December, 2020). *Evidence-based sel programs: Casel criteria updates and rationale*. CASEL. https://casel.org/11_casel-program-criteria-rationale/?download=true
- Slaměnik, I. (2011). *Emoce a interpersonální vztahy*. Grada.
- Sönmez, S., & Betül Kolaşınlı, I. (2020). The effect of preschool teachers' stress states on classroom climate. *Education 3–13*, 49(2), 93–114. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1709528>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Srb, V., Felcmanová, L., & Pýchová, S. (2021). *Jak zlepšovat učení, wellbeing a rovné šance žáků v ČR prostřednictvím středního článku a dalších opatření: Zkušenosti a návrhy z prvního roku projektu Partnerství pro vzdělávání 2030+*. Stálá konference asociací ve vzdělávání. https://partnerstvi2030.cz/wp/wp-content/uploads/2021/10/Zaverecna_publikace_Partnersvti_1rok_2021_modra.pdf
- Stuchlíková, I. (2002). *Základy Psychologie Emocí*. Portál.
- Stuchlíková, I., Prokešová, L., Krejčí, M., Mazehóová, Y., & Kouřilová, J. (2005). *Zvládání emočních problémů žáků*. Portál.
- Sutton, R. E. (2000, April). *The emotional experiences of teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Sutton, R.E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379–398. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-4229-y>

- Štětovská, I. (2012). Profesní zátěž učitele, sociální opora a psychohygiena učitele. In I. Gillernová, L. Krejčová, S. Horáková Hoskovcová, E. Šírová, & I. Štětovská, *Sociální dovednosti ve škole* (pp. 102). Grada.
- Švamberg Šauerová, M. (2018). *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Grada.
- T.E.T. (n.d.). *T.E.T. - Škola bez poražených - kurzy pro učitele a pedagogické pracovníky*. Dostupné 2. ledna 2023 z <https://www.skolabezporazenych.cz/>
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 34(4), 57–75. <https://www.jstor.org/stable/23479174>
- Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.
- Tsang, K. K. (2018). *Teachers' Work and Emotions: A Sociological Analysis*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429437502>
- Tsoulopas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30(2), 173–189. <https://doi.org/10.1080/01443410903494460>
- Tuyakova, U., Baizhumanova, B., Mustafaeva, T., Alekeshova, L., & Otarbayeva, Z. (2022). Developing emotional intelligence in student teachers in universities. *Humanities and Social Sciences Communications*, 9, 155. <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01173-w>
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Portál.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Karolinum Press.
- Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Karolinum.

- Valente, S. N., & Lourenço, A. A. (2020). Emotional intelligence makes a difference: The impact of teachers' emotional intelligence abilities on conflict management strategies in the classroom. *Know and share psychology*, 1(4). <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4249>
- Van Praag, L., Stevens, P. A. J., & Van Houtte, M. (2017). How humor makes or breaks student-teacher relationships: A classroom ethnography in Belgium. *Teaching And Teacher Education*, 66, 393–401. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.008>
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido.
- Vondroušová, J., Vrabcová, D., Kaplanová, J., Juklová, K., & Hynková, M. (2019). Emotional Experiences Of Future Teachers. In P. Besedová, N. Heinrichová, & J. Ondráková (Eds.), *ICEEPSY 2019: Education and Educational Psychology*, 72. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (pp. 458-469). Future Academy. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.11.55>
- Vyšínová, P. (Eds.). (2013). Psychohygienu. Téma: Podpora učitele. *Mají na to - Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ. Člověk v tísni*. http://majinato.cz/majinato_web.pdf
- Webb, R., Vulliamy, G., Hämäläinen, S., Sarja, A., Kimonen, E., & Nevalainen, R. (2004). Pressures, rewards and teacher retention: A comparative study of primary teaching in England and Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(2), 169–188. <https://doi.org/10.1080/0031383042000198530>
- Wedlichová, I. (2011). *Emoční inteligence*. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2018/06/KPS_opora_SPA_Emocni_intelig_Wedlichova.pdf
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). The Guilford Press.
- Wiglesworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., ten Bokkel, I., Tate, K., & Emery, C. (2016). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: A meta-analysis. *Cambridge Journal of Education*, 46, 347-376.

- Xue, L. (2021). Challenges and resilience-building: a narrative inquiry study on a mid-career Chinese EFL teacher. *Frontiers in Psychology, 12*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.758925>
- Yan, E. M., Evans, I. M., & Harvey, S. T. (2011). *Observing Emotional Interactions Between Teachers and Students in Elementary School Classrooms. Journal of Research in Childhood Education, 25*(1), 82–97. <http://dx.doi.org/10.1080/02568543.2011.533115>
- Yang, J. (2021). The predictive role of Chinese EFL teachers' individual self-efficacy and collective efficacy in their work engagement. *Frontiers in Psychology, 12*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.752041>
- Zaki, J., & Williams, C. (2013). Interpersonal Emotion Regulation. *Emotion, 13*(2), 803–810. <https://doi.org/10.1037/a0033839>
- Zákon č. 110/2019 Sb., Zákon o zpracování osobních údajů.* (2019). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2019-110>
- Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist, 37*(4), 215–231. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3704_2
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.
- Zipyho kamarádi. (n.d.). *Podpora duševního zdraví školních a předškolních dětí.* Dostupné z 2. ledna 2023 z <https://zipyhokamaradi.cz/>

Seznam tabulek

| | |
|---|----|
| Tabulka č. 1: Patnáct emocí nejčastěji citovaných SP C2..... | 18 |
| Tabulka č. 2: Patnáct emocí nejčastěji uváděných SP C1..... | 18 |
| Tabulka č. 3: Popis výzkumného souboru | 53 |

Seznam obrázků

| | |
|---|-----|
| Obrázek č. 1: Model emocí učitele..... | 16 |
| Obrázek č. 2: Model systému SEL ve školním kontextu | 32 |
| Obrázek č. 3: Univerzální školní program..... | 33 |
| Obrázek č. 4: Třísložkový model SEL | 34 |
| Obrázek č. 5: Procentuální zastoupení žáků, kteří se zlepšili po přidání programu SEL | 35 |
| Obrázek č. 6: Model prosociální třídy..... | 41 |
| Obrázek č. 7: Kontinuum transformace „Self“ ve smyslu podpory a rozvoje zdraví ... | 47 |
| Obrázek č. 8: Plutchikův model emocí | 112 |
| Obrázek č. 9: Wellbeing..... | 113 |
| Obrázek č. 10: Výzkum výsledků univerzálních školních programů SEL | 114 |
| Obrázek č. 11: Vybrané faktory ovlivňující výsledky žáků podle PISA 2018 | 115 |

Seznam příloh

| | |
|--|-----|
| Příloha č. 1: Osnova rozhovoru | 108 |
| Příloha č. 2: Použité zkratky | 110 |
| Příloha č. 3: Informovaný souhlas | 111 |

Příloha č. 1: Osnova rozhovoru

Otázky k rozhovoru

Výzkumná otázka:

VO: Jak učitelé vnímají a zvládají náročné emoční projevy žáků?

VO₁: S jakými náročnými emočními projevy se učitelé setkávají?

VO₂: Jak učitelé prožívají a zvládají své vlastní emoce, které v nich náročné emoční projevy žáků vyvolávají?

Ráda bych si s Vámi povídala o tom, jak prožíváte a zvládáte náročné emoční projevy žáků.

- 1) Povědomí učitelů v oblasti emocí jejich žáků
 - Jak nahlížíte na oblast emocí? Přijde Vám důležitá? A co vám na emocích přijde důležité (proč vám to přijdou důležité, v čem vnímáte jejich důležitost)?
 - Jaké emoce vnímáte u vás při výuce? Jakých emocí si u dětí ve výuce všímáte?
 - Jaké emoce dětí jsou pro vás „náročné“? Jaké emoce vnímáte jako náročné? Čím jsou pro vás náročné nebo těžké?
 - S jakými náročnými emocemi se u žáků ve školním prostředí setkáváte?
 - Jak reagujete na emoční projevy žáků?
 - Učili jste se ve škole o emocích nebo o emoční inteligenci? Jestli ano, co z toho se vám daří aplikovat ve škole?
 - Myslíte si, že jsou Vaši žáci schopni pracovat se svými emocemi? (popis prožívané emoce, regulace...)
- 2) Sebereflexe emočního prožívání učitelů
 - Prožíváte emočně náročné situace ve škole: Jaké situace to jsou a jaké emoce to u vás vyvolává? Jak se ty emoce u vás projevují? Co prožíváte? Co z toho podle vás vnímají děti? Co s těmi emocemi děláte, abyste byli schopni dál fungovat? Atd.
 - Mohl/a byste popsat, jak se snažíte zmírnit vaše emoční prožívání ve výuce? Pracujete nějak s negativními emocemi, které během hodiny nastanou?
 - Jak pracujete se svými emocemi?
 - Napadají Vás spouštěče, které vyvolají pozitivní/negativní emoci?
 - Máte vy osobně nějaký spouštěč, o kterém víte, že změní vaše emoční prožívání?
 - Mohl/a byste popsat, s čím vším vaše prožívané emoce souvisejí? Tedy co všechno ve Vás vyvolá nějakou negativní emoci? Případně jestli byste dokázal/a popsat, o jakou emoci se jedná? S čím vším si myslíte, že vaše emoce souvisejí?

- Máte nějakou zkušenost s tím, že jste nebyla schopna regulovat svoje emoce a mělo to dopad na klima třídy a výsledky žáků? Jestli ne, myslíte si, že kdyby se vám taková situace stala, že by to nějaký dopad na třídu mít mohlo?
 - Můžete popsat, jak se ta Vaše práce s emocemi vyvíjela? Je třeba něco, co Vás dříve rozhodilo (rozčílilo, zúzkostnilo) a dnes už si s tím třeba poradíte?
 - Měl/a jste v životě období, kdy jste cítil/a, že jste v práci emočně citlivější, vnímavější? Napadá vás, čím to mohlo být?
- 3) Vzdělávání učitelů v oblasti emocí
- Vzdělával/a jste se už někdy v oblasti emocí? Jestli ano, tak jakým způsobem jste na nich pracoval/a? Chtěl/a byste se v oblasti emocí vzdělávat?
 - Co byste se potřeboval/a dozvědět z oblasti emocí?
 - Co konkrétně vám v této oblasti chybí?
 - Co by Vám pomohlo se v této oblasti více zorientovat?
 - Myslíte si, že jste dostatečně vybaven/a pracovat s dětmi v oblasti emocí?
 - Jaký je Váš názor na začlenění předmětu sociálně-emoční výchovy na školách?
- 4) Zvládání a reakce učitelů na náročné emoční prožívání žáků
- Máte nějaké postupy a strategie, jak pracovat s dětmi v oblasti emocí?
 - Vzpomněla byste si na nějakou zkušenost, kdy jste reagoval/a na negativní emoční prožitek žáka?

- **Příloha č. 2:** Použité zkratky

APA – *American Psychological Association*

CASEL – *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*

ŠVP – Školního vzdělávacího programu

SAFE – *Sequenced, Active, Focused, Focused*

ATP – *American Teacher Panel*

DR – *Display rules*

SEL – *Social and emotional learning*

LF UK – Lékařská fakulta University Karlovy

ČOSIV – Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání

PBSI – *Positive Behavior Intervention and Support*

RRRR – *Resilience, Rights and Respectfull Relationships*

ČR – Česká republika

ZŠ – Základní škola

SŠ – Střední škola

T.E.T. – *Teacher Effectiveness Training*

P.E.T. – *Parent Effectiveness Training*

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

SKAV – Stálá konference asociací ve vzdělávání

EI – Emoční inteligence

MEEF – *Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation*

GDPR – *General Data Protection Regulation*

RAND – *Research and Development*

SP C1 – označení první kohorty

SP C2 – označení druhé kohorty

Příloha č. 3: Informovaný souhlas

Informovaný souhlas

Informovaný souhlas s využitím výzkumného rozhovoru pro účely zpracování diplomové práce.

Informace pro účastníky výzkumu

Název diplomové práce: Náročné emoce ve škole pohledem učitelů

Realizuje: Bc. Iveta Filipová, studentka Pražské vysoké školy psychosociálních studií (Hekrova 805, Praha 4 - Háje)

Kontakt: filipova.ivetka@gmail.com

Vedoucí práce: Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.

Cílem výzkumu je na základě polostrukturovaných rozhovorů zmapovat, jak učitelé vnímají a prožívají náročné emoční projevy jejich žáků a jak prožívají a vnímají své vlastní emoce, které v nich náročné emoční projevy žáků vyvolávají.

Rozhovor vedený s respondentem je anonymní. Všechny osobní údaje budou chráněny a uchovávány v souladu s platnými zákony ČR o ochraně osobních údajů. Získané informace budou použity výhradně k výzkumu této diplomové práce. Respondent má možnost na jím určené otázky neodpovídat a z rozhovoru kdykoliv odstoupit bez uvedení důvodu. Účast na výzkumu je dobrovolná a otázky týkající se výzkumu budou kdykoliv odpovězeny

Informovaný souhlas účastníka výzkumu: Náročné emoce ve škole pohledem učitelů

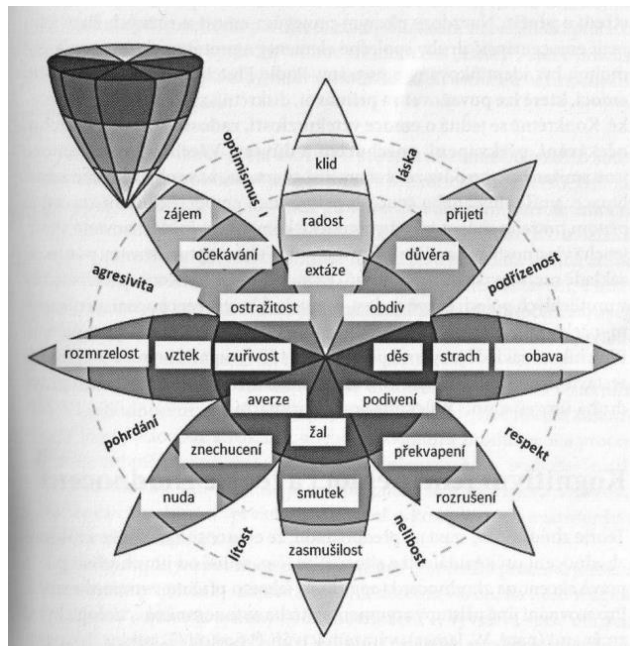
Prohlašuji, že souhlasím s účastí v tomto výzkumu a jsem obeznámen/a s následujícími body.

- 1) Souhlasím s tím, že celý rozhovor bude nahráván.
- 2) Souhlasím s tím, že mnou poskytnuté informace budou anonymně uvedeny v diplomové práci s názvem „náročné emoce ve škole pohledem učitelů.“
- 3) Prohlašuji, že jsem byl/a seznámen/a s podstatou výzkumu a mám právo na otázky týkající se výzkumu, které mi musí být zodpovězeny.
- 4) Jsem si vědom/a toho, že má účast je dobrovolná a z vedeného rozhovoru mohu kdykoliv odstoupit.
- 5) Jsem obeznámen/a s tím, že mohu svůj souhlas stáhnout kdykoli, aniž by to mělo jakýkoli vliv na má práva nebo na povinnosti výzkumníků.

Datum:

Podpis účastníka

Obrázek č. 8: *Plutchikův model emocií*



(Poláčková Šolcová, 2018, s. 39)

Obrázek č. 9: Wellbeing

Wellbeing

Wellbeing je stav, ve kterém můžeme v podporujícím a podnětném prostředí plně rozvíjet svůj fyzický, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní potenciál a žít spolu s ostatními plnohodnotný a spokojený život.

Oblasti wellbeingu:



 Partnerství
pro vzdělávání
2030+



Fyzická oblast

Souvisí s fyzickým zdravím a bezpečím a je ovlivněný fyzickou aktivitou, zdravým stravováním, spánkovým režimem a uvědomělou volbou zdravého životního stylu a prostředí.



Kognitivní oblast

Souvisí se schopností kritického myšlení, řešení problémů a kreativity. Odráží se ve způsobu zpracování informací, vytváření úsudků a také v motivaci a vytrvalosti k úspěšnému dosahování stanovených cílů.



Emocionální oblast

Souvisí s kladným vnímáním sebe sama, rozpoznáváním emocí a seberegulací. Odráží se ve schopnosti důvěry v sebe i druhé a v odolnosti umožňující zvládat nepříznivé situace.



Sociální oblast

Souvisí se schopností empatie, pocitem sounáležitosti, navazováním a udržováním vztahů a spolupráce s ostatními a komunikačními dovednostmi.



Duchovní oblast

Souvisí s poznáváním a naplňováním smyslu naší existence, hodnotami a etickými principy.

Partnerství pro vzdělávání 2030+. (2021). Wellbeing. https://skav.cz/wp-content/uploads/2021/04/Wellbeing_Rozsirena_definice_brezen_2021_A4-2-1.pdf

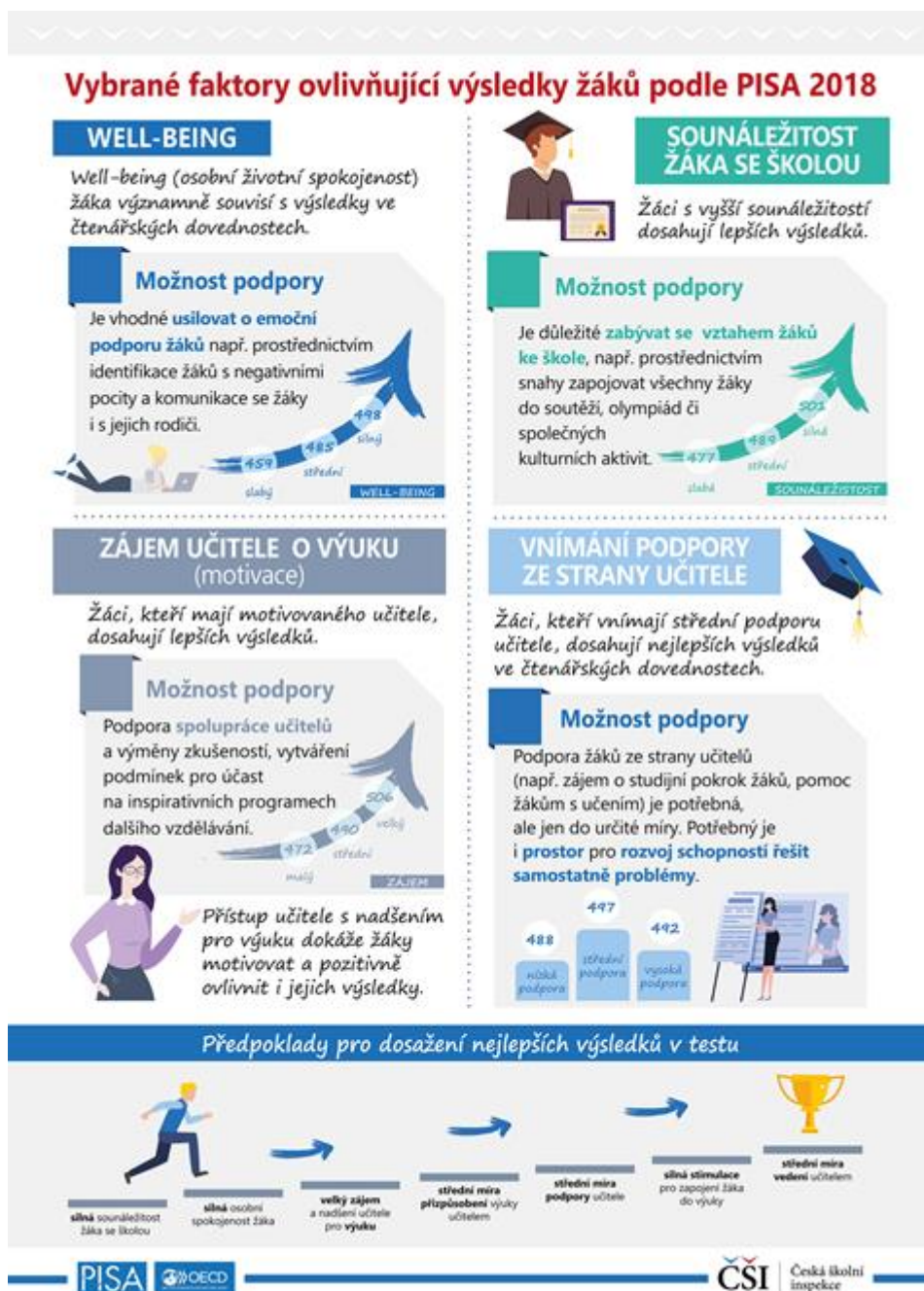
Obrázek č. 10: *Výzkum výsledků univerzálních školních programů SEL*

In brief: Outcome research on universal, school-based SEL programs

- 1. Large research literature of multi-cultural samples.** Independent reviewers evaluated hundreds of studies across the SEL literature, involving hundreds of thousands of children in grades K-12 residing in different nations.
- 2. Broad impacts in the short term.** Universal, school-based SEL programs are effective in the short term in improving several aspects of students' adjustment.
- 3. Broad impacts at follow-up.** The effects of SEL programming continue over different follow-up time periods.
- 4. Increased academic performance.** Both short-term and follow-up studies show that effective SEL programs are associated with students' better academic performance.
- 5. Whole child development.** The range of short-term and follow-up outcomes of SEL programming supports the notion that SEL competencies are foundational skills that support whole-child, systemic change.
- 6. Rigorous scientific research.** The research reviewed here included comparison groups of students not receiving SEL programming and included both published and unpublished experiments, roughly half of which involved a randomized control trial design.
- 7. Replication.** These reviews were carried out independently by researchers on two different continents and are largely consistent.
- 8. International research.** A substantial body of research indicates that SEL programs can be successfully introduced into many different school systems around the world.
- 9. Teacher effectiveness.** Research shows that regular classroom teachers can administer SEL programming effectively.
- 10. Systemic implementation.** School- and district-wide SEL programming has emphasized the use of evidence-based models — and it will be critically important for educators to support high-quality, systemic implementation of these programs as they are scaled and sustained.

Mahoney, J.L., Durlak, J.A., & Weissberg, R.P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 100 (4), 18-23. <https://doi.org/10.1177/00317217188156>

Obrázek č. 11: Vybrané faktory ovlivňující výsledky žáků podle PISA 2018



ČSÍ. (n.d.). Vybrané faktory ovlivňující výsledky žáků podle PISA 2018. <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Sekundarni-analyza-PISA-2018-Well-being-zaku,-trid>

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno a příjmení autora/ky: Bc. Iveta Filipová

Studijní program: Psychologie (NMgr.)

Název práce: Náročné emoce ve škole pohledem učitelů

Vedoucí práce: Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.

Rok dokončení práce: 2023

Počty znaků hlavního textu práce (včetně literatury, bez příloh)

Přímé citace: 6 679

Ostatní text: 208 296

Celkový počet znaků: 214 975

Názvy souborů:

Text práce ve formátu PDF: DP_Iveta_Filipova_Narocne_emoce_ve_skole_pdf.

Text práce ve formátu DOC nebo DOCX:

DP_Iveta_Filipova_Narocne_emoce_ve_skole_doc.

Další soubory: Příloha - rozhovory v utajené verzi

**Posudek vedoucího/opponenta bakalářské/diplomové práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studenta/-tky: Bc. Iveta Filipová
 Obor studia: Psychologie
 Název práce: Náročné emoce ve škole pohledem učitelů
 Vedoucí/oponent práce: Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.

Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh): 87
 Počet stránek příloh: 114
 Počet titulů v seznamu literatury: 181

| | | | | |
|-----|---|---|---|---|
| 0** | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----|---|---|---|---|

Výběr tématu

Závažnost tématu

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | X | | | |
|--|---|--|--|--|

Oborová příléhavost tématu

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | X | | | |
|--|---|--|--|--|

Originalita tématu a jeho zpracování

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | | X | | |
|--|--|---|--|--|

Formální zpracování

Soutěž¹ ano?

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | | X | | |
|--|--|---|--|--|

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | X | | | |
|--|---|--|--|--|

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | X | | | |
|--|---|--|--|--|

Metody práce

Soutěž¹ ano?

Vhodnost a úroveň použitých metod

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | X | | | |
|--|---|--|--|--|

Využití výzkumných empirických metod

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | X | | | |
|--|---|--|--|--|

Využití praktických zkušeností

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | X | | | |
|--|---|--|--|--|

Obsahová kritéria a přínos práce

Soutěž¹ ano?

Přístup autora k řešení problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | X | | | |
|--|---|--|--|--|

Naplnění cílů práce

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | X | | | |
|--|---|--|--|--|

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | X | | | |
|--|---|--|--|--|

** 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a

¹ Soutěž o nejlepší diplomovou práci. Zaškrtněte, pokud práci doporučujete na základě kvalit v dané oblasti hodnocení.

Návaznost kapitol a subkapitol

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | X | | | |
|--|---|--|--|--|

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | X | | | |
|--|---|--|--|--|

Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | | X | | |
|--|--|---|--|--|

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

Otázky k obhajobě:

Vyplývalo z rozhovorů s učiteli nějaké téma, které bylo pro autorku neočekávané či překvapující?

Jaký je přínos zpracování tématu pro autorku – jak využije (aplikuje) svá výzkumná zjištění v práci školní psycholožky?

Celkové hodnocení práce (*klady, nedostatky; v případě doporučení do soutěže o nejlepší DP uveďte nadprůměrné charakteristiky práce v souladu s Vámi výše označeným kritériem formální úrovně, obsahové reprezentativnosti, metodologie a přínosnosti práce pro teorii či praxi*):

Předkládaná diplomová práce sleduje podstatné, ale ve školním prostoru často opomíjené téma učitelských emocí. V teoretické části se autorka zabývá problematikou emocí, zmiňuje kompetence učitele s ohledem na práci s emocemi a také strategie emoční regulace. Teoretická část je rozsáhlá, poměrně komplexně pojatá, autorka se snažila o široké rozkročení v rámci dané tematiky. V některých místech mohl být text ještě trochu více strukturován (např. rozčleněním do více podkapitol). V praktické části autorka představuje kvalitativní výzkum, který se opíral o hloubkové rozhovory s 8 učiteli, v nichž se autorka dotazovala na jejich emoční prožívání, na náročné emoce, které se u nich v souvislosti s reakcí na žáky a jejich chováním objevují a na to, jak tyto projevy regulují. Ačkoliv výsledky nejsou překvapivé, autorce se podařilo udělat zajímavou sondu a zdůraznit tak důležitost emočního prožívání učitelů a jejich emoční regulace (a to i v souvislosti s tím, že učitelé jsou pro děti příkladem a vzorem pro jejich vlastní regulaci a kultivaci emocí). Diplomová práce byla zpracována s pečlivostí a nasazením autorky, opírá se o velké množství zejména cizojazyčných zdrojů (včetně empirických studií). Drobným nedostatkem je místy vystupující jazyková neobratnost.

Doporučuji do soutěže o nejlepší diplomovou práci* Zařazení do soutěže o nejlepší diplomovou práci nejsem schopna posoudit, jako externí vedoucí DP neznám kritéria této soutěže.

Doporučení k obhajobě: doporučuji/nedoporučuji*

Navrhovaná klasifikace: **výborně**

Datum, podpis: 23.5.2023

* nehodící se škrtněte nebo vymažte

**Posudek oponenta diplomové práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studentky: Iveta Filipová
 Obor studia: Psychologie
 Název práce: Náročné emoce ve škole pohledem učitelů
 Oponent práce: doc. PhDr. Martin Strouhal, Ph.D.

Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh): 104
 Počet stránek příloh: 8 + rozhovory v režimu utajení
 Počet titulů v seznamu literatury: více než adekvátní

| | | | | |
|-----|---|---|---|---|
| 0** | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----|---|---|---|---|

Výběr tématu

Závažnost tématu

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | x | | | |
|--|---|--|--|--|

Oborová příslušnost tématu

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | x | | | |
|--|---|--|--|--|

Originalita tématu a jeho zpracování

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | x | | | |
|--|---|--|--|--|

Formální zpracování

Soutěž¹ ano?

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | | x | | |
|--|--|---|--|--|

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | x | | | |
|--|---|--|--|--|

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | x | | | |
|--|---|--|--|--|

Metody práce

Soutěž¹ ano?

Vhodnost a úroveň použitých metod

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | x | | | |
|--|---|--|--|--|

Využití výzkumných empirických metod

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | x | | | |
|--|---|--|--|--|

Využití praktických zkušeností

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | x | | | |
|--|---|--|--|--|

Obsahová kritéria a přínos práce

Soutěž¹ ano?

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| x | | | | |
|---|--|--|--|--|

Naplnění cílů práce

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | x | | | |
|--|---|--|--|--|

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | x | | | |
|--|---|--|--|--|

** 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a

¹ Soutěž o nejlepší diplomovou práci. Zaškrtněte, pokud práci doporučujete na základě kvality v dané oblasti hodnocení.

Návaznost kapitol a subkapitol

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | x | | | |
|--|---|--|--|--|

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | x | | | |
|--|---|--|--|--|

Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty apod.)

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | | x | | |
|--|--|---|--|--|

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

1. Které typy situací hodnotí učitelé jako emočně nejnáročnější?
2. Jaké metody a techniky zvládnání náročných situací se učitelům osvědčují?
3. Jak byste charakterizovala současný stav v oblasti učitelské profese z Vámi studovaného hlediska?

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky; v případě doporučení do soutěže o nejlepší DP uveďte nadprůměrné charakteristiky práce v souladu s Vámi výše označeným kritériem formální úrovně, obsahové reprezentativnosti, metodologie a přínosnosti práce pro teorii či praxi):

Diplomová práce I. Filipové představuje sondu do problematiky emoční náročnosti učitelské profese. Téma emocí je uchopeno dostatečně komplexně včetně přesahů do souvisejících problémů výchovy a učitelské profese.

V empirické části autorka realizovala 8 rozhovorů s učiteli 2. stupně základních škol vyučujícími žáky v pubescentním věku, tj. žáky, u nichž lze předpokládat intenzivnější vystavení emočně náročným situacím. Vzhledem k citlivosti získaných informací se autorka rozhodla přepis rozhovorů „zamknout“ do režimu utajení. Cílem empirické části a vlastně i práce jako celku bylo zjistit, „jak učitelé prožívají náročné emoční projevy žáků a jak prožívají své vlastní emoce, které v nich náročné emoční projevy žáků vyvolávají“ (s. 50). Zvolená metodologie je v pořádku, pouze prezentace závěrů by si zasloužila větší péči a o něco reflexivnější přístup.

V textu se vyskytuje několik jazykově neobratných formulací, ale vcelku je text čtivý a zpracovaný velmi poctivě a strukturovaně.

Práce splňuje nároky běžně kladené na diplomové práce, doporučuji ji proto k obhajobě a navrhuji hodnocení výborně.

Doporučuji do soutěže o nejlepší diplomovou práci*

Doporučení k obhajobě: doporučuji *

Navrhovaná klasifikace: výborně



Datum, podpis: 13. 5. 2023

* nehodící se škrtněte nebo vymažte