

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

Diplomová práce

**Znalosti pracovníků základních škol v oblasti přístupu k dětem s negativními
zkušenostmi z dětství**

Knowledge of elementary school workers in the field of access to children with negative
childhood experiences

Bc. Lukáš Merkl

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Jaroslav Kříž, MBA
Studijní program: Andragogika a management vzdělávání
Studijní obor: Andragogika a management vzdělávání

Praha 2024

Prohlášení

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Znalosti pracovníků základních škol v oblasti přístupu k dětem s negativními zkušenostmi z dětství* potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Prohlašuji, že při její tvorbě nepoužil nástrojů umělé inteligence. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 2.12.2024

.....

Bc. Lukáš Merkl

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval PhDr. Mgr. Jaroslavu Křížovi, MBA za odborné vedení a cenné rady při zpracování mé diplomové práce. Dále bych chtěl poděkovat všem učitelům, kteří se zúčastnili mého výzkumu a umožnili mi tak sběr dat pro mou práci. V neposlední řadě bych chtěl poděkovat za laskavost a podporu své rodině a přátelům.

ABSTRAKT:

Diplomová práce se zabývá dopady negativních zážitků z dětství na další život a vychází z klíčových závěrů studie české odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání. Hlavním cílem této práce je zkoumat pohled učitelů základních škol na danou problematiku, jejich znalosti a potřeby, které by mohly přispět k lepšímu zvládnutí těchto situací v pedagogické praxi, jelikož počet traumatizovaných dětí stoupá. Pro získání dat byla v praktické části práce použita kvalitativní výzkumná metoda. Data byla sbírána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s učiteli základních škol a následně analyzována metodou zakotvené teorie. Výsledky analýzy jsou shrnuty do tematických skupin, které reflektují hlavní problémy a výzvy spojené s prací s dětmi, jež mají za sebou negativní zážitky. Na základě zjištění jsou také navrženy konkrétní možnosti další práce s tímto tématem. Tyto návrhy jsou zaměřeny na podporu učitelů, zlepšení pedagogických přístupů a vytvoření podmínek pro efektivnější inkluzivní vzdělávání. Práce rovněž zdůrazňuje potřebu systematické podpory a vzdělávání učitelů v této oblasti, čímž upozorňuje na důležitost interdisciplinární spolupráce mezi školami, odbornými organizacemi a státními institucemi. Závěry práce mají potenciál být využity nejen jednotlivými základními školami, ale i v širším měřítku – například při tvorbě strategií pro primární vzdělávání v České republice a zavádění inkluzivních opatření v pedagogické praxi, s důrazem na udržitelný rozvoj vzdělávacího systému.

Klíčová slova: ACE study, vzdělávání, sebevzdělávání, trauma, pedagog, základní škola

ABSTRACT:

The thesis focuses on the impacts of adverse childhood experiences on later life and is based on key findings from a study by the Czech Professional Society for Inclusive Education. The main aim of this thesis is to examine the perspectives of primary school teachers on the issue, their knowledge, and their needs, which could contribute to better handling of such situations in pedagogical practice, especially as the number of traumatized children is rising. In the practical part of the thesis, a qualitative research method was employed to collect data. Data were gathered through semi-structured interviews with primary school teachers and subsequently analyzed using grounded theory. The analysis results are summarized into thematic groups reflecting the main problems and challenges associated with working with children who have experienced adversity. Based on the findings, specific recommendations for further work on this topic are proposed. These suggestions aim to support teachers, improve teaching approaches, and create conditions for more effective inclusive education. The thesis also highlights the need for systematic support and training for teachers in this area, emphasizing the importance of interdisciplinary cooperation among schools, professional organizations, and government institutions. The conclusions have the potential to be utilized not only by individual primary schools but also on a broader scale—such as in the development of strategies for primary education in the Czech Republic and the implementation of inclusive measures in pedagogical practice, with a focus on the sustainable development of the education system.

Key words: ACE study, education, self-education, trauma, pedagogue, elementary school

Obsah

Úvod	8
Teoretická část	9
1 Charakteristika základních pojmů ve vztahu k diplomové práci.....	10
1.1 Vzdělávání	10
1.2 Sebevzdělávání	11
1.3 Vzdělávací instituce.....	12
1.4 Pracovníci vzdělávacích institucí	13
1.5 Negativní zkušenosti z dětství	14
2 Vzdělávání pedagogických pracovníků	17
2.1 Legislativní úprava vzdělávání pedagogických pracovníků.....	18
2.2 Zařazení vzdělávání pedagogických pracovníků.....	20
3 Vzdělávání dospělých z andragogického hlediska.....	22
3.1 Teorie vzdělávání dospělých	23
3.2 Významné faktory při vzdělávání dospělých	24
3.3 Formální, neformální, informální vzdělávání dospělých.....	26
4 Trauma a jeho důsledky ve vzdělávacím a sociálním kontextu	28
4.1 Posttraumatická stresová porucha	29
4.2 Vývojové trauma a jeho dopad na děti	30
4.3 Adverse Childhood Experiences (ACE) Study	32
5 Podpora intervence pro traumatizované děti	34
5.1 Možnosti práce s dětmi ve školách.....	38
6 Metodologie, cíl výzkumu a výzkumný problém	40
6.1 Výběr respondentů.....	42
6.2 Metody sběru dat	43
6.3 Metoda analýzy sběru dat.....	43
6.4 Etika výzkumu.....	45
6.5 Kódy a kategorie.....	46
6.5.1 Kategorie: Problematika traumatizovaného dítěte	46

6.5.2 Kategorie: Vzdělávání	49
6.5.3 Kategorie: Sebevzdělávání	52
6.5.4 Kategorie: Zkušenosti s traumatizovanými dětmi	55
6.5.5 Kategorie: Pomocní odborníci a organizace.....	58
6.5.6 Doplňující otázky	60
6.7 Analýza jednotlivých rozhovorů za pomoci axiálního kódování	62
7 Shrnutí a diskuse	69
7.1 Vyhodnocení dílčích výzkumných otázek.....	69
7.2 Diskuse a doporučení pro praxi	70
7.3 Možnosti rozšíření práce	72
Závěr	74
Seznam použité literatury	76
Seznam tabulek.....	79
Seznam použitých zkratk	80
Přílohy	81

Úvod

MOTTO

„Dobrý učitel chrání žáky i před svým vlastním vlivem.“

Bruce Lee

Téma diplomové práce jsem si vybral z důvodu mého působení ve školství. Jsem učitel na základní škole, kde se setkávám na denním pořádku s tematikou traumatizovaného dítěte. K tomuto tématu mám velice blízko, protože jako učitel jsem působil na škole, kde bylo mnoho případů dětí s příznaky traumatického chování.

V rámci mého studia andragogiky a managementu jsem se zaměřil hlavně na podstatu vzdělávání učitelů v kontextu traumatizovaného dítěte. Učitelé po ukončení studií mají možnost dále se vzdělávat prostřednictvím různých kurzů, webinářů či školení. Volba dalšího vzdělávání bývá dosti individuální a většinou cílí na rozvoj dané aprobace. Mojí ideou je upozornit na zvyšující se počet traumatizovaných dětí ve společnosti a zdůraznit důležitost práce s nimi, ale také poukázat na nutnost kooperace mezi odbornými organizacemi a školami.

Cílem práce je zjistit znalosti učitelů základních škol v oblasti traumatizace dětí. Jejich postoj k dané problematice. Dále se zaměřit na postupy práce pedagogů v kooperaci s odbornými institucemi, které se taktéž zapojují do řešení těchto problémů. Poukázat na to, že problematika traumatizovaného není dostatečně vyučována a bývá pouze součástí či okrajovým tématem jiných celků.

V teoretické části diplomové práce se nejdříve budeme věnovat nejdůležitějším pojmům, které se budou nejvíce objevovat v obsahu práce. Následně bude popsána právní legislativa vzdělávání učitelů a definice, kdo může být pedagogem. Poté přijde na řadu teorie ve spojitosti se vzděláváním dospělých, které opět bude zaměřeno na pedagogy.

Ve druhé části teorie se budeme věnovat traumatu. Nejdříve obecně a posléze z dětské perspektivy, kdy stěžejním pojmem bude ACE studie, která poukazuje na problematiku traumatu prožitého v dětství a vliv na další vývoj jedince. Krátce se také objeví teorie ohledně práce s traumatizovanými dětmi.

V empirické části je možno nahlédnout do otevřeného a axiálního kódování, které bylo realizováno prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy.

V závěru diplomové práce se objeví zamyšlení nad problematikou traumatizace dětí z pohledu dnešní doby a s tím spojeného velkého množství konzumování informací. Dále bude zmíněna nutnost pracovat s dětmi, které prožili trauma. Posléze bude poukázáno na zvyšující se počet traumat a intuitivní přístup učitelů. Stejně tak bude uveřejněno, že v tomto ohledu chybí odborní pracovníci ve školství.

Teoretická část

Teoretická část práce se zaměřuje na systematický přehled problematiky vzdělávání a sebevzdělávání pedagogů v oblasti negativních zkušeností z dětství, přičemž klade důraz na propojení legislativního rámce, současných vědeckých poznatků a praktických aspektů této problematiky. Cílem této části je vytvořit pevný teoretický základ, na němž bude možné formulovat a realizovat vlastní výzkumný záměr.

V první fázi teoretické části bude pozornost věnována charakteristice základních pojmů. Dále se bude práce věnovat legislativním východiskům, která ovlivňují vzdělávání pedagogů v dané oblasti. Zde bude analyzována aktuální právní úprava v České republice. Součástí této části bude také rozbor strategických dokumentů a programů podporujících vzdělávání pedagogů v této oblasti, například státních plánů vzdělávání nebo doporučení mezinárodních organizací.

Na legislativní rámec naváže přehled teoretických východisek, která se vztahují k problematice negativních zkušeností z dětství, jejich vlivu na vývoj dítěte a možnosti intervence ve školním prostředí. Zde budou definovány klíčové pojmy, jako jsou „negativní zkušenosti z dětství“ (Adverse Childhood Experiences, ACEs). Tato část se bude opírat o vědecké poznatky z oblastí vývojové psychologie, pedagogiky, speciální pedagogiky a sociální práce.

Dále budou popsány dosavadní přístupy ke vzdělávání a sebevzdělávání pedagogů, včetně rozboru jejich účinnosti a limitací. Součástí teoretické části bude také shrnutí praktických zkušeností s aplikací vědeckých poznatků do vzdělávací praxe. Tento přehled bude zahrnovat nejen příklady dobré praxe ze školních institucí, ale i výzvy, kterým čelí pedagogové při implementaci trauma informovaného přístupu. Důraz bude kladen na identifikaci faktorů, které podporují nebo brzdí efektivní vzdělávání pedagogů v této oblasti.

Na základě takto komplexně pojaté teoretické části bude možné formulovat výzkumné otázky, které budou odpovídat aktuálním potřebám praxe a zároveň reflektovat dosavadní vědecké poznání. Tato část práce tak bude sloužit jako podklad nejen pro samotný výzkum, ale i pro budoucí rozvoj vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti práce s dětmi s negativními zkušenostmi z dětství.

1 Charakteristika základních pojmů ve vztahu k diplomové práci

1.1 Vzdělávání

Vzdělávání patří mezi nejvýznamnější kategorie pedagogiky. Jedná se o proces, jímž si projde každý člověk, začíná vstupem do první vzdělávací instituce, kterou bývá zpravidla mateřská škola nebo jesle. Definice tohoto pojmu zní takto: „*Vzdělávání je proces, kdy především prostřednictvím poznávání rozvíjíme svoji osobnost, zejména její poznávací, racionální schopnosti. Je to vytváření systému poznatků a metod poznávání, což je použitelné v praktických činnostech i v dalších poznáváních (vzdělávání). Zároveň jde i o vytváření postojů k poznané skutečnosti, názorů na ní.*“ (Dvořáková et al, 2015, s.39)

Vzdělávání je velmi důležitou součástí socializace. Díky vzdělávání lidé mohou poznávat nekonečné množství informací a nakládat s nimi dle své vlastní úvahy. Vzdělávání je rovněž velmi úzce propojené s výchovou, jelikož už od dětství se člověk učí novým věcem a poznává svět kolem svého já. S tímto procesem mu napomáhají nejdříve rodiče a posléze učitelé, kteří cíleně působí na poznávací schopnosti daného jedince, za účelem osvojení si základních návyků až po pokročilé teoretické znalosti. Tento proces pokračuje v dospívání a přechází i do samotné dospělosti. Člověk se tedy učí celý život.

„*Tradičně je vzdělávání rozlišováno podle obsahu (např. na humanitní a technické), stupně (základního, střední, vysokoškolské) i podle jiných kritérií, například míry obecnosti, formálnosti apod. Změny v zaměření, způsobu a systému vzdělávání probíhají jak v průběhu ontogeneze, tak historického vývoje člověka a společnosti. Z ontogenetického i historického hlediska mají základní vývojové fáze vzdělávání obdobné rozvržení: a) uchování znalostí a dalších komponentních efektů vzdělávacích procesů (prezervace), b) jejich rozšiřování (diseminace), c) jejich inovace.*“ (encyklopedie.cz, online, 2018)

V odborné literatuře může být vzdělávání označováno také jako „*edukace*“. Mnoho autorů se snaží vystihnout edukaci či vzdělávání po svém. Existuje proto mnoho definic, které vymezují tyto pojmy. Pokud se podíváme do čistě andragogického prostředí, lze edukaci dospělých vystihnout takto. „*Edukace dospělých představuje činitel dotváření osobnosti dospělého člověka, který je v interakci s ostatními činiteli utváření osobnosti. Utváření (formování) představuje soubor faktorů výchovného i mimovýchovného působení na člověka.*“ (Barták a Demjanenko, 2021 s.31)

Jak již bylo zmíněno výše, tak vzdělávání může být rozřazováno do mnoha skupin podle mnoha kritérií. V této diplomové práci budeme pracovat s pojmy jako jsou například formální, neformální a informální vzdělávání. V této souvislosti je dobré tyto pojmy také podrobněji definovat. Formální vzdělávání se orientuje především na rozvíjení schopnosti poznávat, poznávané aplikovat a systematizovat. Klade tedy důraz na zvládání metod, postupů a operací s respektem k systematičnosti poznatků. (Dvořáková, Kolář, Tvrzová a Váňová, 2015)

Neformální vzdělávání je plánovaný, organizovaný proces mimo tradiční školský systém, který probíhá například ve formě kurzů, workshopů nebo seminářů. Naopak informální učení se odehrává přirozeně a bez předchozího záměru – člověk se učí skrze každodenní zkušenosti a interakce s okolím. (Veteška a Tureckiová, 2020)

Tato definice zdůrazňuje rozdíly mezi neformálním a informálním vzděláváním, přičemž neformální je plánované a strukturované, zatímco informální je spontánní a vychází z běžných životních situací. Těmto pojmům se budeme v práci ještě věnovat.

V tomto výčtu nemůžeme vynechat ani inkluzivní vzdělávání, které je v poslední době velkým fenoménem, který se prolíná celým pedagogickým spektrem. V odborné literatuře se objevuje mnoho definic, které se snaží vymezit tento pojem. Některé jsou přesné více, jiné méně. Do své práce jsem zvolil tuto definici: „*Inkluzivní vzdělávání je z pohledu didaktického vrchol individualizace ve vzdělávání, z pohledu školní kultury je to vize plně komunitní školy a z pohledu školní politiky nastavené takové prostředí, které respektuje jakékoliv zvláštnosti a podporuje rovnost všech, a to ve veškerých možných situacích.*“ (Zilcher a Svoboda, 2019, s. 34)

1.2 Sebevzdělávání

Každý jedinec si ve svém životě klade nějaké cíle. Součástí vzdělávání je také sebevzdělávání, kdy je člověk sám sobě pánem a určuje si odvětví, ve které se chce nadále zdokonalovat a mít větší přehled. U tohoto pojmu je důležitá individualita. Každý člověk je jiný a má zájmy v jiném odvětví. Je třeba si uvědomit, že každý jedinec přijímá nové poznatky s jinou dynamikou a jinou časovou náročností. Výsledkem sebevzdělávání by měla být lepší orientace v daném tématu, které bývá ve většině případů i nějakým koníčkem, kterému se daný jedinec věnuje.

Dle Průchy a Vetešky (2014, s. 21) „*je sebezvzdělávání druhem učení v němž si jedinec převážně sám stanovuje cíle, vybírá učivo, volí metody a techniky, motivuje se a řídí, kontroluje průběh svého učení a hodnotí jeho kvalitu.*“ Sebezvzdělávání závisí na osobnosti jedince, na jeho věku, životních zkušenostech, vytrvalosti, motivaci a sebepojetí. Velmi důležité je vnitřní nastavení. Člověk dokáže mnoho, pokud má dobře nastavené cíle a je dostatečně motivovaný.

Ve své knize o andragogickém výzkumu se Průcha s Veteškou zabývají se sebezvzděláváním, kde sebezvzdělávání označuje za součást informálního učení, přičemž s odkazem na závěry některých z mála výzkumů v této oblasti shrnuje, že je téměř nemožné adekvátně změřit všechny aktivity informálního učení s ohledem na širokou škálu aktivit a mnoho oblastí sebezvzdělávání. (Průcha a Veteška, 2014)

Sebezvzdělávání lze také chápat jako dovršení předchozích etap člověka. Určité dozrání lidského myšlení předznamenává zdokonalení a rozvoj osobnosti. S tímto jevem je také spojená efektivita vzdělávání, neboť si sami zvolíme tempo studia, které nám vyhovuje a vede jedince k osobnostnímu a profesnímu vývoji. (Zormanová, 2017)

1.3 Vzdělávací instituce

Výkladový slovník z pedagogiky uvádí, že vzdělávací instituce je „*veřejný, soukromý či jiný útvar, jehož náplní práce je vzdělávání*“. (Kolář, 2012, s.178). Obdobně se k pojetí vzdělávací instituce vztahují Vodák a Kuchaříčková (2011, s. 98) ve své knize „Efektivní vzdělávání zaměstnanců“, kde v souvislosti s výběrem vzdělávací instituce pro vzdělávání v podniku uvádějí, „*že vzdělávání může být realizováno celou řadou vzdělávacích a poradenských institucí, které působí na trhu, ale rovněž jednotlivci, „například: 1. interními odborníky nebo vlastním vzdělávacím (školicím) centrem, 2. externími institucemi, což mohou být veřejné nebo podnikatelské subjekty.*“

Z uvedeného vyplývá, že za vzdělávací instituce nelze považovat pouze školy a školská zařízení ve smyslu ustanovení § 7 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů (dále jen „školský zákon“), což ostatně dokládá také komentář k uvedenému ustanovení, kde je uvedeno, že: „*Školou podle školského zákona tedy nejsou vzdělávací instituce, které poskytují jiné vzdělávání podle jiných právních předpisů (např. „jazykové školy“ uskutečňující pouze jazykové kurzy na základě živnostenského oprávnění podle zákona č.*

455/1991 Sb., o živnostenském podnikání (živnostenský zákon), ve znění pozdějších předpisů, autoškoly, firemní vzdělávací instituce apod.). Tyto vzdělávací instituce tedy nespádají do působnosti školského zákona, přestože se také mohou nazývat „škola“, neboť pojem „škola“ jako takový není školským zákonem vyhrazen pouze pro školy ve smyslu jeho § 7 odst. 2.“

Na druhou stranu je však z výše uvedeného zřejmé, že samotné školy a školská zařízení do široké oblasti vzdělávacích institucí zahrnout lze, neboť se jedná o veřejné instituce, jejichž náplní je zejména vzdělávání.

Co se týče vzdělávacích institucí v České republice z pohledu vysokých škol, tak u nás funguje graduální a celoživotní vzdělávání. V graduálním je vzdělávání realizováno prostřednictvím studijních programů otevřených a distančních univerzit nebo distančními studijními programy na státních a soukromých školách. U celoživotního vzdělávání se jedná o distanční kurzy nabízené státními vzdělávacími institucemi nebo distančními kurzy nabízené soukromými vzdělávacími institucemi. (Rohlíková a Vejvodová, 2010)

1.4 Pracovníci vzdělávacích institucí

Z předchozí kapitoly odvodíme, kdo jsou to pracovníci vzdělávacích institucí. Mohou to být jednotlivci, či zaměstnanci veřejných institucí i soukromých právnických osob.

Práce je zaměřená na možnosti vzdělávání a sebevzdělávání pracovníků základních škol, budeme definici cílové skupiny pracovníků hledat v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „ZoPP“), který stanoví, že „pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činností přímým působením na vzdělaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu1) (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb“. (online 2024)

Citované ustanovení dále upřesňuje, že přímou pedagogickou činností vykonává učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální

pedagog, školský logoped, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně a vedoucí pedagogický pracovník. (online 2024)

Pojem pracovníci vzdělávacích institucí tedy zahrnuje poměrně rozsáhlou skupinu pracovníků, proto jsme museli cílovou skupinu zúžit pouze na vzdělávání učitelů. V úvodu práce jsme popsali motivaci ke zpracování tohoto konkrétního tématu mimo jiné s ohledem na vlastní pracovní zkušenost na základní škole v Karlovarském kraji, proto pro účely naší práce budeme nadále považovat za cílovou skupinu právě učitele základních škol v Karlovarském kraji. Blíže viz kapitola “výběr respondentů“.

V případě samotného vzdělávání pedagogických pracovníků, respektive učitelů, jde o vzdělávání dospělých jedinců, které je považováno za samostatnou vědní disciplínu, proto se mu podrobněji věnujeme v samostatné kapitole „Teorie učení dospělých“.

1.5 Negativní zkušenosti z dětství

Pod pojmem negativní zkušenosti z dětství budeme řadit konkrétní negativní zkušenosti, jejichž výskyt v dětství u respondentů sledovali výzkumníci z Center pro kontrolu a prevenci nemocí a na základě sledování v roce 1998 publikovali výsledky pod názvem ACE Study. Sledované negativní zkušenosti byly zahrnuty pod dva souhrnné termíny: (societyforall.cz, online, 2023)

1. Nevhodné zacházení, které zahrnuje:
 - psychické týrání
 - fyzické týrání
 - sexuální zneužívání
2. Disfunkční rodinné prostředí, do kterého bylo zařazeno:
 - užívání návykových látek v rodině
 - duševní onemocnění v rodině
 - násilí vůči matce
 - kriminální chování členů domácnosti

Z psychologického hlediska je toto téma velmi ožehavé. Mnoho dětí se od útlého věku musí potýkat se stresovými situacemi, které mohou skončit i traumatem. Namátkově lze vypíchnout témata zanedbávání či týrání dětí. K prvnímu zmiňovanému tématu v dnešní

době může dojít velmi snadno. Rodiče se snaží vydělávat peníze, ale v některých případech zapominají na výchovu dítěte, které tak snadno začne strádat. Bohužel i týrání dětí má také pevné místo v žebříčku traumat.

„Nepříznivé zkušenosti v dětství (Adverse childhood experiences, ACEs) jsou heterogenní skupinou negativních zážitků, jako jsou například týrání, zanedbávání nebo zneužívání dítěte, šikana, smrt některého z rodičů nebo domácí násilí. Napříč odbornou i laickou veřejností panuje obecná shoda v tom, že tyto jevy mohou mít negativní dopady na psychické zdraví jedince a přispívat ke vzniku řady psychiatrických poruch.“ (solen.cz, online, 2022)

V důsledku traumatu z útlého dětství mohou dotčení jedinci vykazovat v pozdější fázi života odchylky v chování. Každý jedinec je jiný, takže každý se vypořádává jinak s negativními zkušenostmi z dětství. Ovšem je potřeba si uvědomit, že tito jedinci mohou vnímat a prožívat různé životní situace úplně jinak než člověk, který prožil plnohodnotné dětství.

„Předběžné výsledky naší studie naznačují, že ACE hrají významnou roli v pravděpodobnosti rozvoje poruchy – buď jako její přímý spouštěč, nebo jako faktor zvyšující zranitelnost jedince. Reflexe a zpracování nepříznivých dětských zkušeností a jejich potenciální důsledky by měly být součástí rutinní léčby.“ (solen.cz, online, 2022)

S touto skupinou lidí je tedy potřeba odborně pracovat. Učitelé ve školách by měli absolvovat nějaký kurz ohledně této problematiky, protože tematika traumatu v posledních letech roste. Stále více se učitelé setkávají s různými formami traumatu, které je způsobeno celou řadou okolních jevů. Tyto problémy je třeba řešit a mít schopnost orientovat se v problematice traumatizace dětí.

„Terapeutická péče o traumatizované děti může být realizována v různých kontextech. V této souvislosti je důležité vnímat jak kompetence odborných pracovníků, tak jejich odborné vzdělání a oprávnění poskytovat systematickou psychoterapii. Současně je důležité, aby i osoby, které nemají psychoterapeutické vzdělání, dokázaly nabídnout významnou podporu ať už v profesionálním, nebo rodinném kontextu. Pokud jde o podporující osoby, jedná se zejména o učitele ve škole, sociální pracovníky, rodiče a pěstouny.“ (Jochmanová, 2021, s. 394)

V této souvislosti je jasné, že trauma je problém, který svou problematikou přesahuje hranice pedagogiky, psychologie, sociologie i psychoterapie. V této problematice může být zapojeno mnoho odborníků. Je potřeba, aby dokázali pomoci v největší nouzi. Z tohoto

důvodu je důležité, aby bylo toto téma nadále prosazováno jako jedno z klíčových ve vývoji dítěte, protože dnešní doba a přísun informací nahrává k nárustu podobných případů. Stejně tak je důležitá spolupráce napříč profesemi, které s touto problematikou přijdou do styku.

2 Vzdělávání pedagogických pracovníků

„Vzdělávání je záměrné, organizované učení, které je výsledkem vědomého úsilí vzdělavatele. Na straně účastníka vzdělávání může probíhat na úrovni vědomí i nevědomí. Nejlepší vzdělávací programy skrývají pod vrstvou vědomého učení – například pod hledáním řešení určitého problému nebo sporu – i nevědomou vrstvou vytváření a rozvíjení určitých tendencí, jež mohou později vést ke vzniku návyků.“ (Plamínek J., 2014, s. 156)

Vzdělávání pedagogických pracovníků představuje klíčový aspekt kvalitního a efektivního školství. S neustálým vývojem společnosti, technologií a vzdělávacích potřeb se mění i nároky kladené na pedagogy. Význam celoživotního vzdělávání a profesního rozvoje učitelů je dnes více než kdy jindy nezbytný k tomu, aby pedagogové mohli adekvátně reagovat na změny, inovace a výzvy, které přináší moderní školní prostředí. (Dokumenty o dalším vzdělávání a celoživotním učení, online, 2007)

Tato kapitola se zaměřuje na různé formy a možnosti vzdělávání pedagogických pracovníků, včetně pregraduální přípravy, dalšímu vzdělávání během kariéry a různým metodám, které pomáhají pedagogům rozvíjet své znalosti, dovednosti a kompetence. Zároveň se věnuje otázkám kvality, efektivity a motivace, které hrají klíčovou roli při zajištění úspěšného profesního rozvoje. Kapitola také nahlíží na výzvy a bariéry, se kterými se pedagogové v rámci svého vzdělávání mohou setkávat, a přináší doporučení pro rozvoj systému dalšího vzdělávání učitelů. (Manuál profesního rozvoje pedagogických pracovníků, online, 2021)

Z pohledu historie je jedním z průkopníků moderního vzdělávání Jan Ámos Komenský. *„My, obyvatelé České republiky, bychom měli být hrdí na to, že Jan Ámos Komenský byl jedním ze zakladatelů teorie a tvorby moderních školních učebnic.“ (Průcha, 2017, s. 270-271)* Komenský byl ve svých dílech jedinečný a přesný. Díky němu se vyvíjela i samotná teorie učení. V souvislosti s psaním známých publikací se rozšířila disciplína teorie a výzkum učení z textu, která ovšem přesahuje i do jiných vzdělávacích oblastí než jen pedagogiky. (Průcha, 2017) V této konkrétní práci je tento přesah i v oblasti andragogiky.

Jedním z možných vzdělávacích procesů je samostudium. Vzhledem k etymologickému původu slov, ze kterých se slovo samostudium skládá, je zřejmé že se jedná o velmi individuální záležitost. Pro každého je ideální přísun informací trochu v něčem jiném. Samostudium si daný jedinec řídí sám a může si tak učivo rozvrhnout podle svého uvážení.

„K samostudiu náleží pedagogickým pracovníkům 12 pracovních dnů ve školním roce, pokud tomu nebrání vážné provozní důvody, dobu čerpání určuje ředitelka školy. K samotnému studiu pak mohou pracovníci využít kterékoli dostupné zdroje, které škola poskytne například sdílené materiály na disku.“ (Manuál profesního rozvoje pedagogických pracovníků, online, 2021, s. 6)

Institucionální vzdělávání slouží převážně k prohlubování dosažené aprobace či získání způsobilosti vyučovat i další předměty. Další vzdělávání může probíhat na půdě školy, mimo školu, za pomoci grantů či jiným dalším profesním vzděláváním.

2.1 Legislativní úprava vzdělávání pedagogických pracovníků

Školský zákon, který upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, neobsahuje v oblasti úpravy práv a povinností pedagogických pracovníků žádná ustanovení týkající se vzdělávání těchto pracovníků. Tuto oblast upravuje již výše zmíněný ZoPP.

Dle této úpravy může být pedagogickým pracovníkem jen ten, kdo mimo základních požadavků na svéprávnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka, splní podmínku odborné kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává. Způsob získání odborné kvalifikace jednotlivých kategorií pedagogických pracovníků stanoví *školský zákon č. 561/2004 Sb.* v § 6 až 22. Pro naše účely postačí definice odborné kvalifikace pro učitele základních škol. Zmíněný právní předpis rozlišuje v této kategorii ještě učitele prvního a druhého stupně základních škol. V obou případech jde o vysokoškolské studium v řadě akreditovaných, zejména magisterských programů. (online 2024).

Na tomto místě by bylo jistě zajímavé zjistit, zda požadované akreditované programy zahrnují také předměty zaměřené na oblast negativních zkušeností z dětství, případně na konkrétní postupy, které je vhodné ve výuce těchto dětí uplatňovat. Rozsah takové analýzy by však znamenal téměř další samostatnou práci, proto ji zahrneme do možností rozšíření této práce a v rámci výzkumu budeme sledovat, zda jsou s tématem obeznámeni samotní respondenti a jak umí s danou problematikou pracovat. Samotná existence potřebného předmětu v rámci požadované kvalifikace totiž nemusí být zárukou, že pedagogičtí pracovníci vysokoškolské učivo používají nejen v teorii, ale i v praxi.

Z tohoto pohledu nás mnohem více bude zajímat institut dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, který samostatně upravuje ZoPP. Tento zákon pedagogickým pracovníkům stanovuje přímo povinnost dalšího vzdělávání po dobu výkonu pedagogické činnosti, za účelem obnovování, udržování a doplňování kvalifikace. (online, 2024)

Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je uvedeno v zákoně č. 262/2006 Sb., *zákoník práce*, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „zákoník práce“) o prohlubování kvalifikace, která v § 230 a stanoví, že: „*Zaměstnanec je povinen prohlubovat si svoji kvalifikaci k výkonu sjednané práce. Zaměstnavatel je oprávněn uložit zaměstnanci účast na školení a studiu, nebo jiných formách přípravy k prohloubení jeho kvalifikace, popřípadě na zaměstnanci požadovat, aby prohlubování kvalifikace absolvoval i u jiné právnické nebo fyzické osoby.*“ (online, 2024)

Je patrné, že obsah dalšího vzdělávání je nastaven velmi obecně a skýtá tak možnost výběru ze širokého pole vzdělávacích témat, do kterých je možné zahrnout i oblast negativních zkušeností z dětství, neboť zde jde zcela jistě o otázku související s procesem vzdělávání, výchovy a s výkonem práce pedagogických pracovníků.

Otázkou zůstává, zda si pedagogové mohou sami oblast dalšího vzdělávání vybrat. Další vzdělávání je totiž navázáno na plán vzdělávání, který je ředitelem školy stanoven po předchozím projednání s odborovou organizací a s přihlédnutím ke studijním zájmům pedagogického pracovníka, potřebám a rozpočtu školy.

Komentář k předmětnému stanovení ze *zákona č. 563/2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů* uvádí: „*Lze jenom doporučit vypracování plánu dalšího vzdělávání pro každého jednotlivého zaměstnance organizace, který se může stát významným nástrojem personální práce ředitele. Tento plán bude reflektovat skutečnost, že je například uzavírán s nekvalifikovaným zaměstnancem a bude mu ukládat za povinnost zahájit studium, kterým získá předepsanou kvalifikaci. Nebo bude v souvislosti s požadavky zaměstnavatele stanovenými vnitřními předpisy reagovat na potřebu získání nových kompetencí zaměstnanci (komunikativnost, time management, zvládání stresových situací, motivace lidí, práce s výpočetní technikou, znalost cizího jazyka pro základní komunikaci atp.). Bude obsahovat i témata určená pro samostudium pedagogického pracovníka podle § 24 odst. 4 písm. b). Plán dalšího vzdělávání je využíván zejména při pravidelném hodnocení práce zaměstnanců.*“ (online, 2024)

Zákon dále stanoví, které instituce další vzdělávání pro pedagogické pracovníky realizují. Mezi formy dalšího vzdělávání zahrnuje zejména samostudium, neformální vzdělávání či sdílení zkušeností, přičemž pro tyto účely zákon upravuje nárok na samostudium v rozsahu 12 dnů za školní rok, v závislosti na dalších individuálních podmínkách. Dobu čerpání tohoto samostudia určuje ředitel školy s tím, že se jedná obvykle o dobu školních prázdnin nebo ředitelského volna, respektive o dobu, kdy neprobíhá výuka.

Z komentáře k příslušnému ustanovení lze mezi řádky vyčíst, že v praxi činí určování volna na samostudium potíže, pravděpodobně v důsledku fluktuace zaměstnanců, kumulování jejich pracovních úvazků, dosažení jejich kvalifikačních předpokladů a nutnosti zajištění plynulé výuky. Někteří pracovníci tak mohou čerpat více dnů volna na samostudium než jiní. Tyto skutečnosti mohou mít samozřejmě významný vliv na námi zamýšlený výzkum, proto bude vhodné do výzkumné metody zahrnout také nástroj ke zjištění způsobu dalšího vzdělávání a čerpání volna u konkrétních respondentů.

Závěrem této kapitoly lze tedy shrnout, že naše cílová skupina by měla být vysokoškolsky vzdělaná, případně si vysokoškolské studium doplňovat. Zároveň má povinnosti dalšího (průběžného) vzdělávání, které má být plánováno ředitelem školského zařízení. Obsah a forma dalšího vzdělávání jsou stanoveny velmi široce, přičemž individuální vzdělávání může být podpořeno udělením speciálního volna na samostudium v rozsahu až 12 dnů ročně.

2.2 Zařazení vzdělávání pedagogických pracovníků

Vzdělávání pedagogických pracovníků čili dospělých jedinců má svůj vlastní vědní obor, který se nazývá andragogika. Pro celkový obraz nahlížené problematiky se v této kapitole pokusíme uvedené vzdělávání zařadit ještě do této kategorie.

Průcha (2014, s. 21) uvádí, že „*dnes jsou v andragogické a pedagogické teorii, stejně jako v dokumentech vzdělávací politiky ČR i jiných zemí a EU, rozlišovány tři druhy učení a vzdělávání: učení ve formálním vzdělávání; učení v neformálním vzdělávání; informální učení (vzdělávání).*“

V případě formálního vzdělávání jde o řízené, zpravidla několikastupňové vzdělávání, které je záměrné, probíhá ve školním prostředí a vede k prokazatelně dosažené úrovni vzdělání, jak již bylo uvedeno výše. (Průcha, 2014) Dvořáková a Šerák (2016) dodávají, že tento typ

vzdělávání a zejména instituce, ve kterých toto vzdělávání probíhá, jsou zahrnuty do systému norem a legislativy, které jsou upraveny školským zákonem a zákonem o vysokých školách.

Diplomová práce se bude věnovat spíše dalšímu (průběžnému) vzdělávání pedagogických pracovníků, neomezuje se pouze na vzdělávání vyplývající z definic citovaných autorů, ale zaměřuje se i na samostudium a různé doplňkové aktivity neformálního vzdělávání. V této souvislosti mě bude zajímat zejména četnost a volba vzdělávacích zdrojů.

Ačkoli by samostudium legislativně upravené mohlo splňovat některé charakteristiky informálního vzdělávání, podle Průchy (2014) je tento typ vzdělávání definován jako neplánované, nahodilé a bezděčné učení probíhající například v rodině nebo při zaměstnání. To odporuje cílenému charakteru samostudia pedagogů.

Nejvhodnější možností je tak zařazení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků mezi vzdělání neformální, které je dle Průchy (Průcha, 2014, s. 23) „*součástí celoživotního vzdělávání dospělých. Probíhá ve vzdělávacích zařízeních podniků, v soukromých vzdělávacích institucích, v organizacích zájmového, sportovního, uměleckého a jiného vzdělávání. Učení dospělých je v tomto vzdělávání organizované, ale dobrovolné, bezplatné i probíhající za úplatu. Podstatné je, že toto učení nevede k získání určitého státem uznávaného stupně vzdělání, i když může být ukončeno certifikátem, osvědčením, licencií apod.*“

Dvořáková a Šerák (2016) neformální vzdělávání ještě člení na oblast profesního vzdělávání, zájmového vzdělávání a občanského vzdělávání, přičemž zájmové vzdělávání se dle autorů týká spíše rozvoje osobnosti ve smyslu kvalitně tráveného volného času, zlepšení kvality života, rozšíření oblastí vědomostí apod. Občanské vzdělávání je pak autory popsáno jako učení, které „*zahrnuje veškeré edukační aktivity, které jsou zaměřené na formování vědomí práv a povinností osob v jejich rolích občanských, politických, společenských i rodinných a způsobů, jak tyto role zodpovědně a účinně naplňovat.*“ (Dvořáková a Šerák, 2016, s. 116). V našem případě tedy půjde zcela jistě o oblast profesního vzdělávání, což je ostatně zřejmé již z názvu této skupiny.

Závěrem této kapitoly můžeme shrnout, že kvalifikační předpoklady pro výkon povolání pedagogických pracovníků lze zahrnout do kategorie formálního vzdělávání. Naopak další vzdělávání pedagogických pracovníků řadíme do kategorie vzdělávání neformálního a podkategorie profesního vzdělávání.

3 Vzdělávání dospělých z andragogického hlediska

„*Andragogika je vědní a studijní obor zaměřený na veškeré aspekty vzdělávání a učení se dospělých.*“ (Beneš, 2014, s. 11) Základem každé vědní disciplíny je její teoretická část, stejně tak tomu je i u andragogiky.

Beneš nahlíží na teoretický stav základny andragogiky tímto způsobem: „*Oblast učení a vzdělávání dospělých je ovšem výrazně široká a nesourodá, a navíc integruje veškeré podoby vzdělávání (formální, neformální i informální), takže ani na počátku 21. století, po devadesáti letech výzkumů a teoretického bádání neexistuje jednoznačná vysvětlující teorie nebo model učení dospělých a neexistuje dokonce ani jednotná a obecně uznávaná definice.*“ (Beneš, 2014, s. 49) Na důkaz tohoto stavu předkládá Beneš ve svém díle nepřeborné množství andragogických teorií a jejich autorů. Jedním z autorů, který se věnoval základním teoriím je Hartl. Z tohoto důvodu uvádím citaci, ve které se tomuto tématu věnuje.

Hartl (1999, s. 93) uvádí, že „*k hlavním teoriím učení dospělých patří: teorie andragogická M. Knowlese, zkušenostní učení C. Rogerse, učení prostřednictvím životní cesty CH. Bühlerové a L. Sugermanové, model charakteristik dospělých učících se P. Crossové.*“

Andragogická teorie vychází z předpokladu, že dospělí jsou zvyklí řídit sami sebe. Při jejich vzdělávání je tak potřeba dodržovat tyto základní zásady: potřebují znát důvod, proč se mají učit, potřebují se učit na základě dosavadních zkušeností, přistupují k učení jako k řešení problému, nejlepších výsledků dosahují, pokud má pro ně učení bezprostřední význam. „*Knowelsova andragogická teorie v praxi znamená, že se vyučování pro dospělé musí zaměřovat více na proces a méně na osvojovaný obsah. Užívají se také strategie jako případové studie, hraní rolí, stimulace a sebehodnocení.*“ (Hartl, 1999, s. 93).

Dalším významným autorem andragogických témat je Veteška. V jeho díle poukazuje na vliv andragogiky v současné době. „*Vzdělávání dospělých je výrazným sociálním a kulturním fenoménem současnosti. Vystupuje především jako rozsáhlý a vnitřně různorodý komplex vzdělávacích aktivit orientovaných na i jako systém institucí, které je vykonávají a zabezpečují.*“ (Veteška, 2017, s. 103)

Model Patricie Crossové nazvaný „Charakteristiky dospělých“ klade důraz na dvě zásadní proměnné, kterými jsou charakteristiky osobní a charakteristiky situace. Z osobních charakteristik má na učení největší vliv stárnutí, kdy některé schopnosti s věkem upadají (např. zrak, sluch) a některé schopnosti se naopak s věkem zlepšují (např. rozhodování,

slovní zásoba). Situační charakteristiky se zaměřují na formu a způsob učení (např. večerní či denní, dobrovolné či povinné), dále na organizaci učení, tedy na místo, konkrétní postup apod. „*Pokud jde o obsah a organizaci učebních programů, mají mít dospělí učící se maximální možnost volby. Programy mají využívat zkušenosti účastníků a být přizpůsobeny omezením vyplývajícím z jejich věku. Dospělé je třeba povzbuzovat, aby směřovali ke stále pokročilejším stadiím osobního vývoje.*“ (Hartl, 1999, s. 93)

Zkušenostní učení Rogerse vychází z jeho dětství. Carl Rogers byl jedním ze šesti dětí. Jeho rodiče při výchově kladli důraz na morální chování. Jakýkoliv projev emocí byl nepřijatelný. Rogers žil podle názoru jiných, ne podle vlastního přesvědčení a pocitů. Po několika změnách volby studia došel Rogers k přesvědčení, že lidé se mají opírat především o vlastní zkušenost, poznání a city. Vlastní prožívání se pro něj stalo nevyšší autoritou.

Z tohoto přesvědčení se zrodil teoretický směr zkušenostního učení. Odvíjel se od terapeutického přístupu, který sám označil za zaměřený na člověka a byl přesvědčen, že je využitelný vždy, pokud jde o rozvoj osobnosti, tedy i ve vztahu učitel – žák. Hlavní tezí teorie je přesvědčení, že člověk má přirozenou tendenci k sebeaktualizaci, která zahrnuje snahu o vlastní růst. Má schopnost a tendenci přetvářet sebe sama i své vztahy k životu tak, aby docházelo k sebeuskutečňování a zrání a k vnitřní spokojenosti člověka. (Kratochvíl, 2012).

Sebeaktualizační tendence se mohou realizovat pouze v atmosféře podporující pozitivní vztahy mezi učitelem a žákem. Tento vztah usnadňují následující aspekty: autentičnost (opravdovost učitele), akceptace (bezpodmínečné přijetí žáka učitelem) a empatie. (Vacínová, Langová, 2007)

3.1 Teorie vzdělávání dospělých

Vzdělávání dospělých zažívá od konce 60. let 20. století expanzi v celém světě. V souvislosti s tímto jevem je možné pozorovat zvyšující se počet vzdělávacích institucí, asociací a spolků, vzniku odborných periodik, akademických a vědecko-výzkumných zázemí. „*Některé aspekty tohoto expandujícího procesu lze bez nadsázky označit za celosvětové hnutí, které vyústilo v podobě politického přijetí řady strategií a memorand zdůrazňujících význam počátečního a dalšího vzdělávání jako jednoho celku.*“ (Veteška, 2017, s. 102)

Základem teorie vzdělávání je učení, které je nezbytné k naplnění lidského potenciálu. Člověk se učí celý život. Někteří jedinci se učí spíše formální cestou, jiní volí formu nahodilého vzdělávání. Nicméně učení je pro tyto skutečnosti stěžejní pojem. „*Psychologické teorie učení popisují a vysvětlují procesy, které probíhají v nejrůznějších učebních situacích, a výsledky, jež z těchto procesů na straně učících se subjektů vznikají. Varieta učebních situací, procesů a výsledků je obrovská a také počet teorií učení je rozsáhlý. Všechny teorie se shodují v tom, že procesy učení vždy vedou k nějakým (více či méně pozorovatelným) změnám na straně subjektů, jež jsou v těchto procesech účastny. Mohou to být procesy a změny v oblasti motorické (učení manuální dovednostem, sportovním výkonům aj.) kognitivní (osvojování čtení a počítání, osvojování si manažerských dovedností apod.) a afektivní (utvrzování či změny postojů k jiným etnikům apod.)*.“ (Průcha a Veteška, 2014, s.256)

„*Vzdělávání dospělých poskytuje záměrně systematicky soubory poznatků a zkušeností, které se vztahují k jejich sociálním rolím, umožňují zdokonalit vykonávání těchto rolí, posilují schopnost komunikace a rozvíjejí osobnost. Potřeba vzdělávání dospělých je stimulována především rozvojem společnosti – vědy a techniky*.“ (Veteška, 2017, s. 103) Doba, ve které žijeme je velmi dynamická, a proto je důležité držet krok se změnami, které přicházejí s vývojem lidské společnosti. S přibývajícimi zkušenostmi může člověk vnímat spoustu informací jinak. Vzdělávání je důležitý nástroj, který napomáhá neustále k rozvoji jedince a také samostatné společnosti.

3.2 Významné faktory při vzdělávání dospělých

S rychlým vývojem lidské společnosti se stále více objevují faktory, které různými způsoby formují a ovlivňují proces učení a získávání znalostí. Je důležité si uvědomit, že ačkoli každý z nás musí projít základním školním vzděláváním, výchozí podmínky a možnosti se mezi jednotlivci značně liší. Tato nerovnost není patrná pouze u dětí, ale také u dospělých, kteří se snaží rozšiřovat své dovednosti nebo doplňovat znalosti v průběhu svého života. Podmínky, přístup k příležitostem a motivace mohou být v každém případě velmi rozdílné, což zdůrazňuje význam individuálního přístupu.

„*Faktory, které ovlivňují přístup ke vzdělávání dospělých, stále přibývá. Za posledních několik let byl zaznamenán silící ekonomický tlak. Lidé, aby našli uplatnění na trhu práce, jsou nuceni zvyšovat svou kvalifikaci a získávat či rozvíjet svoje vědomosti a dovednosti*.

Zcela běžné jsou on-line vzdělávací programy, de facto bez přímé účasti lektora či tutora. “ (Veteška, 2017, s.104)

Jednou z nejvýznamnějších pohnutek ke vzdělávání je motivace. Správně motivovaný člověk dokáže využít svůj lidský kapitál ke zdokonalení svých schopností a dovedností. *„Otázka motivace u dospělých ke vzdělávání má dvě vzájemně spjaté stránky: je to aspekt vnitřních tendencí, podněcující jedince k učení a vzdělávání se. Determinují ho potřeby a zájmy. Dále je to vnější aspekt, sociálně psychologické situace, pod jejichž vlivem se potřeby a zájmy utvářejí, posilují či regulují. Zde hrají základní vliv existenční a ekonomicky zabarvené potřeby. “ (Veteška, 2017, s.109)*

Motivaci dospělých k učení můžeme podle Průchy (2014) chápat jako vnitřní psychickou pohnutku, důvod, rozhodnutí, které může vést k jejich participaci v některé formě či podobě vzdělávání.

Podrobnější výčet motivačních faktorů uvádí Beneš (2014). Ten do motivace k učení zahrnuje sociální klima a společenský rámec ve vztahu k učení, důležitá témata a výzvy okolí a vztahy životní situace a osobnostní charakteristiky.

V tomto případě hrají důležitou úlohu nejen vzdělávající, ale otázkou motivace se musí zabývat právě klíčoví pracovníci provázejících organizací. Vacínová a Langová (2007) uvádějí, že motivovat žáky k učení je možné dvěma způsoby. Jednak při motivaci vycházet z dominujících potřeb žáka, tedy např. volit témata se zřetelem na jeho zájmové zaměření, nebo vytvářet vnější podmínky s obsahem silných pohnutek pro konkrétní skupiny potřeb.

Souvislost potřeb a konkrétních motivů pak výstižně popisuje Plamínek (2014, s. 21) *„Motivy jsou stejně subjektivním odrazem toho, co lidé chtějí. I toto chtění i tyto tužby se mohou dostat do rozporu s objektivními potřebami lidí – například působením manipulace. “*

Druhou významnou charakteristikou učících se dospělých jsou tedy vzdělávací potřeby. Jsou to v podstatě: *„Stavy prožívání či pocitování nedostatku něčeho či žádoucnosti něčeho, co subjekt postrádá, co se mu jeví jako preference či ideál, jenž může být dosažen prostřednictvím nějaké formy vzdělávání. “ (Průcha, 2014, s. 37)*

Plamínek (2014) uvádí, že naplnění potřeby či tužby člověka souvisí s jeho zájmy. Proč je konkrétní jednání, tedy naplnění potřeb a tužeb v zájmu konkrétního člověka, pak ovlivňují výše popsané motivy. Plamínek také doplňuje, že je třeba rozlišovat mezi dvěma pojmy

potřeba a tužba. Tužbu popisuje jako subjektivní jev a potřebu jako jev objektivní, přičemž upozorňuje, že tyto dva faktory mohou být v konfliktu, například pokud člověk objektivně potřebuje zhubnout, ale subjektivně touží po jídle.

Obě právě popsané charakteristiky vzdělávání dospělých nás budou zajímat v samotném výzkumu. V souvislosti s problematikou motivace a vzdělávacími potřebami skupiny vzdělávajících se dospělých se však také zabýváme otázkou efektivity a efektivnosti následného vzdělávání. Efektivita představuje „*poměr mezi všemi dosaženými výstupy a všemi vynaloženými vstupy*.“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 96) Pojem efektivnost je od pojmu efektivita nutno odlišit. Efektivností je míněn „*stupeň dosažení stanovených cílů bez ohledu na náklady*.“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 96)

Samozřejmě nás bude zajímat, jaké výsledky vzdělávání přináší, ale tato práce nemá svým rozsahem a zaměřením potenciál efektivitu ani efektivnost zjistit spolehlivě. Doplníme zde však význam pojmu kvalita vzdělávání, jejíž sledování si v rámci výzkumného šetření klademe za cíl. Průcha a Veteška (2014) uvádějí, že tento pojem není dostatečně objasněn. Obecně se jím rozumí optimální úroveň vzdělávacích procesů nebo institucí, které mohou být podloženy nějakými požadavky, např. vzdělávacími standardy. Na tomto základě pak mohou být objektivně měřeny a hodnoceny.

3.3 Formální, neformální, informální vzdělávání dospělých

Pro výzkum naší práce budou důležitými pojmy formy učení. Zejména pak ty, které vycházejí z vlastních zkušeností. Jelikož se pohybujeme na pedagogické půdě, pro kterou jsou vlastní zkušenosti zdroj důležitých poznatků. Učitel po absolvování vysoké školy přichází na pracoviště, kde jeho vzdělávání pokračuje. Nicméně rozvojem své osobnosti učitele v praxi. V této souvislosti v naší práci nesmí chybět formální, neformální a informální učení.

„Učení se dospělých můžeme dělit na organizované někým jiným, sebeorganizované a různé druhy incidentního učení, které je součástí životních událostí a aktivit. V andragogice se učení vně vzdělávacích organizací diskutuje v rámci různých teoretických přístupů. Z okolí organizace UNESCO pochází známé dělení na formální, neformální a informální učení“
(Beneš, 2014, s. 292)

Formální vzdělávání je: „vzdělávání poskytované v systému škol, vysokých škol, univerzit a jiných formálních vzdělávacích institucí, které tvoří pomyslné vzdělávací stupně denního studia pro děti a mladé lidi, obvykle začínající mezi pátým a sedmým rokem věku a pokračující až do věku 20 až 25 let. V některých zemích jsou na horním stupínku tohoto “žebříčku“ organizované programy současně probíhajícího zaměstnání na částečný úvazek a dálkového studia v běžném systému středních škol a univerzit: takovým programům se začalo říkat “duální systém, nebo jim byly v daných zemích přiřazeny podobné názvy.“ (Formální vzdělávání dospělých, online, 2015)

Neformální vzdělávání je: „jakékoliv organizované a dlouhotrvající vzdělávací aktivity, které neodpovídají přesně výše zmíněné definici formálního vzdělávání. Neformální vzdělávání se proto může konat jak ve vzdělávacích institucích nebo mimo ně a může být poskytováno osobám všech věkových skupin. V závislosti na situaci v jednotlivých zemích může zahrnovat vzdělávací programy zaměřené na gramotnost dospělých, poskytování základního vzdělání pro děti, které nenavštěvují školu, životní dovednosti, pracovní dovednosti a všeobecnou kulturu. Neformální vzdělávací programy nemusí nutně odpovídat systému vzdělávacího “žebříčku“ a mohou mít odlišnou délku.“ (Formální vzdělávání dospělých, online, 2015)

Informální vzdělávání je: „záměrné, ale méně organizované a méně strukturované ... a může obsahovat například učební aktivity, ke kterým dochází v rodině, na pracovišti a v každodenním životě každého člověka na samostatně řízené, rodinou řízené nebo společensky řízené bázi.“ (Formální vzdělávání dospělých, online, 2015)

Tyto formy vzdělávání se prolínají v pedagogickém prostředí velmi často. Pedagogové mezi sebou sdílejí různé zkušenosti z praxe, ale i z naučných školení či webinářů. Zároveň jsou schopni přijímat nové poznatky prostřednictvím každodenních aktivit, kdy při výkonu svého zaměstnávání zažívají neustále nové situace.

4 Trauma a jeho důsledky ve vzdělávacím a sociálním kontextu

Práce se zaměřuje na dva fenomény. Jedním z nich je výše zpracované vzdělávání pedagogických pracovníků a druhým oblast negativních zkušeností v dětství.

Definici samotného pojmu negativní zkušenosti v dětství pro účely naší práce jsme uvedli v první kapitole. Samotný výčet nevhodného zacházení s dětmi, který v našem případě zahrnuje psychické a fyzické týrání a sexuální zneužívání výčet, který je souhrnně nazýván disfunkčním rodinným prostředím a zahrnuje užívání návykových látek v rodině, duševní onemocnění v rodině, domácí násilí a kriminální chování členů domácnosti, bychom mohli označit ještě obecněji jako stresující či traumatické události, což není totéž jako samotný pojem „trauma“.

Pojem trauma je definován v úvodu mnoha publikací. Levine (2011, s. 42) uvádí, že: *„Oficiální definice, kterou používají psychologové a psychiatři, když diagnostikují trauma zní: trauma je způsobeno stresující událostí, která přesahuje rámec běžné lidské zkušenosti a která by značně rozrušila téměř každého“*. Jedná se o definici uvedenou v Diagnostickém a statistickém manuálu duševních poruch. Autor však o této definici míní, že je zavádějící, s čímž lze souhlasit, neboť definice je napsána velmi obecně. (Levine, 2011) Rozpoznání traumatu by přitom dnes mělo být základní výbavou ne jenom psychologů a psychiatrů, ale také právě pedagogických či sociálních pracovníků. Je zřejmé, že dle uvedené definice by se odborná veřejnost mohla dopouštět mnoha omylů s ohledem na odlišnost subjektivního prožívání každého z nás.

V jiné své publikaci Levine (2018) upozorňuje také na aktuální trend nadužívání termínu „trauma“, které se podle autora stalo módním slovem a je jím označován každodenní stres. K tomu autor výstižně podotýká, že *„všechny traumatické události jsou stresující, ne všechny stresující události ale způsobují trauma.“* (Levine 2018, s.1)

Trauma je intenzivní psychická reakce na situace, které přesahují běžné lidské zkušenosti. Jedná se o události, které jsou tak extrémní, že jedinec není schopen je zpracovat obvyklými mechanismy zvládnutí. Takové situace mohou zahrnovat například přírodní katastrofy, válečné zážitky, těžké úrazy, zneužívání nebo jiné formy závažného ohrožení. (Caruth, 1996)

„V případě závažných situací, při nichž dochází k prožitku intenzivního strachu, bezmoci, pocitu ohrožení života vlastního nebo blízkých osob, můžeme pozorovat agitované, případně

dezorganizované chování. Mezi obvyklé pojmy vystihující traumatickou událost patří náhlost, neočekávanost a s tím související zahlcení organismu. Dále bezmoc – nemožnost oběti ovlivnit situaci, která zpravidla přesahuje její dosavadní zvládací mechanismy, s následnou závažnou fyzickou nebo psychickou újmou. Trauma přináší dlouhodobé a nevratné problémy.“ (Jochmanová, 2021, s. 11)

Podle těchto citací je patrné, že trauma je poměrně široký pojem. S traumatem se mohou setkat již děti od útlého věku stejně tak jako dospělí jedinci. Nahodilá situace může nastat takřka kdykoli. V této práci se však budeme věnovat více traumatu u dětí. *„Z hlediska porozumění následkům traumatických událostí a stanovení optimálních terapeutických postupů je významné oddělit jednotlivé kategorie traumatu. Jejich specifikace pomáhá zejména u dětí najít nejvhodnější formy intervence a péče, tak i odhad jejich délky.“* (Jochmanová, 2021, s.53)

4.1 Posttraumatická stresová porucha

Ve předchozí kapitole jsme se zorientovali v tématu trauma. Trauma tedy může mít mnoho podob a kategorií. Je nahodilé, a když už jej dítě nebo dospělý jedinec prožije, je třeba jej řešit. Neléčené traumatické zážitky si děti, ale i dospělí lidé nesou po zbytek života.

„Zážitek traumatu však automaticky nemusí znamenat rozvoj posttraumatické stresové poruchy. Platí však, že čím těžší je trauma a bezmocnost se mu brání a čím menší je podpora od ostatních, tím je pravděpodobnost rozvoje posttraumatické stresové poruchy vyšší. Ne všichni lidé, kteří prožijí traumatickou událost, onemocní posttraumatickou stresovou poruchou. Je však velmi důležité mít co nejdříve po události možnost se se svými prožitky svěřit v bezpečné atmosféře přijetí. Mnozí potřebují profesionální pomoc, protože je trauma zasáhlo příliš silně, nebo je pro ně těžké zatížit traumatem ještě své blízké.“ (Praško et al, 2003, s. 31-32)

Trauma lze velmi snadno zaměnit, často s poruchami učení, či poruchou pozornosti. Maté (2022) ve své knize „Roztěkaná mysl“ dokonce dává poruchy pozornosti do příčinné souvislosti s nedostatečným sycením dětských potřeb. *„U lidí s poruchou pozornosti je vypínání automatickou reakcí mozku, která vychází z prožitků z období rychlého vývoje mozku v raném dětství, kdy dítě zakoušelo emoční bolest spojenou s bezmocí. Každé malé dítě tu a tam pocítuje frustraci nebo psychickou bolest. Příležitostně nepříjemné prožitky nevyvolávají u dětí disociaci, ta vzniká až působením chronického stresu – například*

takového, jaký způsobuje u citlivých dětí dlouhodobé nenaplňování jejich potřeby naladění ze strany rodičů“ (Maté, 2022, s. 89). Učitelé si mohou všimnout určitých výkyvů v chování jednotlivce, nicméně je třeba, aby dítě bylo řádně vyšetřeno a přišlo se na příčinu výkyvu chování. Stejně tak to může být v případě dospělého. Ne všechny stresové situace způsobují trauma a je důležité se v této problematice orientovat.

Většina našich dnešních vědomostí o posttraumatické stresové poruše je založena na zkušenostech s postiženými dospělými lidmi. Tato porucha se objevuje stejně tak u dětí. Je patrné, že traumatické události jako například sexuální nebo tělesné zneužívání, ztráta rodiče, hrůzy války či katastrof – mají často velmi hluboký vliv na život dítěte. K obvyklým příznakům posttraumatické stresové poruchy můžeme zařadit potíže s učením, problémy s pamětí a pozorností. Tyto děti mohou být úzkostné, nejisté, nadměrně závislé, někdy naopak útočné nebo sebepoškozující, jindy otupělé a vyhaslé. (Praško et al, 2003)

„V předchozích kapitolách byly vyjmenovány základní souvislosti následků traumatu na osobnost dítěte. Je rozdíl mezi dítětem dlouhodobě a komplexně traumatizovaným v předškolním věku a dítětem, které zažilo jednorázovou traumatickou událost ve starším věku. Neléčené následky traumatu v dětství mají zásadní vliv na utváření osobnosti až do dospělosti.“ (Jochmanová, 2021, s.132)

V dnešní době je možné zaznamenat nárůst traumatu jako celku. Tato doba přináší spoustu možností, ale také mnoho úskalí a děti se dostávají k velkému počtu informacím už v útlém věku. Když pomineme domácí prostředí, tak virtuální svět je velmi nebezpečný a trauma lze utrpět i v této sféře. Jako výsledek tohoto jevu můžeme vnímat nárůst počtu dospívajících, kteří stojí o změnu pohlavní identity. U těchto případů se v anamnézách vyskytuje úkaz traumatické zkušenosti v dětství, případně problémy se svými vrstevníky v blízkém okolí. (Jochmanová, 2021)

4.2 Vývojové trauma a jeho dopad na děti

Z pohledu dělení dětských traumat je mnoho kategorií, se kterými se můžeme setkat. Pro mou diplomovou práci je nejbližší kategorie vývojových a komplexních traumat. Je to skupina, ve které se trauma opakuje, případně je dlouhodobé. *„U vývojových traumat se jedná zejména o souvislosti s nejbližšími osobami v době dětství. Komplexní trauma souvisí s velmi závažnou a dlouhodobou traumatizací. Následky těchto traumat bývají hluboké a bez léčby celoživotní.“ (Jochmanová, 2021, s. 55)*

Podle Jochmanové (2021) do této kategorie patří:

- závažná emoční traumata a zanedbávání zejména do šesti let věku,
- traumatizující ztráta blízké osoby v raném věku, nepřítomnost blízké vztahové osoby v době dětství,
- dlouhodobá šikana,
- týrání, domácí násilí, nepřiměřené tresty,
- sexuální zneužívání,
- zážitky z války, mučení

Kolk (2021) ve své publikaci „Tělo sčítá rány“ věnuje vývojovému traumatu celou kapitolu, kterou výstižně nazval Vývojové trauma: skrytá epidemie. Hned v úvodu kapitoly Kolk předestírá důsledky vývojového traumatu pro celou společnost: „*Existují stovky tisíc dětí podobných těm, o nichž budu psát a ty odčerpávají ohromné prostředky, často bez patrných přínosů. Nakonec plní naše věznice, seznamy osob pobírajících sociální dávky a lékařské kliniky. Většina veřejnosti je zná pouze jako čísla ze statistik. Desítky tisíc učitelů, probačních pracovníků, sociálních pracovníků, soudců a odborníků na duševní zdraví tráví své dny tím, že se jim snaží pomoci a daňoví poplatníci za to platí*“ (Kolk, 2021, s. 185)

Při debatě o následcích traumatu nemůžeme vynechat známého psychologa Gábora Maté, který ve své publikaci „V říši hladových duchů“ zcela jasně zdůvodňuje jakékoliv závislostní chování traumatem z dětství. „*Otázkou nikdy není „Z čeho pramení ona závislost?“, nýbrž „Z čeho pramení ona bolest?“ Výsledky uváděné v odborné literatuře mluví naprosto jasně: většina lidí užívajících tvrdé drogy pochází z prostředí, kde byli v dětství zneužíváni. Většina mých pacientů v hotelu Portland má za sebou historii zanedbávání a nějaké formy týrání v dětství. Téměř všechny drogově závislé ženy ve čtvrti Downtown Eastside byly jako děti sexuálně napadeny a někteří z mužů rovněž.*“ (Maté 2023, s. 56)

Ve stejném duchu se k následkům vývojového traumatu vyjadřuje Jochmanová „*Následky se projevují v podobě narušení attachmentu, emoční dysregulace, kognitivní, somatické a vztahové problematiky. Souběžný je výskyt komorbidních poruch, například ADHD nebo riskantního chování. Vývojové trauma je rizikovým faktorem pro budoucí poruchy osobnosti, závislost na návykových látkách, poruchy příjmu potravy, depresivitu, úzkost, narušené sebepojetí a autoagresivní chování.*“ (Jochmanová, 2021, s. 75)

Vlivem traumatických zkušeností u dětí může postupem času dojít k agresivnímu chování. „*Příčiny vedoucí k agresivnímu jednání můžeme rozdělit na vrozené (biologické) a získané (sociální). Každý člověk má k agresivnímu jednání vrozené dispozice. Tyto vrozené dispozice jsou potřebné a užitečné k obraně a uschování vlastního teritoria.*“ (Fischer a Škoda, 2014, s. 51) Není tedy divu, když traumatizované dítě vykazuje prvky agresivního chování, když mu bylo v útlém věku ublíženo.

Vývojové trauma je tedy termín, který je zmiňován ve spojitosti s traumatickou zkušeností u dětí, přičemž traumatický zážitek má negativní vliv na rozvoj lidské osobnosti. Je tedy na místě traumatizaci dětí efektivně řešit.

4.3 Adverse Childhood Experiences (ACE) Study

K tématu této práce nás ovšem přivedly výsledky Adverse Childhood Experiences Study, která prokazuje zřejmou souvislost mezi špatným zacházením s dětmi a závažnými důsledky takového zacházení v dospělosti (nikoliv pouze pro samotného jedince), čímž potvrzuje výše popsané.

Jedná se o studii realizovanou americkými lékaři Vincentem Felittim a Robertem Andou v letech 1995–1997. Podnět pro rozsáhlý výzkum vzešel ze strany doktora Felittiho, který si při léčbě obezity všimnul souvislosti mezi nadváhou svých pacientů a jejich traumatickými zkušenostmi z dětství, jako je týrání nebo sexuální zneužívání.

„*ACE je zkratka, která pochází z angličtiny. Jedná se o akronym neboli začáteční písmena tří anglických slov: Adverse Childhood Experience. Do češtiny to můžeme přeložit jako adverzní dětské zkušenosti. Jinými slovy, zkušenosti spojené s nelehkým a někdy také velmi těžkým dětstvím.*“ (NATAMA Publishing, 2019, online, s. 5)

Konkrétně studie poukazuje na silnou a proporcčně zvyšující se souvislost mezi disfunkčním rodinným prostředím a nevhodným zacházením v dětství a zdravotním stavem v dospělosti. Unikátním přínosem studie je pak zjištění o kumulativním vlivu negativních zkušeností, který dříve pravděpodobně nebyl hodnocen. Jinými slovy studie prokázala, že „*s četností negativních zkušeností v dětství roste i počet a závažnost jejich zdravotních a sociálních důsledků v dospělosti.*“ (societyforall.cz, online, 2023)

Výsledky studie mimo jiné říkají, že „*osoby, které zažily čtyři nebo více kategorií negativních zkušeností v dětství, měly, ve srovnání s těmi, které nezažily žádnou takovou*

zkušenost, 4 až 12krát vyšší riziko alkoholismu, drogové závislosti, deprese a pokusů o sebevraždu. Dále u nich bylo identifikováno 2 až 4krát vyšší riziko kouření, negativního hodnocení vlastního zdravotního stavu, rizikového sexuálního chování (50 a více sexuálních partnerů) a onemocnění pohlavně přenosným onemocněním. V neposlední řadě u nich byl zaznamenán 1,4 až 1,6krát častější výskyt fyzické nečinnosti a těžké obezity.“ (societyforall.cz, online, 2023)

Ze zdravotního hlediska nám ACE studie poukazuje na fakta, které není radno přehlížet. *„Naše chápání ve spojitosti s emočními traumaty v dětství, které následně souvisí s patologickými prvky v dospělosti, se stále vyvíjí. Stejně tak neurologové popisují nové poznatky o změnách, které se odehrávají v našem mozku a jsou ovlivněny traumatem z předešlých let.“* (Harrington, 2017, s. 165)

Dalším zajímavým zjištěním ACE Studie je procentuální počet traumatizovaných, kteří se potýkají s částečnou amnézií z dětských let. Vlivem nějakého prožitého traumatu si tělo vytvoří obranný mechanismus, který se může projevit jako ztráta paměti. *„Až dvanáct procent účastníků traumatu se potýká během života s částečnou nebo úplnou amnézií. Ve výsledcích ACE Studie najdeme zřetelný dopad na zhoršenou paměť z dětství. Vlivem výzkumu tak chápeme fenomén disociální reakce na trauma z dětství.“* (Harrington 2017, s. 168)

Cílem této kapitoly není popsat kompletní závěry studie, které ostatně směřují do oblasti zdraví a zdravého životního stylu, nýbrž zdůraznit právě výše popsaná rizika, která se v posledních letech proměňují v realitu. S následky špatného zacházení s dětmi se potýkají pedagogičtí pracovníci už v mateřských školách.

Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání (dále jen „ČOSIV“) v rámci této problematiky zveřejnila na svých webových stránkách také zajímavý graf, který odráží výskyt negativních zkušeností v dětství v české populaci. Obecným shrnutím grafického znázornění je, že ve třídě s 25 dětmi se v průměru pouze 9 dětí neseťká s výrazně negativními zkušenostmi mezi 0-18 lety. ČOSIV dále zdůrazňuje roli pedagogických pracovníků při práci s ohroženými dětmi. Nutnost přistupovat k těmto dětem ze strany pedagogických pracovníků specifickým způsobem je naprosto zřejmá. Této problematice se ostatně budeme věnovat dále v samostatné kapitole. Zde však považujeme za důležité zdůraznit, že pokud je v jedné třídě průměrně 16 dětí s potřebou specifického přístupu, je bez zajištění adekvátních podmínek téměř nemožné požadavek na tento přístup naplnit.

5 Podpora intervence pro traumatizované děti

V předchozích kapitolách jsou popsány důsledky traumatizování dětí, včetně některých projevů, které mohou být patrné na první pohled. Zde by bylo na místě zabývat se tím nejdůležitějším v oblasti traumatizace dětí a tím je samozřejmě prevence. Žijeme ve společnosti, která ovládá důmyslné technologie, ale naše děti neumíme ochránit. Přesto že celospolečenská prevence je pravděpodobně jediná možnost, jak narůstající traumatizaci u dětí efektivně řešit, tato práce se zaměřuje na možnosti a nástroje samotných učitelů, proto bude prevence popisována pouze ve vztahu k této profesi.

Nejdříve je však nutné popsat obecné principy práce s traumatizovanými dětmi. Kolk ve své knize píše, že „*Nikdo nemůže „vyléčit“ válku nebo týrání, znásilnění, sexuální obtěžování či jakoukoli jinou příšernou událost. Co se stalo, nelze vzít zpět. Co však lze ovlivnit, jsou otisky traumatu na těle, v mysli a v duši.*“ (2021, s. 245) Z této informace lze odvodit, že práce s traumatizovanými dětmi bude zaměřená právě na tělo, mysl a duši. Co to ale v praxi znamená?

Pravděpodobně nejjednodušší je představit si práci s myslí jako proces zaměřený na uvědomění si svého já a svých emocí. Sachs například uvádí, že léčba samotného traumatu nemusí být u dětí vždy bolestná. Odborník, který dítěti pomáhá překonat nejtěžší chvíle, může daného jedince zaujmout natolik, že ho dokáže osvobodit od myšlenek, které má spojené s traumatickou zkušeností, protože pro takto postižené děti je důležité, aby se zorientovaly ve svých myšlenkách a dokázaly s nimi pracovat. Neméně důležité je zvládat stres, který s sebou traumatické zkušenosti přinášejí. Ve všech těchto aspektech by měl fungovat odborník, který dokáže dítě provést jeho myšlenkami a pomoc mu pochopit souvislosti, kterým by samo těžko porozumělo. Systematická práce terapeuta, tedy odborníka, by měla dítěti postupně pomoci zorientovat se ve svých myšlenkách a naučit ho sdílet své zážitky i verbálně. (Sachs, 2019)

Podobně, avšak ještě konkrétněji práci v oblasti myšlení popisuje Levine. „*Vytvořit příležitost k léčení je něco jako učit se zvyklostem v nové neznámé zemi. Není to těžké, je to jen jiné. Od vás a vašeho dítěte to vyžaduje abyste se přesunuli z úrovně myšlenek a emocí na úroveň daleko základnější, úroveň tělesných vjemů.*“ (Levine, 2011, s. 263)

Do souvislosti s prací s myšlenkami musíme uvést také práci s emocemi. Sachs přitom mluví o tom, že pro traumatizované děti je to velmi těžké. Odborník, který s nimi pracuje, musí zohlednit individualitu dítěte a míru emocionálního vypětí, které je spojeno se zažitým traumatem. *„Děti, které prožily trauma, budou jen těžko identifikovat své emoce. Některé si na bolest zvykly, protože pohřbily své pocity, potlačily emoce někam do nitra. Jiné jednají podle svých emocí a bez přemýšlení, takže ztěžují život sobě nebo druhým lidem.“* (Sachs, 2019, s. 58)

K tomuto se vyjadřuje taktéž Kolk. Hnací síly posttraumatických reakcí se nacházejí v tzv. emočním mozku, který se projevuje ve fyzických reakcích. Při řešení traumatu je tedy nutné obnovit rovnováhu mezi racionálním a emočním mozkiem, respektive získat přístup k emočnímu mozku. Vědomě toto lze pouze sebeuvědoměním, to znamená naučit se všimnout si toho, co se uvnitř nás děje, co cítíme. (Kolk, 2021)

Tělesným projevům traumatu a jeho léčení se pak věnuje Levine ve svých dvou publikacích „Probouzení tygra“ a „Léčba traumatu“. Posledně zmíněná publikace obsahuje dokonce „Dvanáctifázový program léčby traumatu“, který zahrnuje tělesná a duševní cvičení zbavující tělo a mysl následků traumatu. (Levine, 2018)

Levine vychází z výzkumů dokazujících, že při léčení je možné využít tělesné pocity – vnitřní tělesné vjemy, které nazývá „pocívaný smysl“. Jakmile se pozornost nasměruje k těmto tělesným vjemům, je možné uvolnit a osvobodit energie, které byly traumatem zadržovány. *„Když si záměrně uvědomujeme své tělo a tělesné vjemy, naše prožívání se prohlubuje a naše prožitky jsou silnější. Je důležité si uvědomit, že prožitek pohodlí pochází z pocívaného smyslu pohodlí, a ne ze židle, pohovky nebo jakéhokoli povrchu, na kterém sedíte.“* (Levine, 2011, s. 88.)

Kolk sděluje, že silné emoce se nedotýkají jen mysli, nýbrž také trávicí soustavy a srdce, které spolu důvěrně komunikují, proto se nám při náročných emocích tzv. svírají útroby. *„Jestliže registrujeme emoce především ve své hlavě, dokážeme se do značné míry ovládat. Pocit tíhy na hrudi nebo svírání žaludku je však nesnesitelný. Uděláme vše pro to, aby tyto počitky v našich útrobach polevily, ať už to znamená, že zoufale přilneme k někomu jinému, otupíme se pomocí léků nebo alkoholu nebo se pořežeme, abychom nezvladatelné emoce nahradili definovatelnými počitky. Kolik problémů v oblasti duševního zdraví, od závislosti*

na drogách po sebepoškozující chování, začíná jako snaha vypořádat se s nesnesitelnou fyzickou bolestí způsobenou našimi emocemi?“ (Kolk, 2021, s. 95).

Duševní oblast představuje v podstatě nějaký vnitřní myšlenkový svět, tedy schopnosti člověka vnímat, poznávat, případně cítit. Z tohoto úhlu pohledu je tedy práce s obětí v oblasti duševní v podstatě propojením výše popsaného. Při zkoumání možností práce s traumatem však nemůžeme vynechat ještě jeden naprosto zásadní zdroj a tím jsou vztahy. Jsme-li vyděšení, nic nás neuklidní tak, jako hlas nebo obětí někoho, komu věříme. Po akutním traumatu potřebují postižené osoby přítomnost známých lidí, tváří a hlasů. Zásadní je se co nejdříve obklopit rodinou a přáteli.

V této souvislosti uvádím citaci zaměřenou na odloučení dítěte od rodičů po prožitku traumatické situace. *„Děti oddělené po traumatické události od svých rodičů budou pravděpodobně trpět vážnými dlouhodobými negativními účinky. Studie provedené během druhé světové války v Anglii prokázaly, že londýnským dětem, které byly kvůli ochraně před německými nálety v době bombardování poslány na venkov, se dařilo mnohem hůře než dětem, jež zůstaly se svými rodiči, přečkaly noci v úkrytech a viděli děsivé obrazy zničených budov a mrtvých lidí“.* (Kolk, 2021, s. 253).

Bylo by jistě zajímavé věnovat se konkrétním terapeutickým technikám a metodám práce s traumatem, nicméně to není cílem této práce. Tato kapitola má poskytnout dostatečný vhled pro to, aby bylo možné hledat vodítka pro práci s traumatizovanými dětmi na základních školách.

Před tím je však ještě nezbytné zjistit, zda se je vůbec vhodné, aby učitelé do „léčby traumatu“ zasahovali, respektive zda se vůbec mají uvedenou problematikou zabývat a proč.

V této práci je možné zaznamenat popis traumatizovaných dětí ve více částech. Traumatizované děti se projevují nápadnostmi v chování, kterými jsou již zmíněná agresivita, vyrušování ve třídě, sklony k impulsivnímu jednání, nepozornost, zanedbaný vzhled. Tyto projevy jsou logicky rušivými prvky při výuce, navíc u traumatizovaného dítěte bude proces vzdělávání probíhat s velkými obtížemi, což lze jednoduše zdůvodnit hierarchií potřeb např. od Maslowa, kdy bez naplnění základních potřeb nemůže docházet k plnění potřeb vyšších úrovní. U dětí, jež si prošly traumatem je narušen pocit bezpečí, který se nachází v tzv. pyramidě potřeb na nižší úrovni, než potřeba sebe rozvoje – vzdělávání. K potřebě bezpečí v souvislosti se vzděláváním se vyjadřuje také profesor Matějček ve

videozáznamu z přednášky pro pedagogy s názvem „5 základních psychických potřeb“ (5 základních psychických potřeb, online, 2015), kde sděluje, že pokud dítě nemá naplněnu potřebu bezpečí, pak je hnán k záchraně života, nikoliv k nabývání vědomostí.

V neposlední řadě je třeba také akcentovat, že projevy traumatizovaných dětí mohou být pro ostatní děti nesrozumitelné a v některých případech mohou být také impulsem k šikaně, což vede k dalšímu zhoršení psychického stavu těchto dětí. Z těchto skutečností vyplývá, že pedagog by rozhodně měl umět na projevy traumatu reagovat, protože bez speciálního přístupu nelze dostát základní roli pedagoga, tj. vzdělávat.

V návaznosti na předchozí myšlenky je potřeba zmínit důležitost terapeutické péče. Jochmanová se k této oblasti vyjadřuje takto: *„Terapeutická péče o traumatizované děti může být realizována v různých kontextech. Jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách, jde zejména o oblast zdravotnické praxe, školství nebo sociálních služeb. V této souvislosti je důležité vnímat jak kompetence odborných pracovníků, tak jejich odborné vzdělání a oprávnění poskytovat systematickou teorii.“* (Jochmanová, 2021, s. 109).

Z citace lze dovodit, že péči o traumatizované děti vykonává společně více profesí. Počínaje učiteli, kteří mohou rozpoznat známky traumatu, posléze se zapojují odborníci, kteří s dítětem pracují, a dokonce se můžou na této práci podílet sociální pracovníci, kteří mají za úkol chránit práva dítěte. Celá tato problematika je o vzájemné pomoci mezi všemi zmiňovanými profesemi. *„Současně je důležité, aby i osoby, které nemají psychoterapeutické vzdělávání, dokázaly nabídnout významnou podporu, ať už v profesionálním, nebo rodinném kontextu. Těmito formami podpory jsou všechny postupy, které vedou ke stabilizaci dítěte a snižují následky traumatické události. Pokud se jedná o podporující osoby, jedná se zejména o učitele ve škole, sociální pracovníky, rodiče a pěstouny.“* (Jochmanová, 2021, s. 109)

S traumatizovanými dětmi je tedy nutné pracovat. Školské prostředí je místem, kde je možné si projevy traumatizace povšimnout, včasná identifikace je přitom klíčová. *„Na intenzivnější podporu škol v přístupu k traumatizovaným dětem apeluje vládní zmocněnkyně pro lidská práva Klára Šimáčková Laurenčíková. V době, kdy narůstá počet žáků, kteří za sebou mají traumatické zážitky, pocházejí ze složitého rodinného prostředí či čelí jiným náročným problémům, je podle ní nezbytné, aby pedagogický sbor věděl, jak s nimi pracovat. Řešením není tlak ani represe.“* (Novinky.cz, online, 2023).

O tom, že práce s traumatizovanými dětmi náleží i pedagogům se ostatně můžeme přesvědčit také na webové stránce „Řízení školy“, která se zaměřuje na problematiku managementu ve školství a nabízí doporučení, jak pedagogicky i organizačně přistupovat k dětem se specifickými potřebami, včetně těch, které zažily trauma. Článek „Trauma respektující přístup pro pracovníky ve vzdělání a sociální oblasti“ uvádí, že pokud dítě vykazuje apatické nebo naopak hyperaktivní sklony či agresi, může jít o dítě, u kterého se následkem negativní zkušenosti rozvinulo trauma. Jeho následné chování může ovlivňovat atmosféru ve třídě a narušit jeho vztahy se spolužáky a učiteli. (rizeniškoly.cz, online, 2024)

5.1 Možnosti práce s dětmi ve školách

Nyní podíváme na konkrétní možnosti, jak pracovat s traumatizovanými dětmi ve školním prostředí, respektive na to, zda a případně jak mohou k léčbě traumatu přistoupit samotní učitelé. Cílem této kapitoly není přinést výčet všech metod, které jsou v současné době k dispozici, což by pravděpodobně ani nebylo možné, protože praxe je ovlivněna kreativitou jednotlivých pedagogů, koučů, psychologů, terapeutů i sociálních pracovníků. Každý si může jednotlivé techniky upravit dle svých představ. Zaměříme se tedy na popis základních jednoduchých technik, které může zvládnout opravdu každý. Podstatné je zaměření, na již výše popsané oblasti, tj. na tělo, mysl a duši, přičemž následující techniky tyto oblasti obvykle dobře propojují.

Jako první možnost uvádím jógu. Kolk uvádí, že pocit „já“ je zakotven ve vztahu k vlastnímu tělu a dokud nejsme schopni cítit a interpretovat své tělesné počitky, nemůžeme se dostatečně poznat. Kolk v této souvislosti poukazuje na alexithymii, což je neschopnost určit, co se uvnitř nás děje. Lidé, kteří alexithymií trpí se obvykle necítí dobře, ale nedokáží svůj problém přesně popsat, jsou ve vztahu ke svému tělu otupělí. Když si lidé potřeby svého těla neuvědomují, nemohou se o ně starat, například pokud si pletou úzkost s hladem, mohou se přejídat a nepoznají-li pocit sytosti, budou jíst dál. Skvělým způsobem, jak obnovit vztah se svým vnitřním světem je právě jóga. „*V józe zaměřujete svou pozornost na dech a počitky v každém okamžiku. Začínáte si všímat propojení mezi emocemi a tělem – vás například úzkost při určité pozici vyvádí z rovnováhy. Začínáte experimentovat s tím, jak změnit své cítění.*“ (Kolk, 2021, s. 324).

Józe věnuje Kolk ve svém díle „Tělo sčítá rány“ celou samostatnou kapitolu a stejně tak je tomu v případě léčby traumatu pomocí divadla. Popisuje terapeutické programy, které

využívají divadla a dramatu pro to, aby traumatizovaní jedinci mohli bezpečně vyjádřit hluboké emoce bez toho, aniž by došlo ke ztrátě kontroly. Divadlo jim umožňuje prolomit bloky a strachy a vcházet do konfliktů s vlastními prožitky, s vlastním tělem a hlasem, ale bez obavy, ztráty kontroly.

Další z technik, kterou lze poměrně snadno zařazovat do každodenní výuky je tzv. „všímavost“. Sixrud a Johnson (2019) ve své knize „Dítě na vlastní pohon“ pojednávají o tom, že všímavost je využívána k tomu, aby se děti naučily ovládat své emoce, přičemž programy všímavosti jsou zaváděny už do škol a zahrnují vedené meditace, vizualizace, afirmace, dechová cvičení, všímavou jógu apod. Principem všímavosti je zaměření se a uvědomění si svého dechu a myšlenek, případně mentální procházení svého těla a hledání místa napětí a stresu. Možné je praktikovat také všímavé jezení nebo všímavou chůzi. (Stixrud a Johnson, 2019)

Kromě samotných technik je samozřejmě nutné myslet také na včasnou identifikaci projevů traumatizovaného dítěte a na komunikaci o tomto tématu se samotnými dětmi, ale i ostatními učiteli a rodiči. S touto problematikou se taktéž pojí následná edukace blízkých dospělých v okruhu dítěte. Je zásadní, aby se k dítěti přistupovalo s nutnou dávkou trpělivosti a empatie. Vnímat nové poznatky z úst odborníka a přizpůsobovat tak některé zvyklosti za účelem zvládnutí traumatu u dítěte. Stejně tak je důležitá volba obsahu a tempa terapeutických sezení, protože schopnost autoregulace dítěte je v tomto ohledu také stěžejní. (Jochmanová, 2021)

6 Metodologie, cíl výzkumu a výzkumný problém

Ve své vlastní pedagogické praxi jsem se často setkávám s problematickými dětmi, které muselo řešit příslušné školní poradenské pracoviště. Za problémy těchto dětí – nejčastěji šlo o záškoláctví, úzkosti nebo problematické chování – velmi často stálo problematické zázemí, včetně různých dramatických zážitků, které bychom mohli charakterizovat jako trauma.

Z tohoto důvodu se téma traumatu a jeho kompenzace v pedagogické praxi stalo předmětem mého dalšího zájmu. Začalo mě také zajímat, jak moc jsou mí kolegové, učitelé s touto problematikou obeznámeni. Zjistil jsem, že jen málo z nich podstoupilo další vzdělávání, které by zaměřovalo na toto téma. Zároveň se mi zdálo, že málokdo z nich cítí potřebu se v této oblasti dále vzdělávat. Jelikož šlo jen o pouhý dojem, začal jsem se zajímat, zda v českém prostředí vůbec taková nabídka kurzů existuje, a také jestli nejsou k dispozici nějaké studie, mapující obeznamenost českých pedagogů s identifikací a kompenzací traumatu v prostředí školy.

Na základě provedených rešerší jsem zjistil, že studie na toto téma v České republice existují, i když jich není mnoho. Vzdělávání pedagogů o problematice traumatu u dětí, jejich schopnost rozpoznat a pracovat s traumatizovanými dětmi, se začíná v posledních letech stávat stále častějším předmětem zkoumání. Převážné množství výzkumů se zaměřuje na inkluzi a speciální vzdělávací potřeby, do kterých téma dětského traumatu často spadá.

V českém prostředí můžeme nalézt několik společností zabývajících se tím, jak jsou učitelé připravováni na práci s dětmi, které mají různé emoční a sociální problémy. Tyto společnosti vytvářejí vzdělávací programy, které se zaměřují na rozvoj kompetencí učitelů v oblasti práce s dětmi zasaženými traumatem, jsou jimi např.:

Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání (ČOSIV) zaměřující se na děti s komplexním traumatem a problémovým chováním ve školách. Tento projekt nabízí učitelům školení o tom, jak s těmito dětmi pracovat, a zahrnuje semináře a praktickou podporu pro zavádění přístupu respektujícího trauma ve vzdělávání. (Cosiv.cz, online, 2021)

Společnost pro všechny (SOFA) nabízející online kurzy zaměřené na pomoc učitelům a dalším profesionálům při práci s dětmi, které zažily trauma. Kurzy se zaměřují na zvyšování povědomí a poskytování praktických strategií pro vytváření prostředí citlivého na potřeby traumatizovaných dětí. (societyforall.cz online, 2023)

Existence těchto organizací poukazuje v českém školství na zájem o tuto problematiku. Učitelé, kteří tak o tuto tematiku jeví zájem, mají možnost se v této oblasti dále vzdělávat a následně adekvátně podporovat děti, které si trauma prožily.

Zůstává ovšem otázkou, jestli je tato ne příliš široká nabídka kurzů dostatečná pro potřeby českého školství. Zvážíme-li, že trauma jako fenomén nachází stále větší uplatnění ve společenských vědách a trauma jako příčina je čím dál více identifikováno na pozadí mnoha sociálních i zdravotních problémů. (Societyforall.cz, online, 2023)

Jaké znalosti mají pracovníci základních škol v oblasti přístupu k dětem s negativními zkušenostmi z dětství a jak tyto znalosti ovlivňují jejich pedagogickou praxi?

Tím vším se budu podrobněji zabývat ve své práci, kde na základě rozhovorů s učiteli ze základních škol, rozeberu jejich osobní zkušenosti v oblasti práce s traumatizovanými dětmi, zkušenosti s tímto tématem získané během jejich formálního vzdělávání a jejich dalšího sebevzdělávání v této oblasti. Cílem výzkumu je tedy zjistit znalosti a potřeby učitelů základních škol v oblasti negativních zkušeností dětí a jejich následným dopadem na proces vzdělávání. Dále se diplomová práce zaměří na motivovanost respondentů se v uvedené problematice vzdělávat, přičemž bude hledat odpovědi na následující výzkumné otázky:

HVO: Jaký je přístup učitelů základních škol k problematice výuky dětí s negativními zkušenostmi z dětství?

VO1: Jaké podmínky mají učitelé základních škol při vzdělávání v oblasti přístupu k dětem s negativními zkušenostmi?

VO2: Jaké potřeby mají učitelé základních škol v oblasti přístupu k dětem s negativními zkušenostmi?

VO3: Jaké překážky vnímají učitelé základních škol při práci s dětmi, které mají negativní zkušenosti z dětství, a jak tyto překážky ovlivňují jejich výukové postupy?

Téma nabízí spoustu podnětů k zamyšlení, jelikož ještě není tak podrobně prozkoumané. Vzhledem k tomu, že se jedná o velmi aktuální téma a problém, který má v dnešní době vzrůstající tendenci, vybízí tak k dalšímu bádání. Jeho hlubší zkoumání může přinést nejen nové teoretické poznatky, ale také praktická doporučení, která by mohla významně podpořit pedagogy v jejich každodenní praxi a přispět k efektivnímu řešení tohoto stále naléhavějšího problému.

6.1 Výběr respondentů

Pro účel této diplomové práce byli vybráni respondenti na půdě základních škol v Karlovarském kraji. K tomuto regionu mám velice blízko, protože jsem zde vyrůstal a nyní se tu sám pohybuji jako učitel. Ve výběru respondentů figurují začínající učitelé, učitelé s víceletou praxí i učitelé s dlouholetou praxí. Rozmanitost výběru je provedena za účelem získání co možná nejpestřejšího vzorku. Široký věkový rozptyl učitelů, od nejstarší po nejmladší v praxi, byl zvolen také záměrně, aby nám umožnil se zamyslet i nad tím, zda existuje i nějaká provázanost s věkem učitele. K realizaci polostrukturovaných rozhovorů byli osloveni učitelé ze tří základních škol. Celkem bylo vyzpovídáno devět respondentů. Respondenti jsou tvořeni třemi učiteli s velmi dlouhou praxí, třmi učitelů ve středním věku a třmi učitelů v mladém věku. Všichni oslovení učitelé souhlasili s polostrukturovanými rozhovory.

Z rozhovorů jsem získal informace o povědomí učitelů ohledně problematiky traumatizovaných dětí na základních školách. Dále jsem se zabýval přístupem učitelů k samotným problémovým případům, jak příslušné situace řeší a zdali jim v této oblasti bylo poskytnuté pedagogické či jiné vzdělání.

Z teoretického hlediska jde o analýzu dat. *„Analýza je klíčová obecně vědní metoda. Používáme ji zejména ve fázi poznávání vědeckého problému při jeho detailním zkoumání. Analýza je postup, kdy určité celek rozkládáme na nižší entity. Entitami mohou být: prvky (kompoziční analýza), vztahy mezi prvky (strukturně-funkční analýza), či procesní vztahy (procesní analýza).“* (Ochrana, 2019, s. 45) Výzkum se opírá o poznatky zakotvené teorie. Analýza dat je tedy základem tohoto šetření. U axiálního kódování dochází k provázání jednotlivých kategorií na základě analýzy dat. Dalším důležitým krokem byl výběr respondentů. *„Výběr respondentů je klíčovým krokem v procesu výzkumu, který zásadně ovlivňuje validitu a generalizovatelnost získaných výsledků. Pokud je správně zvolená metoda výběru minimalizují se chyby v systematickosti práce.“* (Hendl a Remr 2017)

6.2 Metody sběru dat

Jako metoda sběru dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, kdy rozhovor vychází z předem připravených témat a otázek. (Švaříček a Šed'ová, 2014, s. 160) Výzkumník zadává připravené otázky a respondent odpovídá v širším záběru než u strukturovaného rozhovoru. (Průcha, 2014, s. 120)

Účastníkům rozhovorů byly nabídnuty dvě možnosti realizace rozhovorů. Online setkání v prostředí *Microsoft Teams Classic* či osobní setkání. To se později ukázalo jako jednoznačně preferovanější volba. Se všemi respondenty se mi tak povedlo najít a dohodnout termín osobního setkání. Před začátkem samotného rozhovoru byli účastníci informováni, že rozhovor bude nahráván, a zároveň byli požádáni o svolení nahrání rozhovoru do mobilního zařízení. Všechna mnou provedená výzkumná šetření budou anonymní, i s tímto účastníci rozhovorů souhlasili.

Rozhovory byly realizovány v časovém úseku 25-35 minut a probíhaly na místě, které si účastník sám zvolil, aby se cítil pohodlně ve svém prostředí a realizace mohla proběhnout bez komplikací.

Respondentům bylo položeno 30 otázek, na které odpovídali podle svého nejlepšího uvážení. V diplomové práci budou dále respondenti označováni jako R1, R2, R3 atd.

6.3 Metoda analýzy sběru dat

U všech rozhovorů byl proveden doslovný přepis. Proces přepisu je časově velice náročný, ale je dále nezbytný k zakotvené teorii. „*Zakotvená teorie představuje sadu systematických induktivních postupů pro vedení kvalitativního výzkumu zaměřeného na vytváření teorie.*“ (Švaříček a Šed'ová, 2014, s. 84) Po realizaci polostrukturovaných rozhovorů získáváme data, se kterými bude pracováno v tzv. kódování. „*Fáze kódování začíná v momentě, kdy máme nasbírané určité množství dat. Na základě prvních komparací mezi daty vybíráme důležité kódy a píšeme si k nim poznámky.*“ (Švaříček a Šed'ová, 2014, s. 88)

Zakotvenou teorii jsem zvolil pro její čistě induktivní povahu. Líbila se mi myšlenka a-teoretického přístupu k datům, kde data sama o sobě vyjevují zajímavé poznatky. Nechtěl jsem kontaminovat data svými předpoklady, naopak, chtěl jsem co nejlepšími prostředky dosáhnout stanoveného výzkumného cíle, bez jakéhokoli zkreslení. Kvalitativní výzkum a zakotvená teorie mi to umožnily, včetně možnosti jít „více do hloubky“.

Detailně popisovat složitý proces zakotvené teorie by jistojistě přesahovalo rámec této práce. Pro složitost celého procesu jsem se rozhodl vycházet pouze ze dvou, počátečních fází zakotvené teorie – tedy tzv. otevřeným kódováním a axiálním kódováním.

Ve své diplomové práci jsem se plně nevěnoval všem krokům zakotvené teorie, které by vedly k vytvoření komplexní teorie založené na hlavním centrálním jevu. Zakotvenou teorií jsem se pouze inspiroval a využil z ní techniky otevřeného a axiálního kódování. Díky identifikaci jednotlivých jevů v datech a jejich vzájemnému propojení jsem mohl dojít k zajímavým poznatkům, které tvoří hlavní výstupy mého výzkumu.

Při otevřeném kódování jsem procházel vytištěné přepisy rozhovorů a všímal jsem si jakýchkoli pozoruhodných jevů, např. specifických formulací, zvláštních vyjádření, i např. pauz v projevu respondentů. Zajímavá místa jsem si v první fázi podtrhával a dále pojmenovával co nejuvýstižnějšími názvy. Názvy kategorií jsem volil co nejbližší jazyku respondenta, abych tak co nejlépe vystihl jedinečnou povahu jeho pohledu či zkušenosti.

Na otevřené kódování navazuje axiální kódování. „*Axiální kódování je technikou navazující na otevřené kódování. Jeho cílem je vytváření spojení mezi kategoriemi a subkategoriemi. Za tímto účelem se používá tzv. paradigmatický model. Použití tohoto modelu umožňuje o datech systematicky přemýšlet, vzájemně je k sobě vztahovat složitými způsoby a zároveň procesuální dynamiku v datech.*“ (Švaříček a Šed'ová, 2014, s. 232)

V druhé fázi, tzv. axiálním kódování, jsem začal hledat souvislosti mezi těmito kategoriemi. Např. u respondentky číslo 2 jsem hledal, na kterých místech v textu, se kategorie *řešíme v praxi* objevuje, a zda se zde překrývá či splývá s jinými kategoriemi. Tímto způsobem jsem např. odhalil významný překryv a souvislost s kategorií *vzdělávání a škola sobě*, neboť se vyskytovaly těsně vedle sebe a vzájemně vysvětlovaly svoji podstatu. Respondentka se v souvislosti se vzděláváním mimo jiné odkazovala na vlastní zkušenosti z praxe (*kategorie řešíme v praxi*) a na předávání těchto zkušeností vzájemně mezi kolegy (*kategorie škola sobě*). Všechny kategorie se v textu rovněž objevovaly v souvislosti s kategorií *já sama a expertnost*, což odhalilo zajímavou souvislost, že řešení problémů v praxi a sdílení zkušeností s dalšími pedagogy v rámci školy zvyšuje pocit erudice respondenta v oblasti řešení těchto problémů se žáky.

Axiální kódování tedy pomáhá najít souvislosti mezi objevenými fenomény (kategoriemi) a pomáhá vysvětlit jejich podstatu. Díky nim můžeme lépe pochopit vnitřní svět respondentů

a klást si další, podnětné otázky: např. pokud respondentka č. 2 vnímá školu a řešení praktických problémů na její půdě jako zdroj informací a růstu sám o sobě. Cítí potom potřebu dalšího, formálního vzdělávání v této oblasti i mimo školu. A co ostatní pedagogové? Zodpovězení podobných otázek může mít velmi praktický přesah pro organizaci dalšího vzdělávání českých pedagogů v celé zemi.

6.4 Etika výzkumu

„Každý vědecký výzkum se řídí jednak určitými normami a pravidly vědecké práce, které jsou stanoveny metodologií výzkumu, jednak etickými principy, které dodávají výzkumu morální kredit.“ (Průcha a Veteška, 2014, s. 103)

Z etického pohledu je mít třeba na mysli pár základních pravidel. *„Každý výzkum s sebou přináší nutnost řešit etické otázky a dilemata. Při výzkumu nelze dopředu ošetřit všechny možné situace, jež mohou nastat, tj. stanovit pravidla pro všechny možné situace, v nichž se mohou objevit etické problémy. Mnohé musí být schopen řešit výzkumník tzv. „za pochodu“ a spoléhat se přitom na svoji empatii a zdravý úsudek. Výzkumník by měl být schopen vnímat individuální normy osob, které se výzkumu účastní, a posuzovat míru toho, co pro ně je a není vhodné.“* (Bendová et al., 2011, s.41)

„Je velmi důležité, jakou důvěru, respekt a od nich se odvíjející celkovou kvalitu kontaktu si student-výzkumník u účastníků výzkumu získá. Dalším důležitým pojmem je tzv. empatická neutralita. Ta znamená, že výzkumník by měl vůči účastníkům výzkumu projevat zájem, účast a porozumění, ale ke zjištěným skutečnostem by měl být neutrální.“ (Bendová et al., 2011, s.42)

Problematika dětí s negativní zkušeností z dětství jednoznačně patří mezi témata, jež si během výzkumu žádají zvýšenou míru citlivosti. Mnohé z dětí projdou ve svých životech traumaty. Doba sociálních sítí a celkově velké globální informovanosti lidstva se zvedá nároky na jedince ve společnosti, kdy děti nejsou výjimkou.

Už od útlého věku jsou vystavovány vysokému toku informací, které sami nedokážou vstřebat. Nutností v tomto případě je nenechávat děti tomuto tlaku čelit samotné, ale učit je, jak se v prostředí neustálého zrychlování, tlaku na výkon a digitálních technologií pohybovat. Někteří rodiče nemají dostatek času, aby dohlíželi na působení svého dítěte na internetu. Dítě tak může prožít trauma a mohou se u něj začít velmi rychle projevat

traumatické příznaky. Mnoho traumat se pak může projevit ve školním věku, kdy je zaznamenáván nárůst případů traumatu u dětí.

Pokud není dítěte věnována dostatečná pozornost ze strany rodičů, může být jedním z příznaků traumatu sebepoškozování. V tento moment je velmi důležitá role učitele. Ten má šanci na svém pracovišti objevit příznaky, že je s daným jedincem něco v nepořádku, ale je velmi důležité, aby učitel v takových případech přesně věděl, jak postupovat, na koho se může obrátit při prosbě o pomoc nebo jak zamezit negativním vlivům, které kromě osobního rozpoložení ovlivňují i vzdělávání jedince.

Z etického hlediska by měl učitel mít vhled do všech výše zmíněných částí.

6.5 Kódy a kategorie

Následující kapitoly se zaměřují na zpracování výsledků rozhovorů prostřednictvím axiálního kódování. Pro větší přehlednost bylo vytvořeno pět tematicky jednotných kategorií, v jejichž rámci jsou analyzovány nejčastěji se vyskytující kódy, což usnadňuje interpretaci získaných dat. V pozdější fázi byl navíc zařazen prostor pro doplňující otázky.

6.5.1 Kategorie: Problematika traumatizovaného dítěte

V rámci zkoumání problematiky traumatizovaného dítěte jsem výzkum zaměřil na osobní názor pedagoga na tuto problematiku. Zjišťováno bylo celkové povědomí o této problematice, dále stigmatizace traumatizovaných dětí ve školství a vlastní zkušenost s takovými případy.

Osobní názor na problematiku

Přestože každý z dotazovaných vnímá problematiku traumatizovaného dítěte vlastní optikou, všichni respondenti se shodli, že se jedná o problém, jenž je stále čtenější a který je třeba řešit.

R2: „Přibývá spoustu zanedbaných dětí.“ **R1:** „Já myslím, že vzhledem k tomu, že je ve školním prostředí nedostatek odborníků, tak nám nějaké signály mohou unikat.“ **R9:** „Pro dítě je velmi důležitá důvěra, pokud dítě věří, tak řekne mnoho věcí.“ Dále pak zazněly myšlenky, které poukazují na špatnou komunikaci školy s rodiči a naopak, stejně poukázání na problém skrytosti příznaků traumatu.

Povědomí o problematice

Tato otázka zejména u začínajících učitelů vyvolala pochopitelné reakce, že na sobě pocítují nedostatek zkušeností v této problematice. U ostatních pedagogů pak bylo možné vyčíst, že čerpají hlavně ze svých praktických zkušeností, nikoli z odborného vzdělávání.

R3: „Zatím o této problematice moc nevím. Jsem začínající učitelka, takže těch zkušeností nemám tolik.“ **R8:** „Jsem etoped, tak myslím, že tato otázka je mi blízká. Vím o tom poměrně dost, a také podle mých zkušeností pracuji.“ **R4:** „O této problematice vím z různých školení, ale jako samostudiu jsem se tomuto tématu nikdy nevěnovala.“ **R2:** „Často řešíme sebepoškozování, nefungující rodinu, ale i psychické problémy. Takže mám hlavně praktické zkušenosti a je jich opravdu dost.“ U R4 si můžeme všimnout jistého podcenění situace.

Stigmatizace traumatizovaných dětí

V otázce, která se zabývala stigmatizací traumatizovaných dětí se většina respondentů shodla, že by se takové dítě nemělo zbytečně diferencovat od ostatních.

R8: „Nálepka se může vytvořit na základě chování dítěte ve třídě, pokud dítě zlobí, většinou volá po nějaké pozornosti a je to možným ukazatelem traumatu. Z pozice učitele je dobré mít přehled o dítěti, mít vytvořený nějaký dokument, kde je sepsáno, jak k dítěti přistupovat. Na druhou stranu nejsem pro, aby se nálepkování nějak zvláště řešilo, hlavně v třídním kolektivu.“ **R5:** „Myslím si, že není dobře jakýmkoli způsobem označovat žáka s nějakými specifickými problémy a zbytečně na něj upozorňovat. Z mého pohledu bych spíše řekl, že děti mezi sebou poznají, když se něco děje a mohou kolikrát řešit problémy i v kolektivu mezi sebou. Pokud je na dítě upozorněno z řad učitelů nebo odborníků, může to mít kladnou i zápornou odezvu, to je třeba mít na mysli.“ **R7:** „Z mého pohledu je stigmatizace příliš velká, protože dotyční sice dostanou nějakou nálepku, ale dál se s nimi tolik nepracuje. Při své práci se snažím stigmatizaci úplně vyhnout, protože se snažím ke všem dětem přistupovat stejně a bez rozdílu.“

Zkušenosti s traumatizovanými dětmi

V této otázce většina pedagogů popisuje, že v takové situaci často jednájí na základě vlastní intuice, případně situaci řeší s vedením školy. Pomoc odborníků přichází až v té chvíli, kdy je nezbytná. V některých případech záleží také na dostupnosti odborníka.

R6: „Mám teď čerstvě jednu zkušenost. Na jedné žákyni jsem poznal, že něco není v pořádku. Počkal jsem na vhodnou příležitost a zeptal jsem se, co se děje. Ona se mi svěřila, že je adoptovaná a její rodiče se hádají a hrozí, že půjdou od sebe. Do toho je v 9. ročníku a řeší přijímačky, takže je z toho psychicky špatná. Vyslechl jsem ji a snažil jsem se být její oporou a v tomto případě se situace po pár dnech uklidnila.“ Začínající učitel zde popisuje jednu ze svých prvních zkušeností, kdy narazil na trauma dítěte, ovšem je znát jeho nezkušenost. **R2:** „Mám jich dostatek. Ano využila jsem své vzdělání v případě sebepoškozování dítěte, kdy se situace dostala až do takového extrému, že jsme po konzultaci s vedením školy a rodiči zvolili cestu individuálního vzdělávání.“ **R4:** „Občas ano. Já mám zkušenost hlavně se sebepoškozováním, které se pak řeší hlavně se zákonnými zástupci a metodikem prevence, ale určitě tyto informace neventilovat mezi děti.“

Tabulka č. 1: Přehled nejvíce používaných kódů v kontextu problematiky traumatizovaného dítěte

Kategorie	Koncept	Kódy
Problematika traumatizovaného dítěte	Osobní názor	<i>Pozorování příznaků, Nedostatek odborníků Důvěra dítěte k pedagogovi, Komunikace škola vs. ZZ Rozpoznání příznaků</i>
	Povědomí o problematice	<i>Nedostatek zkušeností Rozpoznání typických znaků Řešení problému – Já sám Skrytost traumat</i>
	Stigmatizace dítěte	<i>Přirozenost dítěte Příznak – zlobení Rovný přístup Empatie</i>
	Vlastní zkušenosti	<i>Škola sobě Řešení problému – Já sám Identifikace problému</i>

		<i>Spolupráce s odborníky</i>
--	--	-------------------------------

Zdroj: vlastní zpracování

Shrnutí tématu

V tabulce uvedené výše můžeme vidět kódy, které se nejvíce vyskytovaly u respondentů, a vykazují tak největší poměr shody. Největší podobnost, a tedy nejstěžejnějším pojmem této tematiky dle odpovědí je rozpoznání příznaků či identifikace problému. Z rozhovoru je patrné, že toto je pro učitele nejdůležitější. Odhalit trauma je základ. U řešení samotných situací respondenti uvádějí, že často volí cestu *já sám*, která je výše uvedená jako samostatná kategorie nebo je problém řešen na půdě školy, čemuž odpovídá kategorie *škola sobě*. Až když je problém nad síly učitelského sboru, je vyhledána pomoc odborníka.

6.5.2 Kategorie: Vzdělávání

Druhá kategorie nám podává informace o samotném vzdělání pedagogů v oblasti traumatizace dětí. Z výzkumu lze vyčíst informace o formách vzdělávání nebo četnosti vzdělávání. Z položených otázek následně vyplývá samotný názor pedagogů na užitečnost vzdělávání v oblasti traumatizovaného dítěte.

Formální vzdělávání

U formálního vzdělávání v oblasti traumatizace dětí se většina respondentů shoduje, že toto téma nebylo přímo obsaženo v jejich studiu. V otázkách se objevila otázka, která zkoumala povědomí o ACE studii, která představuje jeden z nejdůležitějších odborných pramenů v problematice traumatizovaného dítěte. Z odpovědí vyšlo najevo, že mezi respondenty není tato studie vůbec známá. Pokud se dostali k tématu traumatizace dětí, tak spíše jen sporadicky a při příležitosti výuky jiných naukových témat.

R9: „Přímo v takovém to znění ne. Bylo to obsaženo v jiných velkých tématech.“ **R8:** „Přímo toto téma ne, ale prošla jsem vzděláváním na poruchy učení, kde se věnovalo také tématu traumatizace dětí.“ **R7:** „Anglický název mi nic neřekne, ale po vysvětlení v češtině mohu říct, že jsem o této studii slyšela. O této studii jsem se dozvěděla od mé kamarádky, která dělá v zařízení pro děti, které potřebují pomoc a snažím se ji používat i v praxi.“

Další profesní vzdělávání

Co se týče dalšího profesního vzdělávání, tak zde byly značné rozdíly v odpovědích respondentů. Zkušenější pedagogové již nemají takovou touhu po novém vzdělávání, opakem toho jsou začínající učitelé, kteří své vzdělání prohlubovat chtějí. Mnoho pedagogů se však dále vzdělává pouze ve svých odborných výukových předmětech.

R4: „Máme povinnost navštívit profesní školení, takže se vzdělávám díky školení. Já osobně se vzdělávám v tématech jako šikana, práce s asistentem pedagoga nebo řízení třídy. Další vzdělávání už v plánu nemám, protože jsem v důchodovém věku.“ **R6:** „V blízké budoucnosti si budu dodělávat pedagogické minimum. V tuhle chvíli vytvářím hlavně přípravy na jednotlivé hodiny ve škole a mám vyhlédnutý vzdělávací webinář k druhému pololetí od Národního pedagogického institutu. Poté zatím nemám v plánu se dále více vzdělávat v nějaké oblasti.“ **R8:** Jsem samouk. Čtu různé knížky, snažím se mít všeobecný přehled a také být připravená na výuku. V neposlední řadě se také připravuji na zkoušky na vysoké škole. Ve škole pak navštěvuji povinné vzdělávací semináře.

Forma, četnost a zaměření profesního vzdělávání

Rozdílné odpovědi panují u četnosti a plánování případného dalšího profesního vzdělávání. Plánování dalšího profesního vzdělávání závisí zejména na požadavcích vedení školy či na případných odměnách. Zaměření dalšího profesního vzdělávání bývá individuální, nicméně poměrně jasně vyplývá, že učitelé se věnují zejména své aprobaci.

R1: „Vzdělávám se formou povinných webinářů. Žádné vzdělávací projekty v plánu nemám, takže se soustředím pouze na povinné webináře, které absolvuji vždy, když je potřeba. Co se týká hodnocení vzdělávání, tak to bylo jak kdy, někdy se dostalo odměn, jindy zase byla tahle iniciativa přehlížena. Převážně se týká mého zaměření, což je český jazyk a občanská výchova a nějaký ten obecný přehled.“ **R2:** „Vzdělávám se formou webinářů Národního pedagogického institutu. Online kurzy či nějaké školení zaměřené na témata ve školství. Formální vzdělávání absolvuji jednou do měsíce, neformálně se pak vzdělávám denně. Převážně se vzdělávám v problematice školství kteréhokoli druhu, protože musím být alespoň v nějaké míře vědět takřka o všem. Hodně se pak zabývám financemi ve školství.“ **R9:** „Studuji na vysoké škole učitelství pro první stupeň. O případném hodnocení vzdělávání zatím netuším. Vzdělávám se jednou měsíčně a věnuji se všeobecné přípravě pro první stupeň.“

Profesní vzdělávání v kontextu traumatizovaného dítěte

Zde z odpovědí respondentů vyplývá, že toto téma důležité, ale ve studiu ho téměř neměli. Dále můžeme vyčíst, že profesní vzdělávání v tomto ohledu není mezi pedagogy rozšířené. Mezi dotazovanými panuje shoda v tom, že toto téma bude hodně důležité do budoucna, protože spousta dětí začíná trpět psychickými problémy už v útlém věku, což může pramenit z různých traumat.

R7: „Mám za sebou několik vzdělávacích webinářů a školení zaměřené na vedení kolektivu, kde to také bylo zmíněno. Dále si myslím, že nová informatika je s touto oblastí propojená, protože je tam zakotven určitý psychologický přístup k dětem. Z mého pohledu je toto téma určitě důležité, protože doba se mění a děti taky. Hodně závisí na přístupu školy k rodičům a rodičů ke škole a vzájemné komunikaci, která hodně pokulhává. Myslím si, že toto je důležité i v aktuálním dění, ale je to problém i do budoucna.“ **R8:** „Toto téma není vyloženě obsaženo v mém studiu, ale částečně se ho dotýkáme u poruch učení, kdy hledáme možnosti vzniku a v takovém případě dochází i na téma traumatizace. Školení na toto téma jsem neabsolvovala. Myslím si, že je to opravdu hodně důležité. Mělo by se na děti nahlížet jinak, protože od toho se pak vyvíjí jeho školní úspěchy či neúspěchy, proto si myslím, že je potřeba s tímto tématem pracovat. Do budoucna každopádně také myslím, že když se nastaví nová a lepší pravidla, byla by celkově jednodušší práce ve školním prostředí s traumatizovanými dětmi.“ **R3:** „Při studiu bakalářského studia na vysoké škole se zatím toto téma neobjevilo. Ani v praxi jsem se se žádným školení na toto téma nesetkala. Domnívám se, že toto vzdělávání je důležité, protože učitel by měl poznat silné a slabé stránky žáka a pomoc mu formovat jeho osobnost. Měl by tudíž být pro žáka oporou, a to i v případě odhalení traumatických zkušeností.“

Tabulka č. 2: Přehled nejvíce používaných kódů v tématu vzdělávání

Kategorie	Koncept	Kódy
	Formální vzdělávání	<i>Provázanost s poruchami k učení</i> <i>Neznalost ACE studie</i> <i>Podcenění traumatu</i> <i>Empatie, být nápomocný</i>

Vzdělávání	Další profesní vzdělávání	<i>Povinné vzdělávání, VŠ studium</i> <i>Odměny</i> <i>Prohlubování aprobace</i> <i>Pohodlnost pedagoga</i>
	Forma, četnost a zaměření profesního vzdělávání	<i>Webináře – NPI</i> <i>Prohlubování aprobace</i> <i>Studium VŠ</i> <i>Povinné vzdělávání</i>
	Profesní vzdělávání v kontextu traumatizovaného dítěte	<i>Neobsaženo ve studiu</i> <i>Přesah jiných témat</i> <i>Problém do budoucna</i> <i>Dobový problém</i>

Zdroj: vlastní zpracování

Shrnutí tématu

Nejvíce výstižným kódem pro tuto tematiku je určitě kategorie *prohlubování aprobace*, kterou účastníci výzkumu nejčastěji podstupují. S ohledem na tuto hlavní část se ukazuje, že učitelé ve formálním vzdělávání problematikou traumatizovaného dítěte vyloženě neprošli. Pokud se tohoto tématu dotkli, tak spíše jen jako doplňujícího obsahu jiného tématu. Vzdělávání probíhá hlavně prostřednictvím vysokých škol a vzdělávacích kurzů, které jsou většinou pod záštitou NPI. Největší motivací dalšího vzdělávání se zdá být empatická stránka učitele a také vidina finanční odměny.

6.5.3 Kategorie: Sebevzdělávání

V této kategorii se objeví informace o sebevzdělávání učitelů. Z rozhovorů je patrné, že učitelé se vzdělávají různými způsoby. Velmi využívané jsou online zdroje, nicméně starší katoři stále dávají přednost literatuře či jinému neformálnímu vzdělávání. Dále se dozvíme, zdali pedagogové sami vyhledávají vzdělávání spojené s traumatizací dětí.

Sebevzdělávání

V kontextu sebevzdělávání popisovali učitelé jejich další sebevzdělávání. Z položených otázek vyplývá, že učitelé se věnují při sebevzdělávání koníčkům či opět svým aprobacím. Snaží se mít neustále všeobecný přehled, aby měli stále nejnovější informace o dění ve světě.

Pro starší učitele je dalším sebevzděláváním oblast sportu a kutilství. Mladší generace dává přednost internetovým zdrojům.

R3: „Sleduju různé seriály v angličtině. Čtu knihy v angličtině. Zároveň vedu kroužky na škole, kde se sebevzdělávám v oblasti správného fyzického zatížení lidského těla.“

R5: „Sebevzdělávám se hlavně v mých aprobovaných předmětech, ale připomínám si veškeré učivo ze základní školy, protože jsem čerstvý učitel.“ **R4:** „Ve volném čase se sebevzdělávám hlavně v oblasti koníčků, což je sport, turistika a obecný přehled. Snažím se žít aktivně a stále se učit, ale oblast školství nechávám ve škole a rozhodně si ji netahám domů.“

Způsob a četnost sebevzdělávání

Zde více učitelů odvětilo, že používá online zdroje, které jsou snadno dostupné, a zároveň často velmi přesné. Opět se ukázalo, že většina učitelů cílí na své aprobované oblasti. Často také z odpovědí vzešlo, že pedagogové se sebevzdělávají i od svých kolegů. Z časového hlediska se kantoři shodli, že udržování přehledu a neustálé aktualizování informací je velmi časově náročné, a zároveň zdůraznili, že sebevzdělávání je nekončící proces, který vyžaduje jejich trvalou pozornost.

R6: „Nejvíce se učím formou internetových zdrojů. Zajímám hlavně o fotbal, finanční gramotnost a témata, které potřebuji nejvíce k práci. Sebevzdělávání u mě probíhá denně.“

R7: „Většinou se sebevzdělávám zkušenostmi ostatních či hledám na internetu. Sebevzdělávám se denně hlavně v oblasti výtvarnictví, hudební výchovy nebo informatiky.“

R9: „Jsem často zaměřená na individualizaci dětí, dále na možnosti zlepšení podmínek pro jednotlivé děti v mé třídě, aby měli moji prvňáčci dobrý základ. Ve volném čase se tak věnuji třeba sportu. Vzdělávám se hlavně prostřednictvím nabitím vlastních zkušeností nebo četbou knížek.“

Výběr materiálu pro sebevzdělávání

U tohoto výběru je na prvním místě opět individualita, ale i v tomto případě se většina pedagogů shodla na tom, že často používají internetové zdroje. Jako další byly zmíněny osobní zkušenosti či online skupiny učitelů se stejnou aprobací, kde se sdílejí výukové materiály a rady, jak pracovat s žáky na dané téma.

R3: „Já si osobně vybírám spíše internetové zdroje, případně knížky, které jsou dobře situované s ohledem na dané téma.“ **R2:** „Nejčastěji to jsou internetové zdroje a jinak je nejlepší vlastní zkušenost. Tady bych zmínila vyměňování si zkušeností mezi kolegy.“ **R1:** „Vybírám si podle toho, co budu potřebovat. Rozhoduji se dle aktuální potřeby, když něco nevím, využiji spíše zkušenosti a někdy i internetové zdroje.“

Zájmová orientace v oblasti traumatizace dítěte

V této oblasti dochází k rozmanitosti odpovědí. Někteří kantoři se aktivně pokoušejí v tomto tématu pohybovat a čerpat nové zkušenosti. Jiní se přiklánějí k tvrzení, že možná někdy nevědomky něco málo o tomto tématu nastudovali a někteří učitelé se o to ani nepokusili nebo je to prozatím nenapadlo.

R9: „Snažila jsem si načíst literaturu a na daných příkladech jsem zkoušela najít podobnosti s mými problémy ve třídě. Takže na základě připodobnění a myslím, že se mi to i osvědčilo v praxi.“ **R7:** „V této oblasti se pokouším sebevzdělávat pořád, protože si myslím, že je stále prostor ke zlepšení. Snažím se být dětem velmi nápomocná.“ **R5:** „V této oblasti jsem se nevzdělával, ale mám to v plánu v mém studiu.“

Tabulka č. 3: Přehled nejvíce používaných kódů v oblasti sebevzdělávání

Kategorie	Koncept	Kódy
Sebevzdělávání	Sebevzdělávání	<i>Prohlubování aprobace Vlastní koníčky Informální učení</i>
	Způsob a četnost sebevzdělávání	<i>Vlastní zkušenost Denní sebevzdělávání Sdílení zkušeností Informální učení</i>
	Výběr materiálu pro sebevzdělávání	<i>Online zdroje Individuální potřeby Odborné zdroje Sdílené zdroje</i>

	Zájmová orientace v oblasti traumatizace dětí	<i>Aktuálnost tématu</i> <i>Já sám/a</i> <i>Základní orientace</i> <i>Podcenění tématu</i>
--	--	---

Zdroj: vlastní zpracování

Shrnutí tématu

I v této tématicce je stěžejním kódem *prohlubování aprobace*, protože většina pedagogů si ke svému sebevzdělávání vybírá témata, která úzce souvisí s jejich aprobací. Mnoho pedagogů se pak věnuje svým koníčkům. Široký rozsah lze vyzorovat u zdrojů, kdy převažuje individualita pedagoga. Sebevzdělávání je u pedagogů na denním pořádku. Co se týče sebevzdělávání ve spojitosti s problematikou traumatizovaného dítěte, tak se respondenti vyjadřují tak, že do tohoto tématu mají pouze základní vhléd, který se rozšiřuje, pokud řeší nějaký aktuální problém.

6.5.4 Kategorie: Zkušenosti s traumatizovanými dětmi

U těchto otázek respondenti podávají informace o tom, do jaké míry se setkali s traumatizací u dítěte. Asi každý pedagog má zkušenost s nějakým dětským traumatem, a to i v případě začínajících učitelů. Každý dokázal popsat situaci, ve které se dítě nachází v určitém traumatu. Dalším zajímavým tématem v této kapitole je samotné rozpoznání příznaků traumatu. Zde se pedagogové snažili přiblížit, jak vnímají nebo poznají příznaky traumatizace dítěte. V poslední části respondenti sdělují, jaké znají postupy práce při objevení traumatizovaného dítěte.

Osobní zkušenost s traumatizovaným dítětem

U této otázky lze rozpoznat, že každý učitel má svůj subjektivní názor. Pro někoho je traumatizace rutinní záležitostí, jiní na ni právě narazili. Někteří pedagogové mají spíše negativní zkušenosti, jiní zase hovoří o relativně pozitivních, kdy se povedlo trauma vyřešit. Začínající učitelé nemají tolik zkušeností. Ovšem u všech už nějaká zkušenosti je, což značí, že tento problém ve školství je velmi aktuální.

R1: *„My jako učitelé nemáme tolik času zjišťovat, jestli dítě trpí nějakými psychickými problémy. Pokud už se na takový problém přijde, je dobré řešit vzniklou situaci s psychologem či jiným odborníkem, ale opět z mého pohledu může docházet k záměně*

s nějakými poruchami, proto je dobré se v tomto ohledu vzdělávat. Při konkrétním příkladu mohu uvést žáka, který v první třídě neměl takřka nic. Museli jsme společně s vedením tlačit na rodiče, aby měl alespoň základní vybavení, chodil slušně oblékaný, protože tyto aspekty bohužel nebyly dostatečné. Tento problém byl také řešen s odborem sociální péče a během několika měsíců došlo k určitému zlepšení.“ **R5:** *„Zatím jsou velmi čerstvé a je jich málo. Teprve se v mém případě pokouším dostat k dítěti, u kterého jsem vypožadoval problém, ale nechce se mi otevřít. Řeším to tedy s vedením, ale zatím bez výsledku, takže moje zkušenosti zatím nejsou pozitivní.“* **R8:** *„Osobních zkušeností mám poměrně dost, vychází zejména z mé učitelské praxe, kdy jsem musela řešit sexuální traumata, týrání dětí nebo zanedbávání dětí.“*

Rozpoznání traumatu

I když ve studiu není vyloženě obsaženo téma traumatizace dítěte, učitelé dokázali relativně přesně popsat příznaky traumatu. Více pedagogů se shodlo, že dítě nějakým způsobem vybočuje z kolektivu. Dalším postřehem byla skrytost traumatu, kdy na první pohled může být vše v pořádku, ale není. V nejhorsích případech lze pak mluvit viditelných příznacích traumatu.

R3: *„Působí jinak než ostatní děti. Jsou znatelné nějaké odchylky v chování. Možná vizuálně se odlišuje od ostatních. Naschvál vyrušuje a snaží se tu pozornost vynutit.“* **R7:** *„Ne vždy je to lehké rozeznatelné. Dítě může působit tiše či právě naopak působit jako neřízená střela a je na učiteli, aby poznal, jestli za chováním dítěte nestojí právě nějaké psychické problémy. Je to vlastně mravenčí práce, protože musíte hlídat detaily, jak chodí dítě oblékané, jestli nosí svačiny, jestli nemaluje zvláštní obrázky, je toho opravdu mnoho.“* **R5:** *„Já si myslím, že to dítě se něčím vymyká. Může dělat vše proto, aby na sebe upozornila, ale samozřejmě to může být druhý extrém, kdy dítě jen tiše sedí a nic neříká. Každopádně lze vydedukovat, že to dítě se svým chováním snaží něco říct, protože jeho chování není v normě.“*

Postupy práce s traumatizovanými dětmi

U postupů s traumatizovanými dětmi se mnohokrát objevila u respondentů odpověď, která značí, že škola často vzniklý problém řeší interně ve své organizaci a pokud to není nezbytné nevolá o pomoc odborníky. Někteří pedagogové naopak hned vyhledávají pomoc odborníka. Z odpovědí také můžeme vidět, že některým pedagogům chybí potřebná praxe, a ještě nemají tolik potřebných zkušeností při řešeních těchto problémů a řeší je především instinktivně.

R6: „Žádné. Já bych postupoval na základě subjektivního cítění a pokusil se s daným dítětem komunikovat. Následně bych se pokusil identifikovat problém a poté vyhodnotit jakým způsobem lze problém řešit.“ **R8:** „Pokud to dítě se svěří, tak se jde od psychologa, který by ve škole měl být a poté to řešit i s odborem sociální péče. Pokud bych měla mluvit ze své zkušenosti, tak já jsem oslovila i rodinného psychologa, který řešil problém u mě ve třídě, kdy se jednalo o problém matka a dcera a bylo ideální využít služby rodinného psychologa.“ **R4:** „Nejprve se jedná se zákonnými zástupci společně s vedením školy, případně s metodikem prevence. Domluví se nějaký postup, který je sledován a pokud není plněn, jsou zapojené další organizace jako například odbor sociální péče.“

Tabulka č. 4: Přehled nejvíce používaných kódů v kontextu zkušeností s traumatizovanými dětmi

Kategorie	Koncept	Kódy
Zkušenosti s traumatizovanými dětmi	Osobní zkušenost	Škola sobě Typické znaky Negativní zkušenosti Empatie Snaha pomoc
	Rozpoznání traumatu	Odlišné chování Skrytost Viditelné příznaky Nedostatečný čas pedagoga
	Postupy práce s traumatizovanými dětmi	Škola sobě Spolupráce s odborníky Vlastní intuice Identifikace a řešení problému

Zdroj: vlastní zpracování

Shrnutí tématu

V tomto tématu se objevuje jako stěžejní kategorie *škola sobě*. Učitelé získávají své zkušenosti v praxi. Vzniklé situace se také snaží řešit. Většinou na půdě školy, kde se radí

s ostatními kolegy. Na odbornou pomoc se obrací až ve chvíli, kdy případ opravdu vyžaduje specifický postup. Zajímavé je, že i začínající učitelé dokážou popsat typické rysy traumatu.

6.5.5 Kategorie: Pomocní odborníci a organizace

V této části byl sběr dat zaměřený na spolupráci učitelů a odborníků či odborných organizací v problematice traumatizovaných dětí. Z odpovědí respondentů je patrné, že čelí nedostatku odborníků v oboru. Dále pak také z dat plyne, že odborné společnosti, které se zabývají touto problematikou, nejsou učitelům příliš povědomé.

Odborná pomoc při řešení traumatu dítěte

V tomto případě hledají učitelé pomoc nejdříve ve svých řadách, tedy na půdě školy, kdy velká část označila a prvotního pomocníka metodika prevence, školního psychologa nebo speciálního pedagoga. Poté se učitelé obrací na vedení školy a posléze se případně přidá ještě nějaký odborník.

R5: „Mohu se obrátit na metodika prevence možná ještě výchovného poradce a já mám ještě uvádějící učitelku.“ **R6:** „Mohu se obrátit na psychologa, výchovného poradce, zkušenější kolegy no a případně i na rodiče. Záleží na příčině traumatu.“ **R7:** „Jako první bych informovala třídního učitele, poté výchovného poradce a na základě získaných informací o problému tvoříme možnosti řešení. Při krizových případech se vše řeší s vedením potažmo sociálním odborem.“

Osobní názor na důležitost odborných organizací

Z odpovědí respondentů je cítit skepse vůči odborným organizacím v této oblasti. Zejména se pak poukazovalo na disfunkci školy a odborné organizace, která je zapříčiněna špatnou komunikací nebo nedostatkem odborníků. Další problém je ve zviditelnění odborných organizací. Pedagogové mají zkušenost většinou jen s odborem sociální péče, poté už o žádných nevědí.

R1: „Podle mě tyto společnosti moc nefungují.“ **R2:** „Mohla by tam být vyšší odbornost pracovníků, mám tu zkušenost, že pracovníky ze sebe dělají odborníky, nicméně ukázali spíše neznalost.“ **R6:** „Zatím nedokážu opravdu říct, jelikož nemám v tomto tématu velký přehled. Neumím se přesně představit náplň práce těchto organizací a jejich následnou pomoc mě samému.“

Spolupráce s odborníky na pracovišti

U této otázky zjevné, že většinou učitelé táhnou za jeden provaz. Pokud se objeví problém, kdy je řešen na půdě školy, tak jsou zapojeni potřební pedagogové do kooperace. Jedná se především o spolupráci třídního učitele, metodika prevence a vedení školy. Pokud dojde k situaci, že problém potřebuje odbornou pomoc z řad odborníků nastává komplikace, protože v takových případech nejsou zástupci školy a odborníků sehraní, nezbyvá čas nebo odborníci vůbec nejsou.

R3: „Většinou tyto situace řeší hlavně třídní učitel ve spolupráci s metodikem prevence a psychologem, kteří jsou v kontaktu s rodiči a snaží se přijít na společné řešení a řekla bych, že to funguje.“ **R8:** „Na minulé škole jsem často řešila vše přes speciálního pedagoga a školního psychologa, ale většinou to bylo tak, že jsem si musela ten postup a řešení problému vytvořit sama formou takového udělej si sama. Na této škole jsem krátce a zatím spolupracuji jen s logopedkou, kde nám ta spolupráce funguje.“ **R7:** „Psychologa máme nově, takže ještě nebyl prostor ke spolupráci, ale vždy jsme vše řešili s výchovným poradcem. Pracovali jsme vždy velmi rychle. Někdy jsme se setkali se špatným přijetím informace o traumatu dítěte ze strany rodičů, tak bylo třeba řešit vše s nadhledem a opatrností, aby nebylo dítěti ublíženo ještě více.“

Tabulka č. 5: Přehled nejvíce používaných kódů v oblasti práce s odborníky a odbornými organizacemi

Kategorie	Koncept	Kódy
Pomocní odborníci a organizace	Odborná pomoc při řešení traumatu dítěte	Škola sobě Já sám/a Nedostatek odborníků Nedostatečná kooperace škola – odborná organizace
	Osobní názor na důležitost odborných organizací	Škola sobě Disfunkce odborných organizací Nízká aktivita

	Spolupráce s odborníky na pracovišti	<i>Škola sobě</i> <i>Já sám/a</i> <i>Odborník – druhořadý</i>
--	---	---

Zdroj: vlastní zpracování

Shrnutí tématu

Zde se nám prolínají kategorie *já sám*, *škola sobě* a *nedostatek odborníků*. To, že je v této oblasti je málo kvalifikovaných odborníků potvrzují všichni dotazovaní respondenti. Pokud už na škole působí například školní psycholog, je velmi náročné z časového hlediska s ním řešit všechny problémy týkající se traumatu dětí. Školní psycholog není zdaleka dostupný na všech základních školách. Pedagogové jsou tak nuceni jednat na vlastní pěst. Dalším pomocným orgánem v této oblasti je odbor sociální péče, nicméně i zde si respondenti stěžují na dlouhé časové prodlevy v řešení daných problémů. Z rozhovorů je tak patrná určitá disfunkce systému.

6.5.6 Doplnující otázky

Znalost ČOSIV

Jedna z doplňujících otázek byla zaměřená na znalost České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání, která v tomto ohledu nabízí možnost vzdělávání. Mezi pedagogy však pod touto zkratkou známá není.

Vliv práce s traumatizovanými dětmi na sebe sama

Další doplňující otázka byla zaměřena na samotný psychický dopad na duševní zdraví učitele, pokud se setká s traumatem u dítěte.

R1: „*Některé případy jsem nesla dost špatně a opravdu mě to poznamenávalo. Psychicky to tak bylo velmi náročné vysvětlovat dospělým lidem základní návyky, které se v běžné společnosti berou jako samozřejmost, tak bylo smutné kolikrát sledovat, že nebyly dodržované hygienické normy nebo základní pravidla společnosti.*“ **R5:** „*Já jsem typ člověka, který má určitý nadhled, takže s tímto problémem nemám. Snažím se pomoci, jak jen můžu, ale nenechám si tím ovlivnit svou mysl a život, ale jsem ve školství krátce, třeba se to postupem času změní.*“ **R9:** „*Snažím se být hodně nápomocná, ale řekla bych, že jsem otrlá, protože jsem si sama dost zažila, takže si toho tolik nepřipouštím. Snažím se v takových*

situacích působit jako motivátor. Nechci v dětech pěstovat více psychických problémů, naopak se je snažím motivovat z vlastních prožitých zkušeností. Snažím se jim být vzorem.“

Shrnutí tématu

V tomto případě hraje roli čistě individualita učitele. Někdo je nastavený mít k dětem více empatický přístup, což sebou nese riziko ve smyslu prožívání traumatu společně s dítětem. Mnoho učitelů hovořilo o zkušenosti, která pro ně nebyla příjemná, ale museli se s ní vypořádat. Někteří učitelé naopak mají určitý odstup, případně dokáží vytěsnit problémy, které řeší v práci tak, aby jim nezasahovaly do jejich života.

6.7 Analýza jednotlivých rozhovorů za pomoci axiálního kódování

Respondent č. 1

U respondenta číslo jedna je patrné, že má dostatek zkušeností. S problematikou traumatizace dětí se ve své profesní kariéře setkal mnohokrát. S postupem času a s mnoha zkušenostmi se dostal do role, kdy jeho hlavní ukazatel byl vlastní názor či názory nejbližších kolegů. Odborná pomoc dle jeho slov nebyla dostatečná, jelikož odborníci v tomto ohledu scházejí. Zajímavé je, že při řešení této problematiky vnímá jako velmi důležitou důvěru mezi žákem a učitelem. Tyto kategorie se také protínají při přepisu rozhovoru:

Kategorie "*názorování*" se hned v úvodní části přepisu prolíná s kategorií "*důvěra*". Respondent svými názory upozorňuje na své poznatky, kdy v jeho očích je stěžejní důvěra dítěte v učitele. Následné propojení je zaznamenáno i s kategorií "*poznání dítěte*". Pokud je silná důvěra, dítě se otevře a je třeba jen správně vnímat.

Respondent č. 2

Respondent číslo dva začíná svoje vyprávění z pozice určité expertnosti. Sám sebe chápe jako člověka z praxe, který již podobné případy řešil na půdě školy mnohokrát, z toho většinu úspěšně. Školu, naplněnou vzdělanými pedagogy, chápe jako dostatečně silnou a vybavenou instituci, k řešení i těchto problémů. Zajímavá by byla otázka, zda by tak školu vnímal i v případě, že by necítil na své straně dostatečnou informovanost a erudici. Domnívám se, že by tomu tak nebylo, a to na základě axiálního kódování, tedy hledání vztahů mezi výše uvedenými kategoriemi:

Kategorie "*expertnost*" se na několika místech v textu (přepisu rozhovoru) viditelně prolíná s kategorií "*řešíme v praxi*". Hned v úvodní části rozhovoru např. respondent uvádí, že v případě řešení jednoho případu traumatizovaného dítěte, kterých již "*v praxi řešila mnoho*" (cit. - kategorie "*řešíme v praxi*"), nakonec s kolegy zvolili cestu individuálního vzdělávání. Tuto kategorii jsem nazval "*škola sobě*" a lze jí spatřovat i na dalších místech v textu.

Respondent č. 3

Tento respondent se sám během rozhovoru označuje za začínajícího učitele, který ještě nemá dostatek zkušeností. S problematikou traumatizovaných dětí se ve své praxi již setkal. Vyzdvihuje důležitost tohoto tématu hlavně vzhledem k potřebné pohodě dětí. Z jeho slov

je patrné, že se snaží být vždy velmi empatický a vytvořit si u žáků důvěru. Ve složitých případech se obrací na své zkušenější kolegy, se kterými vzniklé situace řeší. Výhodou je taktéž úzká spolupráce se školním psychologem, který je na daném pracovišti dostupný. Ve svém vzdělávání však volí zdroje, které jsou spojené převážně s dalším prohlubováním své aprobeace.

V tomto případě bych chtěl poukázat na kategorii *“identifikace problému“*, která se objevuje v přepisu rozhovoru ve spojitosti s kategorií *“já sám“*. (cit. - kategorie "já sám" a *“identifikace problému“*) *„Nešla jsem podle oficiálních postupů, ale dala jsem na svou subjektivitu. Přišla jsem na problém u jednoho žáka, u kterého se začaly projevovat psychické problémy.“* (cit.) Následně dochází k propojení kategorií *“škola sobě“* a *“spolupráce s odborníky“*, kdy se v pozdější části přepisu ukazuje spolupráce ze strany školy a školního psychologa.

Respondent č.4

Respondent hovoří z pozice velmi zkušeného pedagoga. V praxi toho má dost za sebou. Na spoustu témat už má díky praxi své názory. Zvyklostí je řešit problémové situace na půdě školy, kdy v případě nutnosti operuje i odbor sociální péče. Z rozhovoru je taktéž patrná až určitá skepse v problematice traumatizovaných dětí, která pramení z velkého množství žáků, kteří mají traumatické příznaky, ale učitelé nezbývá dostatek času na řešení takových problémů, zároveň zmiňuje, že stigmatizace dětí v této oblasti by měla jít přirozenou cestou a nikoli na dítě v takové situaci upozorňovat. Díky svému pokročilému věku se vzdělávání a sebevzdělávání věnuje už jen prostřednictvím svých koníčků a podle svých slov oblast školství nechává jen na pracovišti, a to z důvodu duševní hygieny.

Z přepisu uvádím konkrétní příklad kategorie *“spolupráce“*, která se prolíná s kategoriemi *“odborníci“* a *“škola sobě“*. (cit. - kategorie "spolupráce") *„Kooperujeme všichni dohromady. Uděláme průzkum ve třídě, zjistíme, kde je problém a stanovíme si cíle a postupy.“*

Respondent č. 5

Respondent číslo pět je v oblasti pedagogické praxe novým. Dříve působil mimo školství a jako učitel teprve začíná. Identifikace problému u daného žáka považuje v rámci dané problematiky za ten největší a nejtěžší úkol učitele. Apeluje na význam role učitele v životě žáka, který může být jednou z nejvýznamnějších osobností, jelikož formuje jeho

osobu, a to i v případě traumatických příznaků. O svoji dosavadní kantorskou kariéru se tento respondent nemůže plnohodnotně opřít, proto k řešení problémů tohoto charakteru využívá rady ostatních z řad učitelů, případně odborníků. Snaží se být nápomocný a své zkušenosti čerpá nejen z praxe, ale také studiem vysoké školy či vedlejším sebevzděláváním, které souvisí s pedagogikou. Upozorňuje také na špatnou dostupnost odborníků a zmiňuje se také o jejich nedostatečném počtu.

Z výčtu kategorií vybírám ukázkou kategorii *“odhalení“*, která se prolíná s více kategoriemi během celého přepisu. Tato fráze se prolíná s kategorií *“klíčová osoba učitel“*. (cit. - kategorie "odhalení") *„Je to velký problém, který má šanci řešit učitel. Pokud nějaký takový problém, může být klíčová osoba, která dítěti pomůže.“* Z této části přepisu je jasné, že tento respondent vnímá jako jednu z klíčových rolí právě učitelkou.

Respondent č. 6

Respondent číslo šest je v učitelském prostředí také jako začínající učitel. Z jeho pohledu je důležité pro kolektiv i jednotlivce nastavit klidné klima třídy. Pokud je klid ve třídě, může se to odrazit na studijních výsledcích i chování. V této situaci je dle respondenta potřeba sledovat rušivé elementy ve třídě, a případně poté přijít s nějakým řešením problému. Díky své nezkušenosti připouští, že přesně neví, jak se postavit ke stigmatizaci dětí. Jeho osobní praxe pak hovoří o tom, že je ochotný problém vyslechnout a pokusit se najít řešení. Ovšem v jeho slovech lze najít až moc velký klid a flegmatický přístup. Ve vzdělávání opět poukazuje na určitou potřebu, když je něco potřeba, doplním si, v opačném případě jsem v klidu. Typické příznaky traumatu dokáže rozpoznat, pokud už k takové situaci dojde, ví, že se má obrátit na kolegy či odborníky, zároveň dodává, že odborná pomoc je v této problematice hůře dostupná.

U otázky na zkušenosti z praxe se propojily tyto kategorie. *„Vyslechl jsem ji (“vyslechnutí“) a snažil jsem si jí být oporou a v tomto případě se situace po pár dnech uklidnila.“* (“podcenění situace“) V přepisu lze najít více frází s určitou naivitou a podceňováním situací.

Respondent č. 7

Respondent číslo sedm se v problematice traumatu dětí velmi dobře orientuje a obohacuje rozhovory o zajímavé postřehy. Prvotně zmiňuje dobový problém, při kterém se mnoho věcí rychle vyvíjí a mění, což sebou nese i rizika vzniků traumatu. Mluví o tom, že trauma nemusí

pocházet například jen z nefunkční rodiny, ale právě tlakem denních přísunů informací. Z řad pedagogů vnímá určité podcenění situace a navazuje taktéž rozmluvou o nedostatečných počtech odborníků a odborných organizací, které by na tento problém poukazovaly. Velký problém pak vidí ve skrytosti traumatu, není totiž jednoduché rozpoznat u dětí, které nemají žádné prospěchové či jiné viditelné problémy. Zároveň se snaží o rovný přístup ke všem na všech hodinách, nerad upozorňuje na nějakou stigmatizaci dítěte. V řešení problémů je na prvním místě důvěra a pocit bezpečí. V návaznosti na tyto dva pojmy se snaží najít optimální řešení problémů. Na svém vzdělávání neustále pracuje. Nejčastěji to bývá navštěvováním různých kurzů, ale také sdílení informací v online prostoru s dalšími kolegy. Řešení problémů pak upřednostňuje nejdříve na půdě školy a až poté řeší problémy s odborníky.

Z přepisů vybírám ukázkou kategorie "dnešní doba" a "pochopení". (cit. - kategorie "dnešní doba") „Dnešní doba vzdělávání je velice přející, protože máme mnoho možností, jak se vzdělávat. Já osobně si cíleně vybírám vzdělávání s cílem pomáháním dětem.“

Respondent č. 8

Respondent vnímá sebe jako velmi zkušeného v tomto oboru. Vychází ze své letité praxe ve školství a studia etopedie. Podle tohoto respondenta je velký problém v propracovanosti školského systému. Ve škole se nevěnuje dostatečná pozornost individualizaci žáků, z čehož pak pramení řada problémů, mezi kterými je i problematika traumatu dítěte. Pro rozeznání příznaků traumatu je individuální přístup velmi důležitý. Je třeba s jednotlivými žáky trávit více času a poznat je. Ve vzdělávací části se respondent snaží těžit z vlastních zkušeností nabraných v praxi. Učí se z každodenních maličkostí, které souvisejí se třídou, třídním klimatem a individualizací. Využívá veškeré zdroje, které uzná za vhodné a jsou nějakým způsobem přínosné. Spolupráce s odborníky je v tomto případě nadřazena spolupráci s kolegy. Respondent uvádí, že prvotně se obrací hned na odbornou pomoc, ale druhým dechem dodává, že je to velmi složité a náročné. Z tohoto pohledu je třeba udělat změny ve školském systému.

Z přepisu uvádím ukázkou z kategorií "názorování", která je značně spojená v úryvku s kategorií "rozpoznání příznaků". (cit. - kategorie "názorování") „Je to složité, dle mého názoru jsou některé dětské duše velmi zlomené a je potřeba tomu věnovat pozornost.“

Respondent č. 9

Tento respondent působí ve školním prostředí velmi krátce. Z pozice učitele vnímá problematiku traumatizace dětí tak, že klíčovým bodem jsou důvěra a pocit bezpečí. Pokud tyto aspekty fungují, dokáže pak učitel lépe identifikovat známky traumatu. Nejvíce zkušeností získává studiem vysoké školy. Poukazuje také na to, že rozpoznat trauma není jednoduché a příznaky mohou být často skryté. Proto se snaží být vždy empatický a vytvořit dobré klima třídy. Vzniklé problémy je zvyklý řešit na půdě školy, případně s dalšími odborníky.

(cit. - kategorie "skrytost“) „*Je to určitě důležité, a zároveň je velmi složité takové situace řešit, kolikrát je ten problém skrytý a těžko odhalitelný.*“

Shrnutí

Učitelé se shodují na tom, že problematika traumatizace dětí je velmi aktuálním problémem. Je potřeba věnovat této problematice pozornost, protože dnešní doba se dynamicky vyvíjí, což sebou nese i vyšší nároky na život a možnosti vzniku traumat už v útlém věku. Do budoucna očekávají nárůst dětí, které budou nějakým způsobem traumatizované a bude potřeba s nimi pracovat.

První skupina učitelů se skládá z nejstarších a nezkušenějších kantorů v mém výzkumu. Ve svých rozhovorech se opírají o své zkušenosti a názory, které nabrali během dlouhých let praxe. Tito učitelé se shodují na tom, že nejdůležitější je v této problematice identifikace daného problému. Ovšem v této souvislosti je zmíněno, že odhalení vyžaduje mít dostatek času stráveného ve třídě s dětmi. Několikrát v rozhovorech zaznělo, že čas s žáky se nabírá velmi těžko, a proto není jednoduché odhalit trauma. Velké téma pak byla důvěra, na které si učitelé zakládají, vytvoření pocitu bezpečí a důvěry je z pohledu kantorů a kantorek to nejdůležitější, aby dítě mohlo začít o svých problémech mluvit. V kolektivu se pak učitelé přiklánějí k názoru, že by traumatizované dítě nemělo být nijak stigmatizované, ba naopak sázejí na přirozenost kolektivu a s jistou stigmatizací srozumí pouze své kolegy.

Dalším ukazatelem pro skupinu zkušených učitelů je kategorie *já sám*. Svých zkušeností mají opravdu mnoho a také se podle nich řídí, takže řešení některých problémů se řídí čistě podle jejich intuice. Co se týče vzdělávání, tak panuje shoda, že problematika traumatizace dítěte se při studiu nikde výrazně neobjevila, když už byla někde zmíněna, tak jen okrajově v doplňujících školeních a rozhodně ne jako hlavní témata. K dalšímu vzdělávání už se staví pasivně, kdy zmiňují, že ve svém věku už toho moc neplánují. Ve volném čase se

sebevzdělávají hlavně formou relaxačních koníčků. Pokud už dojde na vzdělávání na půdě školy je zaměřena na aprobaci daného učitele. Ovšem v neformální podobě funguje na školách předávání zkušeností mezi kolegy.

Výše uvedený jev zmiňují všichni dotazovaní a zobrazuje ji nejvíce kategorie škola sobě. Pokud si učitelé nevědí rady, jdou se poradit většinou se starším kolegou. Až když je situace kritická, přistupuje se na odbornou pomoc, do té chvíle se snaží o řešení problému pouze škola. Učitelé to vysvětlují tak, že ve svém okruhu nemají dostatek odborníků, a pokud už na škole nějaký pracuje, tak je velmi náročné ho zastihnout. Poukazují také na nefunkčnost odborných organizací, kdy z časového hlediska vše dlouho trvá, proto se snaží o samostatnou práci.

Druhá skupina učitelů se skládá z učitelů středního věku, kteří se pohybují na pomyslném vrcholu své kariéry. Nutno podotknout, že v této skupině se vyskytuje i učitel, který působí v pedagogickém sboru krátkou dobu. I v této skupině se hovoří o jednoznačné nutnosti a těžkosti rozpoznání příznaků traumatu a následné schopnosti řešit problém. V této souvislosti se nám opět ukazuje kategorie *já sám*, která je u této skupiny dominantní. Až na zmiňovaného začínajícího učitele, který ještě nemá dostatek zkušeností a dosti se řídí zkušenostmi ostatních. V této skupině učitelé zdůrazňují empatický a citlivý přístup k dítěti, který opět souvisí s důvěrou. Mnohé zkušenosti těchto pedagogů vycházejí z praxe, kdy řeší problémy na půdě školy se svými kolegy a opět se ukazuje, že předávání zkušeností mezi učiteli je možná ta největší základna pro zkušenosti v této oblasti. Co se týče vzdělávání, tak začínající učitel studuje a dosud se neseťkal s problematikou traumatizovaného dítěte. Ostatní se spíše jen okrajově dotkli tohoto tématu, takže sběr zkušeností poskytuje spíše praxe. Další vzdělávání probíhá hlavně formou neformálních aktivit ve volném čase. Lépe, než u předešlé skupiny vyznívá spolupráce s odborníky, kdy v těchto případech už lze zaznamenat kladné zmínění této kooperace, nicméně i zde je řečeno, že odborníků v této oblasti není mnoho.

Třetí a poslední skupina je složená čistě z mladých začínajících učitelů. I mladí učitelé hovoří o důležitosti vybudování důvěry mezi žákem a učitelem. V návaznosti je zmíněné také klima třídy. Pokud je klima příjemné, dítě může mít lepší pocit bezpečí a jistoty. Stejně tak se tyto skutečnosti mohou projevit i ve studijních výsledcích. Každý z těchto učitelů už ve své praxi musel řešit nějaký problém s traumatem. V určitých situacích v zápisech rozhovorů můžeme najít prvky naivity nebo podcenění dané situace. Nicméně začínající

učitelé se často radí u zkušenějších učitelů, tudíž v tomto případě opět funguje kategorie *škola sobě*, jelikož zkušení pedagogové předávají své zkušenosti těm mladším. Z prepisů vyplývá, že mladí učitelé se snaží být vůči svým žákům empatičtí a vnímat jejich problémy. Všichni tito učitelé ještě musí dokončit svá studia ohledně pedagogiky, nicméně prozatím jejich studium také nezahrnovalo studium problematiky traumatizovaných dětí. Další vzdělávání si každý učitel tvoří dle svého uvážení. U začínajících učitelů převládají více online zdroje, které využívají na učení či přípravy do hodin, dále pak probíhá vzdělávání neformální formou, kdy každý má svůj koníček, který je většinou provázán s aprobační ve škole. I když zkušeností není mnoho, tak i tito učitelé mají povědomí o typických rysech traumatu, které bezpečně poznají. Se staršími kolegy se pak shodují na tom, že práce s odborníky je velmi časově náročná a v některých případech si musejí poradit sami.

7 Shrnutí a diskuse

Z výzkumného šetření, které probíhalo pomocí otevřeného a axiálního kódování, lze konstatovat, že všichni pedagogové považují problematiku traumatizovaných dětí za významný problém. Mezi pedagogy je zaznamenáván nárůst takovýchto případů, přičemž z jejich pohledu je klíčové nejen trauma rozpoznat, ale také následně ho být schopen efektivně řešit. Prvotně se snaží svépomocí řešit problém na půdě školy. Pokud se jedná o složitější případy, probíhá taktéž komunikace s odborníky. Kamenem úrazu je pak nedostatečný počet odborníků v této oblasti a celkově nedostatečná spolupráce s odbornými organizacemi.

7.1 Vyhodnocení dílčích výzkumných otázek

HVO: Jaký je přístup učitelů základních škol k problematice výuky dětí s negativními zkušenostmi z dětství?

Přístup učitelů základních škol k problematice výuky dětí s negativními zkušenostmi z dětství je často ovlivněn jejich individuálními zkušenostmi, popř. nezkušenostmi, mluvímeli o začínajících učitelích. Učitelé si uvědomují důležitost a citlivost dané problematiky, která pro práci s traumatizovanými žáky vyžaduje empatický přístup a pozitivního, podpůrného prostředí ve třídě. Většina učitelů se shoduje, že je lepší neupozorňovat kolektiv na problémy žáků s negativními zkušenostmi, protože v bezpečném a podporujícím prostředí, kde je klima třídy správně nastaveno, mají děti lepší podmínky pro překonání jejich traumatu, aniž by na ně bylo kladeno další negativní zaměření. Jejich přístup k výuce těchto žáků je založen na zkušenostech, které si předávají na půdě školy. Mezi typické prvky lze zařadit empatický přístup, schopnost identifikace traumatu či schopnost vzbudit v dítěti pocit bezpečí a důvěry.

VO1: Jaké podmínky mají učitelé základních škol při vzdělávání v oblasti přístupu k dětem s negativními zkušenostmi?

Učitelé základních škol mají při vzdělávání v oblasti přístupu k dětem s negativními zkušenostmi omezené podmínky, které se často liší v závislosti na jejich individuální odborné přípravě. Výjimkou byl například u respondent zabývající se studiem etopedie, který se v dané problematice cítil erudovaný. Většina respondentů však uvedla, že během svých studií se s touto problematikou nesetkali, a pokud už se během studia objevila, jednalo se spíše o okrajové téma jiného rozsáhlejšího teoretického celku. Nabídka vzdělávání v této

oblasti není dostatečně rozsáhlá, což vyžaduje vysokou míru iniciativy pedagoga, aby si dané znalosti a dovednosti osvojil. Kromě nedostatků z oblasti formálního vzdělávání se v mnoha školách setkávají také s nedostatkem odborníků z praxe. I když mají učitelé možnost čerpat podporu od školních psychologů nebo dalších odborníků, tato podpora bývá často nedostatečná a nepravidelná.

VO2: Jaké potřeby mají učitelé základních škol v oblasti přístupu k dětem s negativními zkušenostmi?

V této oblasti chybí spolupráce s odborníky v praxi. Na školách bývá dostupný jeden školní psycholog, což není pravidlem na všech školách. S nárůstem dětí, které mají traumatické problémy roste poptávka po odbornících. Velký problém se zdá být čas. Učitelé nedokážou zastat funkci psychologa či jiného odborníka. Potřebou učitelů tedy je navýšení odborníků v této oblasti a také celkové zlepšení kooperace s odbornými organizacemi.

VO3: Jaké překážky vnímají učitelé základních škol při práci s dětmi, které mají negativní zkušenosti z dětství, a jak tyto překážky ovlivňují jejich výukové postupy?

Učitelé základních škol vnímají při práci s dětmi, které mají negativní zkušenosti z dětství, vnímají hned několik překážek, které mohou negativně ovlivnit jejich výukové postupy. První touto překážkou je nedostatečná možnost práce s traumatizovanými dětmi. Učitel si nemůže dovolit individuální přístup v takovém rozsahu, aby pokryl i práci, která je určena spíše pro psychologa. Situace v praxi vypadá velmi často tak, že si učitel musí poradit sám, přestože na to nemá dostatečný časový rámec nebo požadované vzdělání, což je pak následně další překážkou pro hledání vhodných výukových postupů u dětí s takovými problémy. Mnohdy tak nastavují klima ve třídě pouze prostřednictvím subjektivních pocitů, intuice, aby bylo zajištěné efektivní vzdělávání, avšak tento přístup nemusí být dostatečný. Situace může vést až k tomu, že výukové postupy nejsou dostatečně přizpůsobeny potřebám těchto dětí, což může mít negativní dopad na jejich vzdělávací proces a celkový rozvoj.

7.2 Diskuse a doporučení pro praxi

Popsaná zjištění vyvolala několik dalších otázek. V první řadě je potřeba si uvědomit, že kvalitativní charakter výzkumu zahrnuje logicky málo respondentů, navíc byl výzkum realizován v kraji, který je obecně zařazován mezi strukturálně postižené kraje a jako takový se potýká mimo jiné s nedostatkem lidských zdrojů a nízkou úrovní vzdělanosti obyvatel. Je

tedy na místě zhodnotit, že výsledky výzkumu nelze zobecnit a v kapitole k možnostem rozšíření práce bude tuto skutečnost reflektovat.

Z výzkumu jako významný prvek vystupuje nedostatek času pedagogů pro individuální přístup k žákům. S tím souvisí také otázky týkající se skutečnosti, zda práce s traumatizovanými dětmi vůbec učitelům náleží. Jsou tu přece odborníci, kteří se problematikou zabývají do hloubky a mají k tomu zřejmě příslušné vzdělání. Na druhou stranu jsou učitelé ti, kteří jsou po rodičích v nejužším kontaktu s dětmi a mají tak potenciál svým přístupem dětská zranění „léčit“.

S tímto tématem úzce souvisí fakt, že v oblasti dalšího profesního vzdělávání mají učitelé takřka volnou ruku. Mohou si vybrat, které kurzy během školního roku navštíví. Většina učitelů je zaměřena čistě na svou aprobaci a pro další oblasti vzdělávání už tak nadšení nejsou. Výjimkou jsou povinná školení, která organizuje škola.

V souvislosti se zjištěními v rámci výzkumu na tomto místě definuji několik opatření, která by mohla být užitečná při řešení problematiky vzdělávání učitelů v oblasti traumatizovaných dětí, tak, aby jednak nedocházelo k prohlubování traumatizace dětí neodborným přístupem pedagogů a podceňováním situace, ale také aby byla ošetřena stránka prožívání samotných pedagogů.

Jako prvotní zjištění vnímám to, že téma dětí s negativními zkušenostmi z dětství je nutné zařadit do vysokoškolských osnov. Dále je z našeho pohledu nutné zajistit kontinuální prohlubování vzdělávání pedagogů v této oblasti po celou dobu jejich aktivní praxe. Lze toho dosáhnout například zařazením povinnosti zvyšovat si znalosti a dovednosti v uvedené problematice do plánu vzdělávání každého učitele v určitém periodickém sledu. Je však nutné mít na mysli, že k takovému kroku je potřeba dostatečný výběr z kvalitního vzdělávání, přičemž požadavek na kvalitu lze zjišťovat např. akreditací příslušné instituce. Při navrhování opatření je nutné myslet také na zavedení supervize pro pedagogické pracovníky, která má potenciál nechat pedagogy nahlédnout jejich postupy a ošetřit jejich emoce, které při kontaktu s traumatizovaným dítětem logicky přicházejí.

Druhým souborem opatření je pak rozšíření spolupráce s odborníky. Jako nezbytné se jeví vyvinout mimořádnou snahu školského managementu ke zvýšení počtu odborníků na základních školách, přičemž odborníky zde máme na mysli především školní psychology, ale také např. sociální pedagogy, sociální pracovníky aj. V tomto ohledu může jít o složitější,

a tedy i zdlouhavý proces, protože se jedná o pracovníky, kterých je v současné době na pracovním trhu nedostatek. Koordinace spolupráce se zmiňovanými odbory sociální péče, případně s poskytovateli sociálních služeb a s dalšími pracovníky v neziskovém sektoru, by měla být pro školský management klíčová. Pro zajištění kvalitní podpory dětí s negativními zkušenostmi by se školský management měl aktivně snažit získat odborníka na tuto problematiku přímo pro svou školu, nebo zajistit externistu, který by pravidelně docházel a byl k dispozici pro řešení těchto specifických problémů, čímž by přispěl k zkvalitnění vzdělávacích služeb a celkového rozvoje školního prostředí.

Pomyslným třetím celkem opatření, která by mohla pomoci řešit problematiku v praxi, je jakási forma vzdělávání rodičů v oblasti potřeb dětí a jejich výchovy. Ačkoliv si uvědomuji, že se jedná o opatření, které by bylo pravděpodobně z řad rodičů chápáno problematicky, je nutné zmínit preventivní charakter tohoto opatření, kterým by bylo možné předcházet negativním jevům v jejichž důsledku dochází k traumatizaci dětí. Jak víme, prevence je vždy levnější než intervence, proto jakkoliv může návrh tohoto opatření dnes znít nereálně, věříme, že i bez změny legislativy lze právě například na regionální úrovni, třeba za pomoci různých projektů a propojení resortů nějakou formu takového opatření realizovat.

7.3 Možnosti rozšíření práce

Způsob, kterými by bylo možné práci rozšířit, jsou zmiňovány již výše a vyplývají právě ze shrnutí a diskuse. V první řadě musím opět zmínit, že si uvědomuji hranice výzkumných limitů, které jsou spjaté s tím, že byl výzkum realizován na nízkém vzorku respondentů karlovarského kraje. Pro případnou možnost zobecnění závěrů této práce by bylo na místě doplnění výzkumu také o výzkum kvantitativní, a to napříč všemi kraji, pro odhalení případných regionálních odchylek. Od toho by se pak mohla odvíjet další studie zaměřená na kvalitativní porovnání výsledků v jednotlivých krajích s cílem nalezení příkladů dobré praxe a možností jejich zavedení do praxe obecně.

Zajímavým směrem výzkumu by bylo zaměřit se na obsah přípravy studentů pro praxi učitele, konkrétně na zhodnocení souladu obsahu vysokoškolských studijních oborů s požadavky na schopnosti a dovednosti učitelů v praxi. V tomto kontextu by bylo užitečné prověřit, zda akreditované programy vysokých pedagogických škol zahrnují předměty zaměřené na problematiku negativních zkušeností z dětství, které mohou mít významný dopad na chování a výkony žáků ve školním prostředí. Zohlednění této problematiky by

mohlo být významným krokem k zajištění, že budoucí pedagogové budou vybaveni dovednostmi potřebnými pro práci s dětmi s traumatickými zážitky. V případě, že by takové předměty v těchto programech chyběly, mohl by takový výzkum vést k návrhu na zařazení takových předmětů do akreditovaných studijních programů, a to nejen v rámci pedagogických fakult, ale i v oblastech, jako je andragogika, školský management nebo příprava vzdělavatelů. Zároveň by tento výzkum mohl ukázat potřebu vytvoření nových pracovních pozic zaměřených na zajištění odborné přípravy učitelů v této specifické oblasti, jež by se přispěla k lepší podpoře dětí s traumatickými zkušenostmi a zefektivnění tak jejich vzdělávání.

Další výzkum by mohl mapovat úroveň spolupráce odborných pracovišť (odborů péče o dítě, psychologických a psychiatrických poraden, terapeutů, případně sociálních pracovníků) se základními školami. Stejně jak bylo uvedeno výše by cílem bylo hledat dobrou praxi, která by následně mohla být implementována plošně.

Z diskuse vzešla také otázka v oblasti prevence, respektive jakési přípravy na rodičovství, či kontinuální podpora a vzdělávání samotných rodičů při výchově. V tomto ohledu by byla zajímavá práce zaměřená na uchopení tohoto inovativního prvku a zjištění možností jeho zavedení do praxe.

Závěr

Diplomová práce na téma *Znalosti pracovníků základních škol v oblasti přístupu k dětem s negativními zkušenostmi z dětství* se zabývá analýzou aktuálních znalostí, potřeb a překážek, které učitelé základních škol v karlovarském kraji zažívají při práci s traumatizovanými dětmi. Výzkum si kladl za cíl přispět k hlubšímu pochopení této problematiky a nabídnout doporučení, jak lépe podpořit pedagogy při zvládnání výzev spojených s negativními zkušenostmi dětí. K naplnění stanovených cílů byl využit kvalitativní výzkum, v rámci kterého byla data získávána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. Následná analýza těchto dat probíhala za použití metodologického přístupu zakotvené teorie a techniky otevřeného kódování.

Dále definuje trauma v jeho obecném znění a následně jeho projevy u dospělých i dětí. Dalším pojemem je tzv. ACE studie, která poukazuje na silnou a proporcčně zvyšující se souvislost mezi disfunkčním rodinným prostředím a nevhodným zacházením v dětství a zdravotním stavem v dospělosti. V poslední fázi jsou popsány možné způsoby práce s traumatizovanými dětmi ve školním prostředí.

Z rozhovorů, které byly realizovány v rámci výzkumného šetření vyplývá, že učitelé základních škol vnímají problematiku výuky dětí s negativními zkušenostmi z dětství jako zásadní. Z analýzy dat je zřejmé, že klíčovým aspektem problematiky traumatizovaného dítěte pro učitele je schopnost rozpoznat příznaky traumatu, což vnímají jako zásadní předpoklad pro efektivní práci s traumatizovanými dětmi. Z hlediska přístupu k této problematice se ukazuje, že většina učitelů chápe nutnost empatického přístupu a vytvoření bezpečného a podporujícího prostředí ve třídě, což považují za základní předpoklad úspěšného vzdělávání traumatizovaných dětí. Přesto jejich přístup často vychází spíše z intuice a osobních zkušeností než z cílené odborné přípravy. Podporu učitelé hledají převážně na půdě školy, což poukazuje na značnou autonomii školských organizací a rozvinutou vnitřní spolupráci. Teprve pokud problém přesahuje možnosti učitelského sboru, obracují se na odborné organizace a odborníky. Zajímavým zjištěním je, že i začínající učitelé dokážou velmi často rozpoznat typické znaky traumatu.

Podmínky pro vzdělávání učitelů v této oblasti se ukazují jako nedostatečné. Mnozí respondenti poukazují na to, že během své vysokoškolské přípravy nebyli na práci s traumatizovanými dětmi dostatečně připraveni, a pokud se s tímto tématem setkali, bylo

zpracováno pouze okrajově. Omezená nabídka odborného vzdělávání a nedostatek školních psychologů nebo dalších specialistů situaci dále ztěžují. Tento stav klade na pedagogy zvýšené nároky a vyžaduje od nich značnou míru vlastní iniciativy při doplňování vzdělání. Vzdělávání pedagogů probíhá hlavně prostřednictvím vysokých škol a vzdělávacích kurzů, které jsou většinou pod záštitou NPI, avšak většina těchto kurzů, kteří učitelé absolvují se váže převážně k jejich odbornostní aprobaci, nikoliv k rozvoji znalostí a dovedností v oblasti práce s dětmi, které mají specifické emoční a sociální potřeby, například v důsledku traumatu. Největší motivací dalšího vzdělávání se zdá být empatická stránka učitele nebo také vidina finanční odměny.

Učitelé zároveň identifikovali řadu překážek, které negativně ovlivňují jejich výukové postupy. Mezi hlavní problémy patří nedostatek času, odborné podpory a prostředků k individualizaci přístupu k dětem s traumatem. Tyto faktory vedou k tomu, že pedagogové často řeší situace improvizovaně a intuitivně, což nemusí vždy zohledňovat specifické potřeby dětí s negativními zkušenostmi. Absence systematické podpory pak může negativně ovlivnit vzdělávací výsledky a celkový rozvoj těchto žáků.

Výsledky této práce zdůrazňují potřebu rozšíření odborné přípravy učitelů a větší spolupráce škol s odbornými institucemi, jako jsou psychologické a sociální služby. Klíčovým doporučením je navýšení počtu školních odborníků, zlepšení koordinace mezi školami a externími organizacemi a zavedení systematické podpory zaměřené na práci s traumatizovanými dětmi. Tato opatření by mohla výrazně přispět ke zkvalitnění inkluzivního vzdělávání a lepšímu zvládnání výzev spojených s prací s dětmi s negativními zkušenostmi z dětství.

Jako doporučení pro další využití práce bych vyzdvihl zainteresování tématu problematiky traumatizovaného dítěte do výuky na vysokých školách pedagogických a následně pak také do dalšího profesního vzdělávání učitele v praxi v podobě kurzů či webinářů, které by zastřešovala odborná organizace.

Seznam použité literatury

Odborná literatura:

BARTÁK, J. a M. DEMJANENKO, 2021. *Sociální andragogika*. Grada. ISBN 978-80-271-4184-5.

BENEŠ, M., 2014. *Andragogika*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Pedagogika. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4824-5.

CARUTH, C., 1996. *Unclaimed experience: trauma, narrative, and history*. Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press. ISBN 0-8018-5247-1.

Dostupné také z: <https://www.bookport.cz/kniha/andragogika-1076/>.

DVOŘÁKOVÁ, M. et al., 2015. *Základní učebnice pedagogiky*. Pedagogika. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5039-2.

FISCHER, S. a J. ŠKODA, 2014. *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Psyché. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5046-0.

HARRINGTON, F. J., 2017. *Trauma, Shame, and Secret Making : Being a Family Without a Narrative*, Taylor & Francis Group. ProQuest Ebook Central, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/cuni/detail.action?docID=5044832>.

HARTL, P., 1999. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých: učební text pro posluchače Filozofické fakulty UK*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-841-7.

HENDL, J. a J. REMR, 2017 *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1192-1.

JOCHMANNOVÁ, L., 2021. *Trauma u dětí: kategorie, projevy a specifika odborné péče*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2842-6.

KOLÁŘ, Z., 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.

KRATOCHVÍL, S., 2012. *Základy psychoterapie*. 6., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0302-5.

LEVINE, P. A., 2018. *Léčba traumatu: program probuzení moudrosti těla*. Praha: Maitrea. ISBN 978-80-7500-404-8.

LEVINE, P. A., 2011. *Probouzení tygra: léčení traumatu: vrozená schopnost transformovat zdrcující zážitky*. Praha: Maitrea. ISBN 978-80-87249-21-5

MATÉ, G., 2022. *Roztěkaná mysl*. 2. vydání. Praha: PeopleComm. ISBN 978-80-87917-82-4.

MATÉ, G., 2023. *V říši hladových duchů: blízká setkání se závislostí*. 2. vydání. Praha: PeopleComm. ISBN 978-80-87917-78-7.

- OCHRANA, F., 2019. *Metodologie, metody a metodika vědeckého výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-4200-0
- PLAMÍNEK, J., 2014. *Vzdělávání dospělých: Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele – 2., rozšířené vydání*. Grada. ISBN 978-80-247-8945-3.
- PRAŠKO J. et al., 2003. *Stop traumatickým vzpomínkám: jak zvládnout posttraumatickou stresovou poruchu*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-811-2.
- PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA, 2014. *Andragogický slovník. 2., aktualiz. a rozš. vyd.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4748-4.
- PRŮCHA, J., 2017. *Moderní pedagogika. Šesté, aktualizované a doplněné vydání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1228-7.
- ROHLÍKOVÁ, L. a J. VEJVODOVÁ, 2010. *Vyučovací metody na vysoké škole*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 978-80-7043-967-8.
- SACHS, G., 2019. *Pomoc traumatizovanému dítěti: pracovní sešit pro terapeuty: materiály pro terapeuty, kteří při práci s traumatem používají kognitivně behaviorální přístup*. V Praze: Pasparta. ISBN 978-80-88290-18-6.
- STIXRUD, W. R. a N. JOHNSON, 2019. *Dítě na vlastní pohon: proč svěřit svým potomkům více kontroly nad životem. Žádná velká věda*. V Brně: Jan Melvil Publishing. ISBN 978-80-7555-065-1.
- ŠVAŘÍČEK, R. a K. ŠEĐOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
- VACÍNOVÁ, M. a M. LANGOVÁ, 2007. *Kapitoly z psychologie učení a výchovy*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-42-6.
- VAN DER KOLK, B. A., 2021. *Tělo sčítá rány: jak trauma dopadá na naši mysl i zdraví a jak se z něj léčit*. Pod povrchem. V Brně: Jan Melvil Publishing. ISBN 978-80-7555-130-6.
- VETEŠKA, J. a M. TURECKIOVÁ, 2020. *Kompetence ve vzdělávání a strategie profesního rozvoje*. Praha: Česká andragogická společnost. ISBN 978-80-907809-1-0.
- VETEŠKA, J., 2017. *Úvod do teorie vzdělávání dospělých a andragogiky*. Vysokoškolská učebnice. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 978-80-7561-073-7.
- VODÁK, J. a A. KUCHARČÍKOVÁ, 2011. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců. 2., aktualiz. a rozš. vyd.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3651-8.
- ZILCHER, L. a Z. SVOBODA, 2019. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Pedagogika. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-0789-6.
- ZORMANOVÁ, L., 2017. *Didaktika dospělých*. Grada. ISBN 978-80-271-9715-6.

Internetové zdroje:

Cosiv.cz [online] [vid. 2019-09-09]. Dostupné: <https://cosiv.cz/wp-content/uploads/2020/07/TZ-COSIV-DZS-trauma-09092019.pdf>

Dokumenty o dalším vzdělávání a celoživotním učení [online]. © 2013-2024 [vid. 2024-07-02]. Dostupné: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/dokumenty-o-dalsimvzdelavani-a-celozivotnim-uceni-1>

Encyklopedie.soc.cas.cz [online] [vid. 2018-11-10]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD>

Formální vzdělávání dospělých [online] [vid. 2022-06-15]. Dostupné z: https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/eurydice_formalni_vzdelavani_dospelych.pdf

Manuál profesního rozvoje pedagogických pracovníků [online] [vid. 2021-02-02]. Dostupné: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/02/Manual_profesniho_rozvoje-pedagogickych-pracovniku.pdf

NATAMA Publishing, *Co je to ACE?* [online] [vid. 2019]. Dostupné z: [/https://www.natama.cz/userfiles/page/309/b85d7ad85d0728f27c72b13565dacc94.pdf](https://www.natama.cz/userfiles/page/309/b85d7ad85d0728f27c72b13565dacc94.pdf)

Novinky.cz [online] [vid. 2023-09-08]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/clanek/veda-skoly-skoly-musi-byt-pripravene-pracovat-s-traumatizovanymi-detmi-upozornuje-vladni-zmocnenkyne-40443100>

Rizeniskoly.cz [online] [vid. 2024-04-26] Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/trauma-respektujici-pristup-pro-pracovniky-ve-vzdelavani-a-socialni-oblasti.a-18637.html>

Societyforall.cz *trauma respektující přístup k dětem se lze naučit kurz je nyní k dispozici online a zdarma pro všechny* [online] [vid. 2023-11-30] Dostupné z: <https://www.societyforall.cz/trauma-respektujici-pristup-k-detem-se-lze-naucit-kurz-je-nyni-k-dispozici-online-a-zdarma-pro-vsechny>

Solen.cz *nepříznivé zkušenosti z dětství a psychopatologie u pacientů* [online] [vid. 2022-06-16]. Dostupné z: https://www.solen.cz/artkey/psy-202202-0005_nepriznive_zkusenosti_v_detstvi_a_psychopatologie_u_pacientu_s_ocd.php

5 základních potřeb [online] [vid. 2015-07-07] Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=7FVrwcAn9rQ&ab_channel=N%C3%A1vrat%20Co.z

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících [online]. © 2024 [vid. 2024-01-01]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563/zneni-20240101>

Zákon č. 561/2004 Sb., Školský zákon [online]. © 2024 [vid. 2024-01-01]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce [online]. © 2024 [vid. 2024-08-01]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-262>

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Přehled nejvíce používaných kódů v kontextu problematiky traumatizovaného dítěte.....	48
Tabulka č. 2: Přehled nejvíce používaných kódů v tématu vzdělávání.....	51
Tabulka č. 3: Přehled nejvíce používaných kódů v oblasti sebevzdělávání.....	54
Tabulka č. 4: Přehled nejvíce používaných kódů v kontextu zkušeností s traumatizovanými dětmi.....	57
Tabulka č. 5: Přehled nejvíce používaných kódů v oblasti práce s odborníky a odbornými organizacemi.....	59

Seznam použitých zkratk

ACE – Adverzní dětské zkušenosti (z anglického originálu Adverse Childhood Experiences)

ČOSIV – Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání

SOFA – Společnost pro všechny

ZoPP – Zákon o pedagogických pracovnících

NPI – Národní pedagogický institut

Přílohy

Příloha č. 1 – Vzor informovaného souhlasu

Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru pro diplomovou práci

Název práce: Znalosti pracovníků základních škol v oblasti přístupu k dětem s negativními zkušenostmi z dětství

Držitel souhlasu: Bc. Lukáš Merkl

Výzkumné šetření je zaměřeno na znalosti učitelů v oblasti traumatizace dětí s cílem zjistit jejich celkové povědomí o této problematice, zjistit do jaké míry mohou učitelé prohloubit své vědomosti v tomto ohledu a jaké bariéry související s výukou traumatizovaného dítěte. Výzkumné šetření je prováděno pouze za účelem zpracování diplomové práce na katedře Andragogiky a managementu vzdělávání, PedF Univerzity Karlovy v Praze.

Výzkumné šetření bude probíhat formou rozhovoru, který bude nahráván a zvukový záznam následně doslovně přepsán, analyzován a interpretován. Zvukový záznam bude využit pouze za účelem přepisu a bude k dispozici pouze Bc. Heleně Kněžourkové. Vše bude anonymizováno a žádná jména nebudou v diplomové práci uvedena, aby respondenti nemohli být identifikováni. Podepsané informované souhlasy nebudou v diplomové práci zveřejněny, budou uchovány u Bc. Heleny Kněžourkové a v diplomové práci bude pouze vzor Informovaného souhlasu. V diplomové práci budou uvedeny anonymizované doslovné citace z rozhovoru.

Prohlášení:

Udělují souhlas s poskytnutím rozhovoru a dalších souvisejících informací za účelem zpracování diplomové práce na výše uvedené téma. Souhlasím s informacemi uvedenými v textu a obsahu textu rozumím.

Jméno a příjmení:

Datum a podpis:

Příloha č. 2 – Otázky do rozhovoru

- 1) Co Vám říká pojem ACE studie? Odkud jste se o této studii dozvěděl/a? Pomohla Vám někdy v praxi?
- 2) Jak se díváte na problematiku traumatizovaného dítěte?
- 3) Co o této problematice víte?
- 4) Jaký máte na uvedenou problematiku názor?
- 5) Jaký je Váš pohled na stigmatizaci traumatizovaných dětí ve společnosti a v rámci školního prostředí?
- 6) Máte s touto problematikou nějaké zkušenosti? Můžete případně uvést konkrétní příklady, kdy jste využil/a své vzdělání v této oblasti k řešení problémů nebo poskytnutí podpory dětem?
- 7) Zahrnovalo Vaše formální vzdělávání téma traumatizace dětí?
- 8) Máte v plánu v budoucnu se v této oblasti dále vzdělávat?
- 9) Jak probíhá Vaše další profesní vzdělávání?
- 10) Máte povinnost se dále vzdělávat?
- 11) Je Vaše další vzdělávání plánované, případně hodnocené?
- 12) Jakou formou Vaše další profesní vzdělávání probíhá?
- 13) Jak často se vzděláváte?
- 14) Jaký je obsah Vašeho dalšího profesního vzdělávání?
- 15) Zahrnuje oblast přípravy problematiku traumatizovaného dítěte?
- 16) Byl/a jste někdy v této oblasti proškolen/a?
- 17) Můžete subjektivně zhodnotit užitečnost vzdělávání v tomto tématu aktuálně i do budoucna?
- 18) Jak probíhá Vaše sebevzdělávání?
- 19) Jakým způsobem? Zaměření? Četnost?
- 20) Jakým způsobem si vybíráte materiály nebo zdroje pro Vaše sebevzdělávání?
- 21) Zkoušel/a jste se někdy zorientovat v tématu traumatizace dětí? Jakým způsobem? S jakým výsledkem?
- 22) Máte v plánu se v této oblasti dále vzdělávat?
- 23) Jaké jsou Vaše osobní zkušenosti při práci s traumatizovaným dítětem?
- 24) Jak poznáte traumatizované dítě?
- 25) Jaké znáte postupy práce s traumatizovanými dětmi?

- 26) Na koho se můžete obrátit s žádostí o pomoc při řešení konkrétních případů traumatizovaných dětí?
- 27) Co Vám říká pojem ČOSIV?
- 28) Jaký máte názor na důležitost podobných odborných společností a organizací v rámci školství a péče o traumatizované děti?
- 29) Můžete popsat, jak spolupracujete se školními psychology, školními poradci nebo jinými odborníky ve Vaší škole při práci s traumatizovanými dětmi?
- 30) Jaký vliv má práce s traumatizovanými dětmi na Váš profesní rozvoj a osobní pohodu plus, jak se vyrovnáváte s možnou sekundární traumatizací?