

**Západočeská univerzita v Plzni**

**Fakulta filozofická**

**Bakalářská práce**

**Zátěž učitelky v prostředí základní logopedické školy**

**Veronika Růžičková**

Plzeň 2015

**Západočeská univerzita v Plzni**

**Fakulta filozofická**

**Katedra sociologie**

**Studijní program Sociologie**

**Studijní obor Sociologie**

**Bakalářská práce**

**Zátěž učitelky v prostředí základní logopedické školy**

**Veronika Růžičková**

Vedoucí práce:

Mgr. Alena Pařízková, Ph.D.

Katedra sociologie

Fakulta filozofická Západočeské univerzity v Plzni

Plzeň 2015

Prohlašuji, že jsem práci zpracoval(a) samostatně a použil(a) jen  
uvedených pramenů a literatury.

Plzeň, květen 2015 .....

Touto cestou bych ráda poděkovala mé vedoucí práce, paní Mgr. Aleně Pařízkové, Ph.D., za poskytnuté cenné rady, trpělivost a pomoc při realizaci celého textu.

Mé velké díky si také zaslouží má komunikační partnerka. Především oceňuji její ochotu spolupracovat, její vstřícnost a poskytnutí důvěrných informací, díky kterým jsem mohla celý výzkum uskutečnit.

## Obsah

<b>1 ÚVOD .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Specifikace školského prostředí .....</b>	<b>3</b>
<b>2 TEORETICKÝ KONTEXT .....</b>	<b>5</b>
<b>2.1 Kompetence učitele/ky .....</b>	<b>5</b>
<b>2.2 Sociální komunikace .....</b>	<b>6</b>
2.2.1 Zvládání role v sociálním prostředí a její dopad na identitu.....	9
<b>2.3 Formování identity a sebepojetí .....</b>	<b>11</b>
<b>3 EMOCE A JEJICH VÝZNAM.....</b>	<b>13</b>
<b>3.1 Sympatie a práce s emocemi .....</b>	<b>13</b>
<b>3.2 Zvládání a zobrazování emocí .....</b>	<b>15</b>
<b>3.3 Specifický případ emoční práce letušek.....</b>	<b>16</b>
<b>4 METODOLOGICKÁ ČÁST .....</b>	<b>22</b>
<b>4.1 Metodologie .....</b>	<b>22</b>
<b>4.2 Průběh výzkumu.....</b>	<b>25</b>
<b>4.3 Etika výzkumu .....</b>	<b>26</b>
<b>5 EMPIRICKÁ ČÁST .....</b>	<b>28</b>
<b>5.1 Dosažené vzdělání a motivace výběru školy.....</b>	<b>28</b>
<b>5.2 Sebe prezentace v prostředí školní třídy .....</b>	<b>29</b>
<b>5.3 Tlak v roli.....</b>	<b>31</b>
5.3.1 Odcizení v roli .....	33

5.4 Příčiny, důsledky první a druhé krize v porovnání .....	35
5.5 Podpora a vztahy na pracovišti .....	40
5.6 Nevědomé vyjadřování sympatií k žákům .....	40
5.7 Úvaha nad vhodností povolání a jeho zpětném znovuzvolení	42
<b>6 ZÁVĚR.....</b>	<b>44</b>
<b>7 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>47</b>
<b>8 RESUMÉ .....</b>	<b>50</b>

## 1 Úvod

Učitelská profese představuje společností vážené povolání, ale leckterý z nás vidí pouze světlé stránky této práce a opomíjí i její stinné. Právě k nim patří především psychická zátěž působící na duševní rozpoložení člověka, která svým dopadem ovlivňuje jednání jedince. V českém kontextu se výzkumy učitelství zabývají především stresem a psychickou zátěží učitelů. Popsaná oblast se stává doménou hlavně psychologických a pedagogických výzkumů (např. Kohoutek, Řehulka 2011; Řehulka et al. 1998). Ráda bych proto zprostředkovala odlišné pojetí učitelské profese ze strany sociologie prostřednictvím osobního příběhu učitelky.

Jak již bylo zmíněno, stres a psychická zátěž hrají významnou úlohu při naplňování role učitele. Tento fakt dokládá například výzkum *Stresory učitelů základních a středních škol v České republice*, který ukázal, že téměř 80% zkoumaného vzorku učitelů trpí psychickou pracovní zátěží (Kohoutek, Řehulka 2011: 106). Mým cílem nicméně není zaměřit se na stresové faktory, ale na to jaký vliv má dlouholetá praxe na identitu účastnice výzkumu, na její roli učitelky a míru sociálního cítění. Jak se ovšem během výzkumu ukázalo, stresové situace výrazně ovlivňují sebehodnocení komunikační partnerky a proto je nelze opomenout.

Školní třída představuje pro mou komunikační partnerku každodenní, pracovní, žitou realitu. Má podobu malé formální, sociální skupiny, v rámci které dochází k neustálým interakcím. Školní prostředí tak představuje místo, kde emoce hrají významnou roli. Učitel musí umět pracovat nejen se svými emocemi, ale i s emocemi žáků. Ti na ně zároveň vyvíjejí neustálý drobný tlak, který je nutí ke kontrole vlastní sebezprezentace. Snaha udržet si nad sebou kontrolu může vést k nesouladu mezi předváděným jednáním a jednáním, které jedinec skutečně cítí. To se může stát průvodním jevem stresu, který ve svém důsledku vede k ovlivnění sebehodnocení učitelů.

Vezmu-li v potaz obecně panující představu učitelství jako snadného a dobře placeného povolání, domnívám se, že popsané pojetí je příliš zkreslené. Často uvažujeme „černobíle“ a zapomínáme na stinné stránky učitelství jakými je například stres. Osobně zastávám názor, že psychická zátěž učitelů se do značné míry vyrovnává nebo spíše přesahuje fyzickou zátěž jedinců pracujících v manuálních profesích. Těmto lidem hrozí menší riziko syndromu vyhoření například ve srovnání s učiteli.

Navíc logopedická škola, ve které pracuje má komunikační partnerka, představuje typ školního zařízení vykazující vyšší míru nároků na ní samotnou. Především na sebevzdělávání se a užší kontakt s žáky oproti ostatním základním školám. Výuka v logopedické škole se zakládá na individuálním přístupu k žákům. Každý z nich má odlišnou míru dovedností a odlišnou úroveň schopnosti vyjadřování se. Její žáci trpí specifickými vývojovými poruchami řeči a jazyka, konkrétně nejvíce rozšířený typ zastupuje vývojová dysfázie představující sníženou schopnost verbálního vyjadřování (Klenková: 2008: 58-59). Působení v rámci základní logopedické školy proto vyžaduje po učitelů tvořivé schopnosti a kreativitu. K jejich rozvoji je jim poskytnuta celá široká škála metod, jak rozvíjet dovednosti dětí a především jak zlepšit jejich komunikační dovednosti. Od učitelů pracujících v tomto typu školního zařízení je očekávána velká míra samostatnosti. Práce pro ně představuje široký záběr a ve svém důsledku nutí učitele k neustálému sebezdokonalování a procesu učení se (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013: 51-52).

Nyní bych ráda představila celkovou strukturu práce, kterou lze rozdělit na tři po sobě jdoucí hlavní části, teoretickou, metodologickou a empirickou. Teoretický kontext práce je rozdělen do dvou hlavních celků. Nejprve představuji význam sociální komunikace a její propojení s identitou a rolí jedince. V druhé části se věnuji významu emocí a práce s nimi.



V metodologické části popisují průběh výzkumu a nástroje pro sběr dat. Celý výzkum jsem pojala jako kvalitativní osobní případovou studii a data jsem sesbírala prostřednictvím tří hloubkových rozhovorů inspirovaných fenomenologickou tradicí a obohatila je o poznatky ze zúčastněného pozorování.

Poslední empirickou část zahajuji stručným popisem životní cesty komunikační partnerky k zisku místa učitelky na základní logopedické škole. Následně se věnuji její každodenní sebe prezentaci v rámci školní třídy, která na ní vytváří určitý tlak v roli. Tomu se věnuji samostatně v kapitole odcizení v roli. Dále tématizuji dvě krizová období, která prožila komunikační partnerka a vzájemně je porovnávám. Celou analýzu zakončuji úvahou komunikační partnerky nad vhodností učitelského povolání a možnosti zvonu se rozhodnout pro jeho zvolení.

### **1.1 Specifikace školského prostředí**

Ráda bych ještě před započítím teoretického kontextu ukázala charakter prostředí, ve kterém se má komunikační partnerka pohybuje, aby si každý mohl utvořit obrázek o tom, jak zhruba její práce vypadá. Školní třída totiž tvoří významnou součást jejího každodenního, pracovního života a zároveň odučená léta se do značné míry podepisují i na průběhu její běžné mimoškolní existence, vzhledem k faktu, že na nejmenované logopedické škole učí přibližně 17 let.

Škola si klade za cíl zajistit pro své žáky úspěšné zvládnutí řečových dovedností a umožnit jim vstup do klasických základních škol. Snaží se jim tak zajistit lepší startovní pozici do jejich života. Škola poskytuje pro své žáky 1. stupeň a funguje zároveň jako internátní typ školního zařízení. Nastupují do ní děti s těžkými poruchami řeči a nejrůznějšími poruchami nemluvnosti, které nemohou být odstraněny foniatrickou ani logopedickou ambulantní péčí. Žáci jsou přijímáni na nezbytně nutnou dobu a po odstranění potíží nebo zmírnění komunikačních poruch se navracejí zpět do svých kmenových škol. Osnovy výuky pro typ logopedické školy jsou totožné se stanovenými

osnovami pro základní školy. Liší se pouze o dvě hodiny logopedické péče navíc, sloužící k vylepšení řečových dovedností žáků.

Na základní logopedickou školu jsou přijímány děti od šesti let s diagnostikami:

- opožděný vývoj řeči s dysfatickými rysy
- vývojová dysfázie při postižení řečových oblastí<sup>1</sup>centrální nervové soustavy
- mnohočetná dyslalie
- operace patra - rozštěpy patra různého typu (palatolálie)
- nejrozličnější formy mutismu, koktavosti a breptavosti
- poruchy plynulosti řeči aj.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Zdroj: internetové stránky viz seznam literatury

## 2 Teoretický kontext

### 2.1 Kompetence učitele/ky

Definovat náplň a smysl učitelství se stává téměř nemožné. Přesto každý z nás máme určitou představu. Učitelé mají přenášet kulturní dědictví z jedné generace na druhou a připravovat studenty na život. Více konkretizováno předávají poznatky, postoje a společností preferované vzorce chování a kulturní zvyky. Učitelé se také podílejí na výchově dítěte ve smyslu odpovědnosti ke společnosti (předávání hodnot, norem, formování osobnosti dítěte).

Jejich profese pro ně znamená často celoživotní poslání. Dobří učitelé musí být především osobnosti. Aby mohli být ve své roli věrohodní, jsou povinni podstoupit cestu celoživotní sebevzdělávání se a zdokonalování. Mají umět pochybovat o sobě samém, studovat sám sebe, klást si otázky zda to, co po dětech vyžadují, plní i oni sami nebo zda vůbec dokáží překonat veškeré nástrahy učitelské profese mezi, které patří stres a zátěžové situace (Kasíková, Vališová, 2011: 15-16).

Pokud učitelé chtějí být označeni za dobré, musejí uplatnit výchovu tak, aby postupně přecházela v sebevýchovu - takový typ pedagogů se pozná i podle schopnosti, jak moc dokáží zaujmout své žáky během výuky. Zájem dětí slouží ke zpětné reflexi a možnostem zlepšení výuky. Nesmírně důležité pro bezproblémový chod třídy se stává nastavení vlastního prahu tolerance neboli vytyčení hranic co je a není v hodině ještě únosné. Bez pravidel, jak má vypadat interakce mezi žáky a učiteli a obecně pravidel týkajících se běžného chodu třídy, se nedá vytvořit stabilní prostředí pro výuku (Tamtéž: 241-246).

Nesmíme ani zapomenout na autoritu pedagogů, prostřednictvím které uplatňují svá stanovená pravidla. Ze sociologického hlediska na autoritu můžeme nahlížet jako na sociální roli, ve které učitelé představují roli „vedoucího“ zatímco žáci roli „následovatele“. Obě role se vzájemně předpokládají a společně utvářejí komplementární celek. Dobří učitelé, nesmí při výkonu role zapomínat působit autoritativně,

protože autorita a výchova patří neoddělitelně k sobě. Pokud je správně dokáží propojit, mají dobrou výchozí pozici pro efektivní předání společností uznávaných hodnot a norem svým studentům (Tamtéž: 449-452).

## **2.2 Sociální komunikace**

Sociální komunikace představuje formu sociálního vztahu, který odráží význam sociálních rolí a sociálních pozic, které jedinec ve skupině popřípadě ve dvojici zaujímá (Goffman, 1999:7)

Goffmanovi (1999) názory na sociální komunikaci můžeme propojit s myšlenkami Bergera a Luckmanna (1996). Ačkoliv Berger s Luckmannem se primárně zabývají tématikou konstrukce sociální reality, není problematické její propojení s jedincem. Protože sociální realita je neodlučitelná od jedince a je tedy k němu vždy vztahová. A právě tématem vztahovosti se zabývá právě Goffman. Snaží se postihnout, jak se vytváří vztahovost mezi aktéry a jejich sociálními rolemi. Ty jsou umožněny jen díky existenci sociální reality a struktury. Lze tedy pozorovat propojení mezi sociální realitou a jedincem.

Navíc sociální komunikace podle Bergera a Luckmanna neexistuje ve „vzduchoprázdnu“. Zmiňují, že je nedílnou součástí sociální struktury odkazující na způsoby jednání a orientaci ve společnosti (Berger, Luckmann, 1996: 34-42).

Absence sociální struktury a jazyka by neumožnila ani existenci každodenní žité reality. Jazyk představuje „klíč“ k sociální realitě a umožňuje sdílet informace a pochopit každodenní realitu života (Tamtéž: 34-42). Svým vlivem působí i na utváření a změnu prožívání subjektivního vnímání každého z nás. Lidé by si bez ní nemohli vzájemně předávat své zážitky, popřípadě životní zkušenosti, kterým přiřkládají důležitost ve svém životě (Tamtéž, 1996: 150-153).

Sociální komunikace se proto stala nedílnou součástí života každého z nás. Berger s Luckmannem ukazují, že kdyby neexistovala, neexistovala by ani sociální interakce, která má podle nich podobu

vzájemného střetávání jedinců. Komunikaci vnímají také jako možnost vytvořit si určité představy o jedinci, se kterým interagujeme. První dojem vzniklý při setkání ovlivňuje naše následné jednání. Pokud dojde k vytvoření špatného dojmu, jedinec nás bude muset prostřednictvím svého chování přesvědčit, že vzniklá představa byla mylná (Tamtéž: 34-42). Goffman podobně jako Berger s Luckmannem tematizuje pojetí prvního dojmu. Zaobírá se způsoby, jak lidé ovládají a vytvářejí dojmy, aby byli ve shodě s danou realitou a neodporovali společensky uznávaným normám (Goffman, 1999: 7). Dotýká se tak tématu reality, které je klíčové pro Bergera s Luckmannem. Goffman ve vztahu k sociální interakci zohledňuje i hledisko společensko-ekonomického postavení jedince. Podle něj si díky němu lidé mohou vytvořit určitý obraz o jedinci, se kterým jsou v kontaktu. Tento obraz si ponechají a následně ho přenášejí do budoucí interakce. Ve výsledku to vede k situaci, kdy společensko-ekonomické postavení jedince ovlivňuje jednání ostatních ve vztahu k němu (Tamtéž: 10). Navíc díky němu dokážeme odhadnout způsob, jak s daným člověkem jednat (Tamtéž: 10-16). Například jinak budeme přistupovat v interakci k bezdomovci a jinak k učitelce, protože jejich socioekonomické postavení vede lidi k určitému typu jednání. První kontakt nás vždy směřuje k utvoření si představy o člověku, se kterou pracujeme i v budoucnu. Proto často každý z nás se snaží zapůsobit na své okolí co nejlépe (Tamtéž: 10).

Navíc zaměříme-li se přímo na interakci tváří v tvář, kterou Bergman s Luckmannem vnímají jako prototyp interakce, můžeme za její pomoci odhalit subjektivitu druhého člověka. Máme šanci vidět všechny jeho výrazové prostředky a gesta během konverzace, které ovlivňují naše následné představy (Berger, Luckmann, 1966: 34). A právě Goffman přichází s myšlenkou, že dojmy můžeme vytvářet účelně buď prostřednictvím toho co říkáme nebo zmíněnými gesty se snažíme podpořit náš výkon v roli, aby byl uvěřitelný (Goffman, 1999: 16). Nejenže od lidí při interakci očekáváme určitý druh jednání, jak zmínil Goffman podobně jako Berger s Luckmannem, ale navíc podle nich zásadní roli ve způsobu jednání hraje známost člověka, se kterým komunikujeme.

Jinak budeme interagovat s cizími lidmi a jinak s blízkým okruhem přátel (Berger, Luckmann, 1996: 34-42).

Goffman ke komunikaci zmínil předpoklad, že prvotní představy výrazně ovlivňuje společensko-ekonomické postavení jedince (Goffman, 1999: 10). To umožňuje každému z nás, aby si uvědomil, jaké místo a jaké role ve společnosti zastává. Například učitelská profese představuje společensky uznávanou roli. Jestliže do tohoto povolání vkládáme takovou důvěru, očekáváme, že naplní předpoklady s ní spojené. Sám Goffman vyslovil předpoklad, že chování v roli je ovlivněno očekáváním ze strany sociálního prostředí. Určitá role proto vyžaduje vždy určitý vzorec chování. A právě prostřednictvím chování v roli vzniká sebe prezentace při jejím výkonu. Ta nás zavazuje k určitému typu jednání (Tamtéž: 17). Naše okolí si o nás udělá určitý obrázek a očekává, že dokážeme kontrolovat své vnitřní pocity a navenek budeme působit tak, abychom nezničili jejich vzniklou představu (Tamtéž, 1999: 57). Často si ani neuvědomuje, že role, které plníme, jsou předem vytvořené. My do nich pouze vstupujeme s určitým předpokladem, co se v rámci jejího plnění bude od nás očekávat a zároveň dostáváme minimální prostor pro přetvoření jejího ztvárnění (Tamtéž, 1999: 71-74). Je tedy jedno jestli zastáváme roli studentů nebo učitelů pro všechny je společné dodržování společensky stanovených pravidel.

Je proto patrné, že obrázek na člověka si budujeme především z přímého kontaktu a role představuje zavazující hledisko pro jedincovo jednání. Nicméně zcela jsem opomenula vytváření představ o vlastní osobě spojené s autentičností v roli. Jak ukazuje Berger s Luckmanem, do našich představ o sobě se promítají postoje druhých lidí vůči nám. Tento proces nazývají jako „zrcadlovou reakci“ (Berger, Luckmann, 1966: 35). Zrcadlová reakce nabývá podobného významu jako „generalizovaní druzí“ G. H. Meada a koncept looking-glass self CH. H. Cooley. Ve všech těchto konceptech hraje významnou roli naše okolí při formování vlastního chápání sebe sama. V této kapitole jim ovšem budu věnovat

minimální prostor, protože je detailněji budu rozebírat v rámci formování identity a sebepojetí.

### **2.2.1 Zvládání role v sociálním prostředí a její dopad na identitu**

Jak všichni víme, každému z nás jsou ve společnosti přiřazovány určité role a s nimi spojené představy o tom, jak by správný výkon v nich měl vypadat. Tyto představy se následně promítají do našeho jednání (Goffman, 1999: 27). Bergera s Luckmannem poukázali na to, že při výkonu role se musíme naučit specifickému vědění a slovní zásobě přiřazené konkrétní roli (Berger, Luckmann, 1966: 136). Výkon role v sobě zahrnuje podle nich anonymnost a formálnost. To znamená, že například při výkonu role učitelky nás může zastoupit kdokoliv jiný s požadovanou kvalifikací. Navíc můžeme vykonávat více rolí najednou, díky tomu, že se od nich dokážeme odpoutat. Můžeme přecházet například plynule z role učitelky do role matky. Dochází ke vzniku osobnosti spojené s výkonem pracovní role a rozličné osobnosti v soukromí (Tamtéž: 140-141). Spojím-li myšlenky Bergera a Luckmannem s Goffmanovými, vznikne pojetí role, pro kterou existují přesně vymezené mantinely při jejím plnění, ale zároveň nás v ní může kdokoliv zastoupit, pokud bude splňovat předpoklady pro její úspěšné zvládnutí.

V tom nám podle Goffmana pomáhají kromě potřebné kvalifikace, především výrazové prostředky, které nazývá „*fasádou*“. Ta hraje významnou součást interakce v roli. „*Fasáda*“ ztotožňuje určitou škálu výrazového vyjádření, mezi které zahrnujeme znakové prostředky. Ty mohou mít buď trvalý charakter jakým je rasa, nebo přechodný proměnlivý charakter, do kterého se řadí výrazy, držení těla atd. „*Fasáda*“ podléhá i dalšímu dělení podle způsobu vystupování a vzhledu. Vzhled odkazuje na společenské postavení, zatímco způsob vystupování sděluje, jakým způsobem se jedinec hodlá zhostit své interakční pozice, v situaci která následuje (Goffman, 1999: 30-31).

Role, kterou jedinec ve společnosti zastává, ho nutí vytvářet určitý konformní dojem s jejím výkonem. Proto někdy dochází k tomu, že její

výkon působí až strojeným dojmem. Můžeme kontrolovat použití vyjadřovacích prostředků, ale nelze zcela kontrolovat celkový dojem, jakým působíme. Právě ten může vyvrátit nebo potvrdit důvěryhodnost jedince (Tamtéž: 14). Takto Goffmanem popsané pojetí dojmů potvrzuje platnost Bergmanovo a Luckmannovo pojetí interakce tváří v tvář odhalující subjektivitu druhého člověka (Berger, Luckmann, 1966:34). Díky tomu můžeme zjistit, zda jedincovo jednání je skutečné nebo předstírané. Například k nekontrolovaným aspektům chování patří výraz tváře a gesta prozrazující skutečnou povahu jednání. Nicméně pokud aktér zvládne ovládnout zmíněné aspekty, získává velkou výhodu při komunikaci a navozování dojmů, zároveň má velkou výhodu oproti jedinci, který si danou schopnost neosvojil (Goffman, 1999: 16).

Právě to jak zvládneme nakládat s rolí, mě vedlo k zamyšlení, jak se s ní vlastně můžeme ztotožnit. Odpověď na mou otázku jsem našla u Goffmana a jeho dvou možností identifikace s rolí. Podle něj se s rolí můžeme buď naprosto ztotožnit, nebo naopak se od ní odpoutat a vědomě vytvářet falešný dojem (Tamtéž: 25). Obě možnosti pojetí dojmů se stávají součástí naší osobní povahy. Záleží pouze na nás, kterou cestu si zvolíme (Tamtéž: 27). Při výkonu role může vzniknout období, kdy se bude prolínat naprosté ztotožnění s rolí nebo naopak vytváření falešného dojmů neboli cynismu. Pokud se chceme cítit při výkonu role sebejistí, je důležité najít si určitou rovnováhu mezi možnostmi jejího ztvárnění a získat sebedůvěru pro její výkon (Tamtéž: 28).

Goffman tematizuje i otázku, jak výkon role odráží jedincovo skutečné já. Podle něj při výkonu role se lidé ztotožňují s určitým charakterem postavy, která napomáhá k jejímu lepšímu uchopení. V návaznosti na to vyvstává otázka po vlastním já, a jaký vztah je mezi já a ztvárněnou postavou. Lidé ve společnosti se domnívají, že výkon v roli odráží naší skutečnou osobnost. Právě proto představuje důraz na dojmy důležitou součást interakce. Když se je naučíme správně vnímat, dokážeme odhadnout pravdivost jednání. Navíc výkon v roli



se stává součástí hodnocení okolí. Pokud člověka zhodnotíme jako vlídného, stane se to součástí jeho vlastního pojetí. Proto hlavní součástí pro vnímání působení v roli vztažené k vlastnímu já hraje okolí. Bez něj by člověk ztratil možnost sebeuvědomění (Tamtéž, 1999: 242-243). To nám zprostředkovávají „*generalizovaní druzí*“ tím, že zohledňují postoje druhých lidí vztažených k vlastní osobě (Mead, 1934: 142, 224-226). Ukazuje se tedy, že člověk by sám o sobě bez okolí neznamenal nic.

### 2.3 Formování identity a sebepojetí

Ve výkonu role se odráží i naše osobní identita. A právě jejím formováním se zabýval Georg Herbert Mead (1934). Podle něj není já něco, co je nám dáno od narození, ale je to součástí naší osobnosti, která se vyvíjí v průběhu lidského života. Já, vzniká v procesu sociálních zkušeností a činností, které jedinec prožije. Vznik já zahrnuje proto také reflexivní proces (Mead, 1934: 135). Mead přichází i s představou, že nedílnou součástí vývoje jedince se stalo vytvoření vědomí o sobě samém. Vzniklé vědomí představuje výsledek procesu, ve kterém jedinec zohledňuje postoje druhých lidí. Postoje zpětně vztahuje k sobě samému a snaží se zobrazit pohled na vlastní osobu z hlediska ostatních. Jen díky komunikaci dokážeme přijímat postoje druhých lidí. Schopnost lidské reflexe se odráží ve schopnosti objektivace. Kdyby jedinec nepředstavoval sám pro sebe objekt, nezvládl by ani sám o sobě uvažovat. Zároveň by mu bylo odepřeno vytvořit si vědomí o sobě samé neboli „self“ (Tamtéž: 142, 224-226).

Mead tedy, poukazoval na to, jaký má dopad vnímání svého okolí na jedince samotného. Přišel s myšlenkou „*generalizovaného druhého*“, který představuje „*organizovaný a generalizovaný postoj*“ (Tamtéž: 195-196). Možnost sebeuvědomění můžeme propojit i s pojetím konceptu „*looking-glass self neboli zrcadlové já*“ autora Charles Horton Cooley. Ten stejně jako Mead pracuje s pohledem druhých lidí na nás samotné. Koncept zrcadlového já spočívá v představě, že nám druzí lidé nastavují zrcadlo, díky kterému si člověk může vytvořit představu sám o sobě

(Macek, Mojmír, Širůček, 2010: 5-10). Ať už pojetí generalizovaných druhých nebo konceptu zrcadlového já napomáhá při výkonu role zhodnotit její zvládnutí. Ukazuje se, že identita, sebepojetí a pohled sociálního okolí se stává neodlučitelnou součástí ztvárnění role.

Mohlo by se zdát, že sebepojetí a identita představují totéž, ale není tomu tak. Pokud chceme srovnat tyto dva pojmy, vycházíme z toho, že sebepojetí je oproti identitě proces více kognitivní, hodnotící a popisný. Vytváří se kontinuálně v průběhu celého našeho života. U sebehodnocení ovšem převažuje emocionální složka, která je vědomá a lidé jí vztahují k vlastní osobě. Sebehodnocení je bráno jako součást sebepojetí. Lidé si ho vytváří na základě sociálního srovnávání a sebe posuzování své vlastní činnosti (Blatný, Osecká, 1994). Sebe obraz ukazuje soubor chování naučeného ze sociálního prostředí, pozorováním a nápodobou. Identita tak vyjadřuje rozpoznatelnost a zároveň jedinečnost osoby. Identita nepředstavuje věc, která by byla jedinci daná. Je to proces hledání se, uvědomování a definování sebe sama. Jednotlivé charakteristiky identity mohou být nicméně buď, připsané nebo získané. Ty získané, jsou nám dány narozením, není potřeba vyvinout žádné úsilí, k tomu, abychom je mohli dosáhnout. Představují stabilní a neproblematickou součást identity. K získaným charakteristikám identity patří naopak neodmyslitelná snaha vyvinout určité úsilí či rozhodnutí. Nemusejí mít trvalý charakter (Výrost, Slaměník, 2008). Navíc zohledníme-li ženskou identitu, ukazuje se, že její formování do značné míry významně ovlivňuje mateřství, ve kterém je žena nucena přijmout nové společenské role, které doposud pro ni byly neznámé. Ne vždy se však s touto rolí musejí ženy zcela ztotožnit a stát se tak zdrojem jejich identity (Bartlová, 2007).

### 3 Emoce a jejich význam

Oblast zkoumání emocí představuje dynamickou a rozvíjející se součást sociologie. Doménou zmíněného oboru sociologie emocí se staly otázky typu, jaké interakční faktory vyvolávají určité emoce, jaké normy vyvolávají určité emoce a jak tyto normy regulují emocionální výraz a cit. Jaké jsou rozdíly mezi sociálními skupinami a třídami. Jak se emoce měnily v průběhu času a napříč kulturami. Ovšem z hlediska sociologie se ukázalo, že můžeme studovat pouze některé aspekty či součásti lidských emocí. Sociologie může studovat změny a variace emocí a ovlivnění podle sociálních skupin, v různých kulturách a v průběhu času. Může studovat i situační faktory, které svým dopadem ovlivňují vyjadřování a kontrolu emocí (Franks, McCarthy, 1989).

Emoce jsou silnou prostupující součástí života každého z nás. Bývají také často hybatelem společenských událostí. Jsou zdrojem lidského štěstí i utrpení. Strongman (1996) emocím připisuje přímý vliv na kvalitu světa, ve kterém žijeme. Proto se také lidé snaží emoce nějakým způsobem uchopit, popsat a ovládnout. Tak vznikají teorie i praktické přístupy. Emocím jsou připisovány protikladné vlastnosti a na základě těchto přístupů vznikají určité návody, jak s emocemi pracovat. Potlačovat je či vyjadřovat, ovládat je, či jim nechat volný průběh.

Nesmíme ani zapomínat na to, že emoce by nemohly existovat bez lidí. Mnohé lidské emoce mají původ v sociálních vztazích. Zároveň sociální normy ovlivňují jejich podobu a způsob prožívání. Často to bývá navíc nevědomá činnost. Společnost se řídí podle pravidel citění a emoční práce (Hochschild, 1979: 563-566).

#### 3.1 Sympatie a práce s emocemi

Emoce můžeme vyjadřovat různými způsoby například skrze sympatie. Ty se staly doménou výzkumu pro Candace Clark (1987), která na základě zkoumání jejich projevu vytvořila teorii sympatií. Říká, že vyjadřování sympatií podléhá učení se specifickým pravidlům. Ty ukazují za jakých okolností, do jaké míry a komu je vhodné

je vyjadřovat. Díky projevu sympatií můžeme ovládat jedince, kterému byly namířeny. S jejich pomocí lze vyjádřit blízkost či naopak negativními emocemi vzdálenost člověku, způsobenou nějakou formou prohřešku. Podle Clark mohou být sympatie projevem určitého vnitřního cítění nebo způsob vyjádření sentimentu odkazujícího na určitý pocit sounáležitosti. Zároveň nelze sympatie vyjadřovat do nekonečna. Existuje určitá forma očekávání. Například když někomu projevíme sympatie, předpokládáme, že nám je oplatí, jinak vzniká jakýsi dluh. Projevování sympatií se podle ní liší pro ženy a muže (Clark, 1987: 218-295). Nicméně vytvořila všeobecně platná pravidla nezávislá na genderu:

- 1) *Nevytvářet si falešné nároky na sympatie.*
- 2) *Přílišná míra emocí škodí.*
- 3) *Je potřeba přijímat určité sympatie od ostatních, pokud se naskytnou vhodné okolnosti.*
- 4) *Oplatit ostatním soucit.*

Clark (1987) tematizovala specifické pojetí emocí vyjadřovaných prostřednictvím sympatií a popsala pravidla jejich projevování. Oproti tomu Arlie Russell Hochschild (1979) se zaměřila přímo na způsoby, jak lze s emocemi nakládat. Popsala tři varianty technik práce s emocemi: „*kognitivní, tělesná, expresivní změna*“. V první technice se podle ní snažíme za pomoci logických argumentů pozměnit naše pocity. Odůvodňujeme si, proč prožívané pocity nemáme cítit. Například když na nás někdo zapůsobí špatným dojmem na první pohled, budeme se snažit pozměnit naše vnímání na dotyčného prostřednictvím vyzdvižení jeho kladných stránek. Zapojíme do uvažování logiku. Druhý způsob představuje snaha ovlivnit tělesné projevy emocí. Poslední typ se snaží změnou našeho výrazu docílit i změnu cítěných emocí (Hochschild, 1979: 562). Člověk mnohdy cítí odlišný pocit, než by v dané situaci měl mít. Právě díky sebe zdokonalení se v oblasti emoční práce je umožněno jedinci zvládnout danou situaci se ctí. Často můžeme mít i pocit viny za to, že necítíme emoce, které jsou v dané situaci žádané. Přesto to jak se v situaci máme cítit, si neurčujeme my sami, ale mohou

za to latentní pravidla. Ty má v povědomí každý z nás (Tamtéž: 563). Existuje určitá snaha pocity členit a propojovat s právy a povinnostmi. Každý z nás má nastavený rozdílný kognitivní rámeček. Proto dva lidé mohou prožívat stejnou situaci zcela odlišně (Tamtéž: 566-557). Stejně jako zboží, tak i pocity a emoce, představují určitou obchodovanou komoditu na trhu práce, který požaduje od určitých typů povolání specifickou práci s emocemi (Tamtéž: 569-570). Emoční práci se vyznačuje i povolání učitele/ky. Součástí jejich povolání je disciplinovanost při vyjadřování emocí.

### **3.2 Zvládání a zobrazování emocí**

Ovládání emocí představuje nesnadný úkol. Je dokázáno, že lidé mají díky evoluci zabudované emoční spouštěče, na které reagují jasně určeným způsobem, díky kterým lidé dokázali přežít. Lidský emocionální systém spustí specifické procesy, které mají za úkol účelně ovlivnit náš organismus. Například v případě nebezpečí se dostaví strach, který způsobí rychlejší koloběh krve. Čím větší hrozí člověku nebezpečí, tím stoupá i míra strachu s ním spojená (Pfaff a kol., 2009).

Emoční prožívání a jeho intenzita je vyjádřena pomocí toho, jakou jedinci přisuzují významnost dané situaci a jaký jí připisují význam pro svůj budoucí život. V intenzitě prožívání se také odráží, kolikrát už lidé danou situaci zažili. Pokud ji zažili už víckrát, dochází k tomu, že intenzita se snižuje (Nakonečný, 2000). Existuje i snaha kategorizovat emoce například Ekman (Ekman a kol., 1982) přišel se základním rozdělením emocí na radost, smutek, vztek, znechucení, strach a překvapení. Jejich projevení je umožněno jenom díky schopnosti lidí takové emoce expresivně vyjádřit v obličeji. Také je dokázáno, že lze najít rozdíl v reakcích v rámci pohlaví. Kupříkladu ženy více potlačují hněv, zatímco muži méně, častěji reagují na strach oproti ženám (Jasper, 2011).

Projev emocí spatřujeme v běžné konverzaci. Emoce korigují průběh komunikace a nejvíce znatelné jsou v neverbální části komunikaci neboli vyjádření beze slov, pomocí řeči svého vlastního těla jako úsměv, strach atd. Velká část neverbálních projevů působí nezávisle na vědomí.

Často se objevuje, že řeč těla je v rozporu s tím, co jedinec říká. Z výrazu tváře, postojů těla a gestikulace lze mnohé odvodit. Zároveň gesta ukazují temperament dotyčné osoby. Nejprůkazněji však odrážejí člověka v emočně vypjaté situaci. Neverbální komunikace je vnímaná podvědomě, aniž by se jedinec nějak výrazněji soustředil na pozorování partnera. Přesto tento způsob komunikace předává více informací než pouhá slova (DeVito, 2008). Funkce neverbální komunikace jsou podpořit verbální projev, nahradit verbální projev, vyjádřit emoce, případně zvládnout prožitek emocí a sebevyjádření. Správná neverbální komunikace vždy podtrhne slovní projev (DeVito, 2008).

### 3.3 Specifický případ emoční práce letušek

Právě způsobům, zvládnutí a prožívání emocí při verbální i neverbální komunikaci se věnuje Arlie Russell Hochschild patřící mezi význačné autory rozšiřující oblast vědění v rámci sociologie emocí. Přichází s myšlenkou společnosti podléhající pravidlům emoční kultury. V jejím rámci se člověk řídí předepsanými sadami pravidel, jak by se v určité situaci měl cítit, aby dosáhl požadované shody mezi společensky preferovaným způsobem jednání a vlastním jednáním. Právě k úspěšnému dosažení podle Hochschild (1983) slouží emoční práce, kterou se zabývá se své knize *The Managed Heart*, kde pomocí názorných příkladů popisuje komodizaci soukromých pocitů do pracovního procesu. Jako typické povolání vytvářející požadavky na emoční práci popisuje práci letušek a ukazuje, jaké na ně může mít dopady. Zmíněné povolání totiž představuje vysokou zátěž na sebeovládání jedince. My jako zákazníci často vnímáme jen jejich viditelnou práci spojenou s představou ženy či muže zajišťujících komfort pro nás jako pro cestující. Když se však detailněji budeme zabírat jejich profesí, nalezneme existenci dalších neviditelných nároků, které si jako cestující neuvědomujeme.

Letušky musejí vynikat schopností dokonale řídit a projevovat vlastní emoce. Pracovní standart po nich nutně vyžaduje, aby za každé situace dokázaly ovládat emoce a byly konformní s požadovaným

pracovním výrazem představující úsměv. Pokud toho chtějí dosáhnout, musejí ovládnout své myšlenky i pocity a nechat je vzájemně spolupracovat. Samotný cit je nemůže ovládat, jinak by jednání mohlo být příliš iracionální. Emoce mají řídit podle rozumu ne citu. Právě tento moment představuje pro letušky klíč k jejich práci, vyžaduje se po nich jednání založené na řízení emocí. (Hochschild, 1983: 3-4).

Emoční práce není pouze dominantou povolání letušek. Dnešní pracovní trh podle Hochschild vyžaduje především kontakt s lidmi. Zvyšují se tak požadavky na emoční práci nejen ve specifických oborech, který v knize *The Managed Heart* zastupují letušky (Tamtéž: 9).

Pokud se detailně budeme zabírat řízením emocí a pocitů, zjistíme, že se dají ovládat za pomoci buď povrchového, nebo hlubokého herectví. Zcela evidentní příklad povrchového herectví představuje ovládnutí hněvu. Někdo nás naštvě, ale přestože uvnitř cítíme neskutečnou zlost, navenek ji nedáme znát. Právě umění změnit výraz, aby nikdo nepoznal náš skutečný pocit, představuje povrchové herectví. Oproti tomu hluboké herectví zahrnuje skutečnou přeměnu pocitu, ne pouhé oklamání okolí, doslova „klameme sami sebe“, přesvědčujeme nás samotné, že necítíme zlost. Povrchové herectví se zaměřuje na výraz v obličeji, zatímco hluboké herectví vyžaduje duševní práci cílenou na proměnu nežádoucího způsobu uvažování. Dochází při tom k oddělování mezi „já a vlastními pocity“ (Tamtéž: 37), vědomě ovlivňujeme pocity, abychom dokázali výsledek našeho jednání uvést do shody se společensky preferovaným způsobem vyjadřování.

Každý den je po nás totiž vyžadováno, abychom kontrolovali své pocity. Určité situace vyžadují i předepsané emoce, se kterými musíme nakládat tak, abychom dosáhli cíleného pocitu. Neustále uvažujeme nad tím, kdy, co máme cítit a jestli je náš pocit správný (Tamtéž: 51-55). Když se zamyslíme, tak každý z nás je do určité míry hercem a ovládá své pocity, ale letušky to mají jako nepsanou zásadu při výkonu povolání. Hluboké herectví představuje součást jejich každodenní pracovní reality. Již výcvikový kurz jim vštěpuje zásady práce se svými emocemi

v různých zátěžových nebo krizových situacích, které by eventuálně mohly nastat během letu. Výcvikový kurz také seznamuje potenciální uchazečky s firemní strategií požadující od svých zaměstnanců skutečný úsměv a poskytnutí komfortu při péči o cestující. Předstírání úsměvu nebo jeho úplná absence znamená špatně odvedenou práci a odchýlení se od pracovních požadavků letecké společnosti (Tamtéž:33-37).

Firemní strategie má charakter nátlaku. Často dochází k situacím, kdy tlak letušky přinutí se zcela podrobit firemní strategii a adaptovat se na vykonávanou roli. Přestanou oddělovat mezi svým vlastním já a mezi pracovním já. Ve výsledku to pro ně má často negativní důsledek, jsou více náchylné podléhat syndromu vyhoření (Tamtéž: 89-91). Jak se ukazuje, stává se téměř nemožné oddělit při dlouhodobém výkonu emoční práci od pocitů a to svými důsledky vede k napětí v roli. Napětí se snažíme snížit buď změnou našich pocitů, nebo změnou předváděného jednání (Tamtéž: 89-91).

Tlak na výkon v roli podporují zejména samotné letecké společnosti svým lpěním na dodržování nastavených pravidel za každých okolností. Letecké společnosti vidí profesionální letušky jako osoby dodržující firemní pravidla a požadované kritérium vzhledu (Tamtéž:98-100). Cílem jejich práce by mělo být zprostředkovat cestujícím pocit, jako kdyby místo na palubě letadla seděli doma v „obýváku“. Očekává se od nich vstřícnost a přátelský postoj. Aby toho byly schopné dosáhnout, mají pracovat s představou cestujícího jako člena rodiny. To vede nutně k nahrazení neosobních vztahů osobními. Odbourává se tak myšlenka cestujícího jako zákazníka platícího za své služby. Od členů rodiny přece nechce peníze za poskytovaný servis. Všechny tyto vyjmenované charakteristiky představují firemní strategii zajišťující kvalitu služeb. Jen díky zapojení emoční práce letušek může být strategie dovedena k dokonalosti. Právě ony dokáží iluzi „obýváku“ učinit reálnou (Tamtéž: 101- 104).

My jako cestující si se vstupem na palubu neuvědomuje, jak nerovný je náš vztah s letuškou ani to, že někteří cestující na ni vytvářejí



tlak svým jednáním. Přestože letuška se k nám chová vždy přátelsky. Nás to ale nezavazuje k tomu, abychom i my se k ní museli chovat stejným způsobem. Nemáme povinnost vracet jí zdvořilosti. Její milé chování vnímáme jako součást její práce. Dochází k tomu, že letušky zakoušejí dvojitý tlak jak ze strany zaměstnavatele, tak ze strany cestujících. Emoce a emoční práce dokonce představuje pro letecké společnosti nástroj konkurence v boji o své zákazníky. Čím více emocionální práce letušky odvádějí, tím více narůstá i kvalita jejich kvalita služeb a právě ta se stává nástrojem konkurenčního boje o zisk potenciálních zákazníků. Firmy se předhánějí v tom, kdo poskytne větší pohodlí a kvalitnější služby (Tamtéž: 61).

Často dochází k situaci, kdy lidé mají pocit, že koupě letenky jim dává možnost vylít si na personálu letadla své frustrace, aniž by za ně byli nějak sankcionováni. V tom se právě ukazuje zranitelnost letušky, i kdyby sebelépe plnila požadavky cestujících, některým lidem se prostě nikdy nedokáže zavděčit. Popsaná situace může vést až k pocitu špatně vykonané práce ze strany letušky (Tamtéž: 104-106). Vystává otázka jak zvládnout roli letušky a zároveň se s ní identifikovat, aniž by ovlivňovala vlastní identitu. Například jak se nenechat ovlivnit špatnými zkušenostmi s cestujícími, tak aby dopad zážitků nezpůsobil negativní pohled na sebe samu? Letušky mohou ovlivnění zabránit prostřednictvím odosobnění při situacích vzniklých na palubě letadla. Musí si uvědomit neoprávněnost kritiky a nebrat si jí osobně. Základem pro dobré zvládnutí role bez vlivu na identitu se sestává správné odlišení situací, kdy je nebo není zapotřebí zapojit do výkonu vlastní identitu (Tamtéž:121-126). Je důležité rozlišit mezi tím, co člověk skutečně cítí a předváděným jednáním. Právě když se nedaří hluboké herectví a letuška má pocit, že její úsměv není pravý, stává se to příčinou jejího sebeodcizení. Pokud se její osobní pocity úspěšně přeměnily na firmou preferované pocity, letuška má uspokojení ze svojí práce. Vztáhnu-li roli hlubokého herectví na pocit sebeodcizení, tak právě jeho použití napomáhá zmírňovat zmíněný pocit, není jeho příčinou. Umožňuje rozlišit moment, kdy jednání je skutečné a kdy pouze hrané (Tamtéž: 132-136).

Další technika sloužící ke zmírnění stresu souvisí také s hlubokým herectvím. Představuje vědomé odlišení osobnosti mezi pracovním já v uniformě a skutečným já. Když letuška přestane striktně oddělovat profesi od svého života, může ztratit dělicí linii mezi skutečným a předváděným jednáním. Ve výsledku hrozí pocit odcizení se sama sobě a ztráta celistvé osobnosti. Letuška má problém rozlišit, jestli její jednání představuje pouze hluboké herectví nebo vychází z její vnitřní podstaty (Tamtéž:176-181).

Zásadní zlom nejen pro firmy, ale především pro letušky a způsob vykonávání jejich povolání nastal se zrychlením průmyslu vytvářejícího větší tlak a zejména stres dopadající na zaměstnance leteckého průmyslu (Tamtéž: 61). Přestože se zrychlily podmínky, neustále se po letuškách vyžaduje výkon hluboké herectví a emocionální práce, aby nevymizela představa „obýváku“. Udržet danou iluzi se stává nemožné s tak vysokým počtem cestujících a rychlostí obsluhy. Pod vlivem nevyhovujících podmínek pro výkon hluboké herectví se samotné letušky mnohdy označují za falešné, považují za vlastní chybu, že nezvládnou poskytnout slibovaný servis, dokonce se tím stigmatizují (Tamtéž:121-126). Existují různé strategie, jak se s nemožností vykonávat emoční práci vyrovnat. Buď se s profesí může člověk naprosto identifikovat, nebo naopak zvolit si od ní odstup. Každý si musí určit sám, jak moc se nechá pohltit rolí, aby zvládl vyrovnání se stresem. Nicméně když se letuška naprosto odpoutá od své role, může nastat pocit špatně vykonané práce, se kterým se bude muset posléze vyrovnat. Pokud letuška zvolí druhou strategii, hůře se bude naopak vyrovnávat se stresem, pokud nebude mít pocit dobře vykonaného servisu cestujícím (Tamtéž:188-190). Hochschild ukazuje dnešní preference společnosti po skutečných a autentických pocitech, nechceme falešné a nacvičené úsměvy. Proto naprostá identifikace s rolí letušky splňuje požadavky nynější kultury. Navíc pokud si v roli vytvoříme falešné já, tak pouze skutečné pocity dokážou odlišit falešné já od pravého já. Někdy může dojít ke splynutí falešného já s pravým já. Daný jedinec může být potom na pochybách kým vlastně ve skutečnosti je (191-194). Dnešní společnost také čím dál více bazíruje

na zapojení povrchového a hlubokého herectví jako běžné součásti výkonu práce. Instrukce totiž vymezují lidem jejich kompetence a zároveň stanovují způsob chování při naplňování pracovní role. V tom se ukrývá právě požadavek emoční práce (Tamtéž: 51-55). Dnešní typ pracovního trhu vyžaduje spíše kontakt s lidmi. Dá se proto předpokládat, že otázka emoční práce bude ve společnosti velice aktuální.

Vezmu-li v úvahu myšlenky Hochschild (1983) vycházející z její knihy *The Managed Heart* napadá mě otázka, jak letušky mají zajistit, aby jejich výkon práce byl autentický nejen pro zákazníky, ale i pro ně samotné a mohly tak zažívat pocit uspokojení z kvalitně odvedeného pracovního výkonu. Autenticita se totiž vytváří ve vztahu k identitě prostřednictvím dialogu s druhými lidmi, a proto vyžaduje zároveň i jejich uznání (Taylor 1992:47). Letuška tak potřebuje vnímat nejen sebe samotnou a vlastní jednání jako autentické, ale musí cítit uznání i ze strany pasažérů (Hochschild, 1983:121-126). Vztahy mezi lidmi představují klíčovou roli pro každodenní realitu. Vytvářejí možnost sebeobjevování a sebe potvrzování vlastní hodnoty osobnosti (Taylor 1992:47).

Taylor nespojuje autenticitu jenom s osobní akceptací jedince a druhých lidí, ale nastoluje i otázku morálky a emocí. Říká, že morálka představuje určitý vnitřní hlas. Za pomoci morálky člověk kalkuluje s představou toho, co je správné či špatné. Emoce se tak stávají součástí rozhodovacího procesu morálky (Taylor 1992:30). Pokud jedinec chce být autentický sám pro sebe, musí pochopit vlastní originalitu a umět s ní pracovat. Musí umět uchopit vlastní přednosti, chyby a využít možnosti, které se mu nabízejí (Taylor 1992:34). Taylorovo pojetí autenticity můžeme propojit nejen s Hochschild a její knihou *The Manage Heart*, ale existuje i určité paralely mezi myšlenkami G. H. Mead v *Mind, Self and Society* především v jeho pojetí generalizovaného druhého a Ch. H. Cooley a jeho konceptem zrcadlového já. Zmíněný autoři přikládají okolí značný význam při procesu formování sebe sama.

## 4 Metodologická část

### Hlavní výzkumné otázky

1) *Jak práce s emocemi v učitelské profesi ovlivňuje plnění role učitelky?*

2) *Jak práce pedagožky ovlivňuje vnímání sebe sama z vlastní perspektivy.*

### Doplňkové výzkumné otázky

3) *Jak ovlivnila dlouholetá praxe učitelky její osobnostní charakteristiky?*

4) *Jak se promítají její dlouhodobé zkušenosti v přístupu k žákům?*

### 4.1 Metodologie

Ve své práci zprostředkovávám životní příběh učitelky. Popisuji zásadní profesní zlomy, které ji potkaly během její učitelské praxe a dopady působení těchto zlomů. Pro zachycení životního příběhu jsem zvolila kvalitativní přístup, umožňující vykreslit celou jeho komplexnost. V rámci metod kvalitativního přístupu mě zmíněné předpoklady vedly k výběru osobní případové studie zajišťující detailní popis života komunikační partnerky.

Případová studie představuje flexibilní výzkumnou metodu zahrnující mnoho typologií a širokou škálu možností sběru dat. S komplexním uchopením významu a praktickým popisem využití případové studie v praxi přichází Yin (2003). Podle něj není jejím hlavním cílem plošné zobecnění výsledků na širší populaci, ale snaha zaměřit se na oblast generalizace teoretických tvrzení (Yin, 2003: 10). Nechám-li se vést podle rozčlenění typologie případové studie vytvořené Yin (2003), návrh mého výzkumného projektu mě směřoval k výběru „*single case study*“ zahrnující detailní zkoumání jednoho případu zastoupeného právě mou komunikační partnerkou (Yin, 2003: 53-54). Případová studie také umožňuje zahrnout při zkoumání i minulost jednotlivce, která mohla mít zásadní dopad na výslednou podobu současné reality (Hendl, 1999: 43,

50-59). Svým dotazováním si klade za cíl postihnout sledované téma prostřednictvím sady specifikovaných postupů. Snaží se pochopit, jak a proč fungují sociální fenomény ve vztahu ke zkoumanému případu neboli snaha o detailní popsání, ale především porozumění případu (Yin, 2003: 7, 15). Dá se říci, že případová studie svým způsobem rekonstruuje dopodrobna vybraný případ (Flick, Kardorff, Steinke, 2004: 147). Její velký problém se ukazuje ve validitě výsledků. Výzkumník nedokáže vytvořit dostatečný soubor opatření vedoucích ke snížení dopadu výzkumníkova úsudku při sběru a analýze dat. Je příliš zainteresovaný do případu a ovlivňuje tak validitu výsledků (Yin, 2003: 35-39).

Případová studie nabízí velké množství metod pro získání dat. Zahrnuje studium dokumentů, archivní nahrávky, rozhovory, přímé pozorování, participační pozorování a studium fyzických artefaktů. (Yin, 2003: 85). V mém případě jsem použila pro sběr dat rozhovory a pozorování. Data vznikla ze tří rozhovorů inspirovaných fenomenologickými principy. Cílem této metody sběru dat je získání rekonstrukce zkušeností účastníků výzkumu za předpokladu jejich osobního prožitku odpovídající tématu studie (Seidman, 2013: 14). Realizace rozhovorů proběhla ve třech na sebe vzájemně navazujících částech. První ze tří rozhovorů zahrnoval a popisoval kontext života komunikační partnerky. Dotýkal se spíše obecnějších témat. Především odhalení biografie jedince.

Zaměření 1 rozhovoru:

- odhalení minulosti komunikační partnerky
- moment, kdy se rozhodla zvolit povolání učitelky
- moment, kdy se rozhodla, přijmou práci na základní logopedické škole a motivy přijetí práce

Druhý rozhovor odrážel podrobnosti zkušeností zkoumané problematiky. Zaměřila jsem se na to, jaké dopady na ní má práce učitelky. Zároveň už jsem se snažila odhalit více než jenom minulost, ale otázky jsem směřovala i na současnou žitou realitu komunikační

partnerky. Šíře otázek se tak oproti prvnímu rozhovoru zúžila a směřovala cíleně na konkrétní problematiku.

Zaměření 2 rozhovoru:

- způsoby překonávání stresu při výkonu profese
- řešení konfliktních situací ve třídě
- kontakt s rodiči
- chránění soukromí

Třetí rozhovor mi sloužil jako možnost k vyjasnění nesrovnalostí vzniklých během předchozích dvou. Zaměřila jsem se na klíčové momentky života komunikační partnerky, které jsme společně rozebraly více do hloubky. Zároveň třetí rozhovor byl realizován v návaznosti na první pozorování, vytvořil se tak i prostor pro zpětnou reflexi pozorovaných situací ve školní třídě. (Hendl, 2005: 180-181).

Zaměření 3 rozhovoru:

- utváření vztahů na pracovišti
- způsoby relaxace
- pocit vyhoření
- opuštění profese
- zvážení znovuzvolení povolání učitelky

Druhý zdroj dat vycházel ze zúčastněného pozorování. Díky němu mi byla naskytnuta možnost stát se sice jen na krátkou chvíli součástí pracovního života komunikační partnerky. Zažila jsem její každodenní realitu, kterou rozhovory nedokáží zachytit. Kombinace metod sběru dat mi pomohla utvořit si ucelenější obraz na komunikační partnerku. Zároveň zúčastněné pozorování sloužilo k porovnání pravdivosti informací sdělených během rozhovoru (Hendl, 2005: 193).

Data jsem analyzovala za pomoci narativní analýzy umožňující celiství popis příběhu a hledání souvislostí mezi jeho jednotlivými částmi.

Výzkumný vzorek čítal jednu osobu. Požadavky na účastníka/ci výzkumu zahrnovaly dlouholetou praxi při výkonu učitelské profese v době trvání minimálně deseti let. Nedílnou součástí charakteristiky particpanta/ky se stala i ochota spolupracovat, bez které by realizace výzkumu nebyla možná. Pohlaví komunikační partnera/ky nehrálo žádnou roli. Stanoveným kritériem vyhověla má dlouholetá známá, která mi svým souhlasem umožnila realizovat výzkum.

#### **4.2 Průběh výzkumu**

Realizace rozhovorů proběhla ve třech po sobě jdoucích týdnech. Během samotného průběhu rozhovorů panovala přátelská atmosféra, vzhledem k naší dlouholeté známosti. Rozhovory měly mít podobu monologu. Mým prvotním cílem bylo rozmluvit komunikační partnerku tak, aby plynule a samovolně vyprávěla o svém životě učitelky. Během prvního rozhovoru se ukázalo, že schůdnější metodou bude pokládání cílených otázek. Rozhovory tak probíhaly formou dialogu. Jejich délka byla v průměru od 35 minut do 50 minut. Realizace výzkumu odhalila některá citlivá témata, o kterých se komunikační partnerka zdráhala vyjadřovat, přesto mi sdělila potřebné informace, ale pouze mimo nahraný záznam. Tyto informace byly nicméně stěžejní pro analýzu a po vzájemné domluvě svolila k jejich použití.

První dva rozhovory neobsahovaly zpětnou vazbu z pozorování. Teprve třetí rozhovor byl proveden po prvním pozorování a reflexi už obsahoval. Zúčastněné pozorování probíhalo v předvánočním čase, proto ve třídě panovala uvolněnější atmosféra během výuky. Realizovala jsem tři pozorování trvajících v průměru dvě a tři hodiny. První pozorování bylo znatelně ovlivněnou mou přítomností, děti působily roztěkaně. V průběhu dalších dvou děti téměř mou přítomnost nevnímaly.

Před začátkem výzkumu jsem si neuvědomila jeho etickou náročnost. Bylo mi jasné, že pro celý průběh výzkumu je stěžejní užší kontakt s komunikační partnerkou. Z mého osobního pohledu znám účastníci výzkumu jako energickou, pozitivní osobnost se smyslem pro humor. Na základě jejich charakteristik jsem si utvořila obrázek ženy,

kteřá s „grácií“ naplňuje povolání učitelky. Nepředpokládala jsem špatné zkušenosti získané během její praxe. Proto i etická náročnost se mi nezdála příliš vysoká. S průběhem výzkumu se nicméně ukázala moje představa velice naivní. Opomenula jsem stinnou stránku učitelské profese, ve které špatná skladba třídy a špatné zkušenosti s rodiči mohou vést dokonce až k pocitu vyhoření. Do výzkumu jsem promítla své vlastní stereotypní představy životního uspokojení komunikační partnerky při výkonu učitelské profese. Otázky proto častěji při rozhovorech směřovaly více na pozitivní zážitky vzniklé během její dlouholeté praxe. Nechtěla jsem do přílišné hloubky rozebírat její špatné zkušenosti, protože při snaze jít více pod povrch událostí bylo znatelné, že detailní rozbor jí není příjemný a příliš jí to připomíná prožitá momenty.

S odstupem času hodnotím naši známost spíše jako přítěž než bonus. Výrazným pozitivem byla snaha komunikační partnerky vycházet mi vstříc. Nicméně v momentě, kdy jsme se dotkly jejich stinných stránek, byla patrná zdráhavost odpovídat a rozvádět téma dále. Cítila jsem, že není správné nutit jí odpovídat, pokud ona sama nebude chtít. Nepřišlo mi ani vhodné příliš zasahovat do jejího soukromí. Právě respektování jejího soukromí představovalo výrazný limit mého výzkumnického působení. I přes všechna omezení se domnívám, že se mi podařilo zachytit zásadní momenty jejího učitelského života a přinést tak komplexní a cenná výzkumná zjištění.

### **4.3 Etika výzkumu**

Před začátkem výzkumu byla komunikační partnerka obeznámena s tím, co bude naše spolupráce obnášet. Vysvětlila jsem jí, s jakým cílem realizuji sběr dat, jak bych ráda realizovala zúčastněné pozorování a také, že bude nezbytný užší kontakt. V rámci naší spolupráce mi domluvila u ředitelky školy možnost provést zúčastněné pozorování. Komunikační partnerka byla seznámená i se zaznamenáváním rozhovorů. S průběhem výzkumu souhlasila a udělila mi tak souhlas k jeho provedení. Naše spolupráce měla fungovat na vzájemném respektování se. Dala jsem jí slib, že pokud nebude chtít odpovídat nebo



si nebude přát zveřejnit sdělené informace, budu se řídit jejím přáním. Součástí naší dohody se stala i anonymnost komunikační partnerky a anonymnost školy, ve které pracuje. Ráda by ponechala svůj osobní příběh v co nejmenším možném počtu čtenářů této práce.

## 5 Empirická část

### 5.1 Dosažené vzdělání a motivace výběru školy

Komunikační partnerka absolvovala střední pedagogickou školu se zaměřením na vychovatelství. Volba školy padla logickou úvahou, daný obor jí byl nejbližší. Už od mládí měla k dětem blízko, jezdila na dětské tábory, kde působila jako vedoucí. Kontakt s dětmi jí přinášel radost.

*Komunikační partnerka: Takže ale jo takže asi nějaký vztah k dětem nebo tohle mě to asi bavilo. Jezdila sem na tábory třeba potom dělat vedoucí nebo takhle. Takže od malinka mi to bylo asi nejbliž.*

Ve čtvrtém ročníku se rozhodla i nadále pokračovat ve studiu a po jeho úspěšném zakončení si podala přihlášku na vysokou školu obor učitelství pro první stupeň základní školy. Prvotním impulzem pro pokračování ve studiu byla především obava, jestli práce v družině představuje pro ni to správné zaměstnání. Zároveň si chtěla prodloužit mládí a užít si studentský život. Důležitý faktor sehrála možnost svobodné volby při výběru střední i vysoké školy. Sama se mohla rozhodnout, jakým směrem se vydá. Rodiče jí tak poskytli prostor pro vlastní seberealizaci a nesměrování životní cesty. Zároveň rodiče pro ni představovali i oporu, protože věděla, že jí podpoří v každé její volbě. Po absolvování vysoké školy nastoupila do domu dětí, kde strávila poměrně krátkou dobu, její působení bylo přerušeno nástupem na mateřskou dovolenou. Už při ní si uvědomila časovou náročnost svojí práce, a proto se rozhodla, že práci v domě dětí nemůže nadále vykonávat.

*KP: Ještě před nástupem na druhou mateřskou jsem si uvědomila, že tam bych trávila víc času s cizíma dětma, než s těma svejma. Když sem já nevim svoje dítě musela dát babičce, aby mi ho v sobotu pohlídala a šla jsem hrát hru pro cizí děti, tak mi to přišlo líto.*

Mateřská dovolená pro ni tedy představovala nový životní milník. Věděla, že stávající práci bude muset opustit a poohlédnout se po jiné.

To ji vedlo k myšlence rozšířit si své vzdělání a shodou náhod jí byla nabídnuta možnost učit na základní logopedické škole. S ohledem na to zvolila pro své dálkové studium speciální pedagogiku se zaměřením na logopedii. Takže začala pracovat na základní logopedické škole a při práci dokončovala dálkové studium. Předtím než přijala nabídnuté místo, rozhodla se prohlédnout si prostředí a postižené děti, aby se ujistila, že práce pro ni nebude příliš stresující a zvládne ji vykonávat. Jak se ukázalo, prostředí shledala vyhovující a na škole nyní působí nepřetržitě již sedmnáct let.

## 5.2 Sebe prezentace v prostředí školní třídy

Role představuje předem daný vzorec jednání předváděný během každodenních interakcí. Goffman uvádí, že existuje velmi malý prostor pro její přetvoření, ale můžeme si zvolit vlastní styl, jak roli ztvárníme (Goffman, 1999: 71-74). Goffmanovské pojetí sebe prezentace tak zavazuje komunikační partnerku v prostřední školní třídě k určitému typu jednání (Tamtéž: 17). Na otázku „Jak byste popsala vlastnosti dobré učitelky?“, odpověděla:

*KP: No já musím být spravedlivá, hlavně asi zásadně spravedlivá, no pochopitelně k těm dětem vstřícná. No, a pokud je tam teda někdo, když se teda vyskytne někdo, že jsou děti, který přirostou k srdci, jsou děti, který třeba moc neseď, ale tak ani jeden, ani druhý nemůže z toho vycítit, že je to tak. No tak jako nepozná ani jeden z nich, já nemůžu nikomu nadržovat.*

*VR: Takže máte pocit, že nikdy žádný dítě nepoznalo, že k němu nejste trošičku přátelská?*

*KP: Já si myslím, že ne, ne to ne, si myslím, že to nedělám.*

Úryvek ukazuje jak na základě svých domněnek a představ hodnotí sebe sama. Snaha prezentovat se jako spravedlivá, vstřícná učitelka představuje klíčový prvek pro její naplnění role dobré učitelky. Spravedlnost zdůrazňuje během všech rozhovorů a stává se pro ni zásadním kritériem pohledu na dobrou učitelku. V úryvku sice neuvádí

další vlastnosti, ale z celkového výzkumu vyplynula snaha vystupovat přátelsky, optimisticky, vyrovnaně a snaha být svým studentům nápomocná, ale pouze v rámci kompetencí učitelky. Ráda by co nejvíce oddělovala soukromí od práce.

Je patrné, že děti si během výuky zvyknou na určité stabilní prostředí, ve kterém studium probíhá. Její každodenní sebe prezentace tak na ní vytváří tlak, aby navenek působila stejným dojmem, na který si zvykli její žáci. Musí umět kontrolovat své vnitřní pocity a nedat je na sobě znát.

*KP: Když nebyla pohoda doma, tak člověk jde zase tak nedobře naladěnej do školy, jako do tý práce a tam právě jde o to, to nějak kousnout. Že ty děti by to neměly poznat, když člověk zrovna nemá náladu, ale nevím, jestli se mi to vždycky povedlo.*

Uvedená citace ukazuje snahu dostát vlastní definici každodenního předváděného jednání, ale sama komunikační partnerka popisuje, že ne vždy se jí to podaří. Popsaná ukázka potvrzuje myšlenku Ervinga Goffman ve které uvádí, že výkon role je vázaný na situaci, ve které se jedinec nachází. Podmínky pro výkon role jsou tedy proměnlivé (Goffman, 1999: 57). V případě mé komunikační partnerky do něj zasahuje skladba třídy, kontakt s rodiči, špatné rodinné zázemí a vztahy na pracovišti, které ovlivňují její pracovní podmínky. Popsané faktory nastavují komunikační partnerce každý den odlišné situace pro výkon role učitelky. Nikdy dopředu netuší, kdo bude zlobit, jaký rodič ji buď pochválí, nebo si na ni bude stěžovat nebo jestli se nepohodne s kolegyněmi. Nicméně každý pracovní den se neustále snaží znovu utvrzovat roli dobré učitelky, díky které získává sebevědomí pro její výkon a pocit dobře odvedené práce. S bezproblémovým zvládnutím povolání učitelky také souvisí vytvoření rovnováhy mezi osobním a pracovním životem. Díky vytyčení si určité hranice zamezí přenášení problémů z práce domů a naopak.

### 5.3 Tlak v roli

Sociální prostředí (žáci, kolegyně, ředitelka, rodiče) vytváří tlak na komunikační partnerku při výkonu její role učitelky. Stejně tak jako je tomu v případě letušek a jejich sociálnímu prostředí, které popisuje Hochschild (1983). Lze tedy najít určité paralely mezi plněním rolí letušek a mou účastnicí výzkumu. Obě povolání spojuje kontakt s lidmi, kteří zároveň slouží jako dozor pro výkon jejich rolí. Nicméně sociální prostředí komunikační partnerky vykazuje oproti letuškám značnou výhodu. Ty jsou přísně kontrolovány cestujícími i zaměstnavateli neboli leteckými společnostmi, které se vždy staví na stranu cestujících. Navíc letecké společnosti používají letušky a jejich poskytovaný palubní servis jako nástroj konkurence v boji o zákazníka. Proto zákazník má za každé situace v očích společnosti pravdu, i když často jejich kritika bývá neopodstatněná. Vina tedy logicky přechází vždy na stranu letušek (Hochschild, 1983:128-13). Oproti tomu komunikační partnerka nachází ve svém sociálním prostředí především u svých kolegyň a ředitelky významnou oporu během její celé profesní praxe. Ví, že se na ně může kdykoliv spolehnout.

*VR: Pak je tady ještě otázka podpory. Máte pocit, že podpora ze strany ředitelky je konstantní?*

*KP: Spíš asi konstantní podpora. Když je potom nějaká krizová situace, tak je jako jistota, že ta ředitelka se postaví za nás. Jakože nás podrží. Nepotopí před rodičema. Jako to bývá jinde na školách, že prostě paní ředitelka si tam zavolá paní učitelku a maminku. A paní ředitelka řekne, že maminka má pravdu. Tak tady je to spíš jako, že se zastane mě. To vím, jakože určitě.*

Právě podpora ze strany ředitelky představuje pro komunikační partnerku obrovský benefit. Vědomí toho, že za ní někdo stojí, jí přispívá k získání pocitu jistoty a stabilnímu zázemí, které vytváří příjemné pracovní prostředí ve srovnání s vrtkavým prostředím letušek.

Obě povolání spojuje také vysoká míra stresové zátěže při jejich vykonávání. Například když letuška pociťuje nezvladatelnost svých emocí a tuší, že je nedokáže potlačit, má možnost odejít do prostoru určeného pro personál, kam cestující nemohou a kde skutečně pociťované emoce může naplno projevit. Prostor jí slouží jako únik před porušením firemních pravidel. Kdyby emoce vyjádřila před cestujícími, neposkytla by jim leteckou společností slibovaný komfort a v důsledku by za jejich projev byla sankcionována (Tamtéž: 104-106). Stejně tak i má komunikační partnerka má prostor pro volné vyjádření emocí. Když cítí, že už nemůže dál, raději opustí třídu. Oba popsány způsoby uvolňování pravých emocí slouží k zachování vytvářeného dojmu v rámci role.

*VR: Když Vás děti až tak rozčílí, že máte pocit, že už prostě nevydržíte a že vybuchnete, co uděláte?*

*KP: No tak vybuchnu.*

*VR: Jo?*

*KP: No jako tak prostě odejdeš, zavřeš za sebou ty dveře a (...nedokončená věta).*

Ze srovnání obou povolání dále vyplývá, že být učitelem/kou neznamena mít nálepkou komerčního povolání jako práce letušek. Komunikační partnerka proto nemusí zažívat tlak ze strany ředitelky, žáků, rodičů nebo kolegyň při naplňování její role učitelky. Není trestána za to, když na děti zvýší hlas. Naopak někdy je to nutnou součástí její profese. Bez dostatečné autority nemůže odvést ani dostatečně kvalitní práci a mizí tak představa dobré učitelky.

Jak se ukázalo, její výkon role není vždy bezproblémový. Především v okamžiku, kdy je komunikační partnerka vystavena stresovému prostředí po delší časové období, musí vykonávat větší úsilí, aby dokázala naplnit svou roli učitelky. Pokud jí prostředí neumožňuje bezproblémový výkon, musí vytvářet iluzi chodu třídy a potlačovat skutečně cítěné pocity. Jestliže zmíněný nesoulad trvá příliš dlouho,

může zapříčinit dokonce až odcizení sebe sama. Tomu se dá zabránit použitím emoční práce a hlubokého jednání. U letušek je odcizení od role potažmo odcizení od sebe sama ještě patrnější. Emoční práce je pro ně kritérium zvládnutí role. Neustále musejí být za každé situace příjemné a ochotné. Ztrácí hranici mezi hraným a skutečným jednáním. Ve výsledku to vede k nabourání identity, která nepůsobí jako celistvá (Tamtéž: 191-194). Zmiňuji to proto, že sama komunikační partnerka zažila při druhé krizi odcizení od své role.

### 5.3.1 Odcizení v roli

Učitelská profese nemusí zahrnovat pouze dobré zkušenosti. Komunikační partnerka strávila výkonem povolání již 17 let, proto by bylo s podivem, kdyby se během její praxe neobjevily žádné špatné zkušenosti. Ty pramení především z oblasti komunikace s rodiči a nevhodné sklady třídy. Oba faktory zapříčinily nutkavý pocit opustit povolání učitelky. Nicméně její zkušenosti s rodiči byly vesměs dobré, až na jeden extrémní případ, který jí utkvěl v paměti. Byl to případ z nedávné doby a měl dalekosáhlé důsledky.

*VR: A co bylo třeba minulý rok za těžký období?*

*KP: No tam jsme měli takový problémy s jednou maminkou. Ta byla taková, že mě to trápilo a udolávalo.*

*VR: Jakože byla nějaká urputná?*

*KP: Hm. No pořád něco bylo špatně.*

*VR: Jako na vás nebo na tom dítěti?*

*KP: Na všechny. Na ní, na ní vůbec ne, na tý její holčičce. Na nás.*

*VR: A vy jste měla pocit, jakože jste třeba špatná?*

*KP: No taky sem si říkala jako, že je asi někde chyba už i ve mně. Ale potom sem zjistila, že maminka je svérázná (gesty ukazovala KP, že je na hlavu).*

Citace představuje ukázkovou situaci, ve které si prostřednictvím vnímání někoho jiného osvojujeme jeho představy a posléze je přijímáme za své. Maminka nastavila mé komunikační partnerce zrcadlo, jak na sebe má pohlížet. Ukazuje se tedy, že ve školním prostředí „generalizovaní druzí“ a koncept „zrcadlového já“ ovlivňuje představy jedince o sobě samém. Komunikační partnerka akceptovala představu sebe sama na základě opakované kritiky. Maminka žákyně totiž hledala neustálé a neoprávněné chyby na komunikační partnerce a to jí přinutilo vnímat sebe samu jako špatnou učitelku, jako osobu způsobující špatný prospěch její dcery. Internalizovala si pohled maminky na úkor jejího vlastního mínění o sobě. Vedlo to až do takové situace, kdy komunikační partnerka získávala odpor ke své práci. Bála se, s čím zase kritická maminka přijde opět další den. Hnalo jí to až k myšlence opustit učitelkou profesi a využít podpůrných prostředků na zmírnění vzniklého stresu. Nicméně byla nucena setrvat i nadále ve výkonu povolání s ohledem na rodinnou situaci. Hlavním důvodem už nebylo naplnit představu dobré učitelky. Vytratila se její osobní motivace a zapracoval tlak okolí. Zkušenosti zažité během tohoto období jí donutily pozměnit pohled na sebe samu. Vedlo to až do takové krajnosti, že ona sama se považovala za špatnou učitelku. Přestala hledat chyby u zmiňované maminky, ale začala je hledat u sebe. Připustila si vzniklý problém příliš k tělu. To vedlo i k ovlivnění jejího soukromí, stres z práce si přenášela domů. Dostala se na dno a jen ona sama se z něj musela zvednout. Napomohlo jí také vědomí, že problémová maminka není zcela v pořádku. Díky tomu mohla opustit od představy sebe jako špatné učitelky. Klíčovým momentem pro nabytí učitelského sebevědomí se stala motivace změnit situaci, ve které byla. Věděla, že užití podpůrné pomoci není dlouhodobé řešení. Popsaná ukázka je jasným důkazem náročnosti emoční práce, sama Hochschild říká, že tyto práce mají zvýšené riziko pocitu vyhoření (Hochschild, 1983: 212). V českém kontextu to dokazuje i Kohoutek a Řehulka (Kohoute, Řehulka, 2011: 105-117), kteří zjistili, že téměř 80% zkoumaného vzorku učitelů trpí psychickou pracovní zátěží.



S náročným pracovním prostředím se komunikační partnerka vyrovnala po svém. Vytvořila si vlastní techniky jak se s náročností emoční prací vyrovnat a to především prostřednictvím fyzické aktivity. Právě potřeba běhu, procházek, ježdění na kole představuje možnost úniku stresovému prostředí.

*VR: A, a třeba mě by zajmalo, co vám pomáhá překonávat stres?*

*KP: Chodím běhat do lesa.*

*VR: Jako fakt?*

*KP: Jo, jo. Loni sem chodila běhat, pravidelně no. To bylo takový těžký období. To jsem měla natrénováno. To sem fakt chodila běhat anebo chodím se projít no. Chodím do lesa, třeba zastavím si tam pod lesem, tam k tomu rybníčku. Nebo ono i tady, tady taky zrelaxuju dobře vid'. Tady je ticho. Takže jdu na zahradu, na zahrádku, tak si to tak všechno obejdu tak.*

Uvedená ukázka demonstruje období druhé krize, ve které vznikala nejvýraznější potřeba kompenzovat stres sportem nebo fyzickou aktivitou.

#### **5.4 Příčiny, důsledky první a druhé krize v porovnání**

Jak jsem již uváděla, jako učitelka pracuje 17 let nepřetržitě na první škole, kam nastoupila. První krize v učitelské profesi jí postihla zhruba po 4 až 5 let po nástupu na základní logopedickou školu, zatímco druhá krize vznikla minulý rok, tedy po 16 letech praxe. Rozdíl mezi krizemi činí zhruba 12 až 13 let. Právě tato časová prodleva vystihuje kontext její učitelské praxe a způsob jakým se na ní podepsala a především jakým způsobem přispěla k druhé krizi.

Jako důvod pro první krizi se ukázala nevhodná skladba třídy. Především jeden konkrétní žák se výrazně zapříčinil při vzniku krize u komunikační partnerky. Jeho nevhodné chování zasahovalo do průběhu a bezproblémového chodu výuky. Celé to vyústilo až do situace, kdy komunikační partnerka zvažovala změnu povolání. Období první

krize bylo období, ve kterém jí práce přestala naplňovat a přinášet radost. Následující ukázka situaci názorně ilustruje.

*V: No a měla ste třeba někdy kolegyně, který se to stalo, že by fakt vyhořela? Že, že prostě by prostě odešla?*

*KP: Ne tak to ne, neodešla, ale i já sem měla jako stavy, že bych tady toho chtěla nechat. No že mě to prostě už tak nějak nebavilo nebo prostě, nebavilo. Prostě měla sem tendence, ale tenkrát to bylo já nevím sem tam byla asi čtyři, pět let a tenkrát sem dostala takový děti do třídy, že tenkrát sem teda vopravdu zvažovala a hledala sem, že bych šla jinam.*

Níže zmíněný úryvek z rozhovoru, jsem přiložila pro představu, jakým situacím byla vystavena komunikační partnerka každý pracovní den v rámci období jednoho školního roku.

*KP: Nooo, tak jako nám se trošku nelíbilo, že chlapeček rozrazil dveře a řek sem německá policie. No, pak tam začal kvákat, jak byl na olympijskejch hrách a jak vyhrál plavání a von byl takovej jako zvláštní.*

Právě tento chlapec výrazně stěžoval období první krize a stál i na počátku jeho příčiny. Nakonec se ukázalo, že neadekvátní chování chlapce bylo způsobeno jeho hyperaktivitou. Krize tedy opomenula, když lékaři chlapci diagnostikovali hyperaktivitu a začal užívat léky na její utlumení. Komunikační partnerka opět dostala chuť učit díky příhodnějšímu prostředí pro výuku. Je samozřejmé, že k dětem neodlučitelně patří, že čas od času zazlobí, ale je důležité vytyčit si jasné hranice do jaké míry je ještě zlobení únosné. Jak se ukázalo, stanovené hranice byly po celý rok překračovány. Vezmeme-li v potaz popsanou situaci, není zas až tak překvapivé, že u komunikační partnerky došlo k určité míře odcizení se od role učitelky.

Po první popsané krizi nastalo klidné období zhruba 12-13 let. Během této doby se neudála žádná zásadní událost, kterou by měla

komunikační partnerka potřebu v rozhovorech reflektovat. Zásadní událostí mám na mysli konfliktní situace jak už ze strany žáků, rodičů popřípadě kolegů v práci mající zásadní dopad na ní samotnou. Nicméně z rozhovorů vyplynula zvyšující se náročnost práce s ohledem na počet odučených let a vznikla také potřeba relaxace.

Sama v rozhovorech reflektuje o začátcích své pracovní kariéry, jako o době, ve které měla nespočet elánu a ideálů pro svou práci. Právě ideály stahovala ke svým učitelským dovednostem. Měla představu, že dokáže „změnit svět“. Idealisticky smýšlela o vlastních učitelských schopnostech. Předpokládala, že dokáže naučit kohokoliv cokoliv. Záhy však pochopila, jak mylnou představu si utvořila. Nebrala v potaz intelekt dětí předurčující schopnosti myšlení a rozumění jedince. Elán se tak s přibývajícimi léty měnil na cenné zkušenosti a především ubýval s náročností práce.

Právě náročnost práce se promítá ve snižující se úrovni vědomostí dětí. Při nástupu do školy považovala komunikační partnerka své žáky za ne příliš inteligentní děti. Ale s odstupem času své stanovisko přehodnotila a dnes je považuje za pravý opak dětí, se kterými pracuje nyní. Žáci se stali nedílnou součástí spoloutváření jejich představ o sobě samé. Klesající úroveň vědomostí dětí ohrožuje její vnímání role dobré učitelky. Při snaze udržet zmíněné sebepojetí hrají významnou roli nabyté zkušenosti, pomáhající uchopit a vyjasnit učitelské limity komunikační partnerky. Dnes dokáže odhadnout, na co dítě doopravdy má a jaké množství látky se stihne naučit během prvního stupně základní školy. Nedává si tak za vinu, pokud po ukončení prvního stupně základní školy odejde dítě, které neumí například zcela plynně mluvit nebo počítat. Důležitý je pro ni pocit, kdy ona sama ví, že pro daného žáka udělala maximum. Nicméně racionální zdůvodnění vycházející ze získaných zkušeností nedokáže popřít fakt, že za sebou vidí méně odvedené práce než na počátku.

*VR: A nezhoršuje se právě s tím, jak se zhoršují i ty děti jakoby to vaše jako sebevědomí?*

*KP: No. Asi taky, ale možná, že se mi zhoršuje to sebevědomí i tím, že jako člověk vidí za sebou menší ten úspěch no pochopitelně.*

Alternativní způsob pro zvyšování sebevědomí představuje dovzdělávání se. Protože pokud by o sobě ztratila mínění dobré učitelky, tak ani její pracovní výkon by neodpovídal nastaveným standardům. Absolvuje proto různé kurzy jako například dyslektické čtení nebo se dovzdělává formou samostudia, jak sama říká aby „nezakrněla“. Nabyté vědomosti posléze využívá v praxi. Zároveň pokud nevidí posun ve vědomostech žáků, vidí alespoň profesní posun u sebe, který získává díky absolvovaným kurzům. U žáků se v dnešní době musí spokojit i s menšími úspěchy a považovat je za velké. Ukázalo se také, že hledá chyby spíše u dětí a jejich klesajícím intelektu než u sebe samotné. Navíc potřeba sebevzdělání a snaha utvářet alternativní metody výuky (viz. žák nedokáže udržet tempo s ostatními, přistupuje tedy k němu individuálně a zkouší jiné metody výuky) do značné míry ospravedlňuje chybu na straně žáků. Prostřednictvím dovzdělávání se a adaptace na snižující se úroveň vědomostí dětí, se utváří prostor pro stálé udržení představy dobré učitelky.

*KP: No tak jako ono jde i jako o to že možná člověk taky je víc opotřebenější, takže vidí víc jakoby ty chyby, chyby možná i u dětí jo. Prostě člověk vidí, že ty děti nejsou tak šikovný jako dřív a můžeš se snažit sebevíc, třeba postavit i na hlavu, ale některý ty děti stejně tu látku nepochopěj.*

S přibývajícím věkem se stává komunikační partnerka tolerantnější a snižují se i požadavky na žáky. Dochází k úbytku energie a nemožnosti vyžadovat stejné požadavky jako na počátku. Úbytek energie je čitelný ze způsobů proměn relaxace.

*KP: No tak ze začátku si myslím, že sem snad ani jako nevnímala, že sem unavená. Protože když sem nastoupila tady do té školy, tak sem ještě vedla kroužek v domě dětí. Tam sem vedla nějaký šití nebo vaření. To sem možná dělala ještě dva nebo tři roky. Ještě když sem tady*

*skončila v tej škole a tam sem šla. Jenomže potom vlastně asi šlo druhé dítě, šlo do školy, a jak nastoupily obě moje děti do školy, tak už sem to nestíhala.*

Práce ve škole a povinnosti matky jí natolik zaměstnávaly, že neměla ani čas uvědomit si svou únavu projevující se až po osamostatnění dětí. Jak je známo učitelské povolání vykazuje velkou zátěž na psychiku jedince. Způsoby relaxace proto volí zejména formou fyzické aktivity například starání se o zahrádku, vaření, výlety po přírodě, kreativní činnost. Popsané způsoby odpočinku se neproměnily, jen nastal jeden zásadní rozdíl v tom, že dnes si připouští únavu vzniklou v práci. S věkem se také objevuje potřeba většího ticha. Ve škole je vystavena neustálému hluku, a proto nejlepší způsob odpočinku je pro ni ticho s kombinací fyzické aktivity.

Pokud tedy vezmu v úvahu druhou krizi, je zjevné, že za příčinou vzniku stojí neoprávněné požadavky maminky žákyně chodící do třídy komunikační partnerky. Domnívám se však, že předchozí vývoj období především zvyšující se náročnost práce a únavu do značné míry přispěly k jejímu vzniku, průběhu a důsledkům. Když srovnám první a druhou krizi tak, obě byly zaviněny vnější příčinou ať už nevhodnou sladkou třídy nebo špatnou zkušeností s rodiči. Při první krizi hrál zásadní roli pocit osobní nenaplněnosti, ale komunikační partnerka nebyla donucena přemýšlet o svých učitelských dovednostech jako při průběhu následující krize. Zásadní rozdíl představuje potřeba změny práce. V první krizi práci chtěla změnit, nicméně zůstala kvůli kolektivu. V druhé krizi měla stejnou potřebu, dokonce by i stála o změnu, ale musela setrvat z rodinných důvodů. Navíc sama cítí, že je už příliš stará na změnu povolání, nedokázala by se vrhnout do jiného typu práce a to jí i přes nepříznivé podmínky nutilo zůstat ve vysoce zátěžovém prostředí, proto dopad krize byl fatální. Cítila nemožnost uniknout vzniklé situaci. Ani nabyté zkušenosti neobrátila ve svůj prospěch a nezdůvodnila si jednání stěžující si maminky. Únava a zvyšující se nároky podpořily odevzdaný přístup při druhé krizi. V první krizi se částečně odcizila od role, v druhé

se odcizila zcela, nebyla to její vlastní vůle vykonávat povolání dál. Dokonce nezapůsobila ani podpora ze strany kolegyň a ředitelky působící od počátku nástupu na logopedickou školu.

### **5.5 Podpora a vztahy na pracovišti**

Jeden z nejvýraznějších faktorů, který se objevil během rozhovorů, bylo téma podpory, utváření a udržování vztahů. Jak již bylo určitě zmíněno, škola funguje skoro jako rodinné prostředí. A to během celého jejího působení na této škole. Proto cítí podporu nejen ze strany kolegů, se kterými udržuje přátelské vztahy, ale i ze strany ředitelky.

*KP: Kolektiv je dobrej. Ne fakt jako říkám asi jako málo kde, bych řekla. Jsme spolu schopný strávit i dovolenou třeba. Takže to už si asi myslím, není až tak typický ještě s kolegyní jet na dovolenou, ale tady to tak funguje.*

Při prvním pocitu vyhoření, kdy měla chuť to vzdát se právě kolektiv, ukázal jako iniciační moment, který ji pomohl krizi překonat a setrvat i nadále ve své profesi.

*KP: Jak sem ti minule říkala, že sem chtěla odejít. Tak jsem si zase říkala, že když jsou tam takový dobrý lidi, by mě docela mrzelo, že bych o ně přišla.*

Při druhém období pocitu vyhoření, který zasáhl komunikační partnerku daleko silněji než první, hrála opět zásadní vliv podpora ze strany kolegů, ale také podpora ze strany ředitelky. Pokud jsou nároky rodičů na vyučující neoprávněné, vždy ví, že se postaví na její stranu. Což byl právě případ urputné maminky, vymýšlející neopodstatněnou kritiku na komunikační partnerku. Výborné pracovní prostředí ji pomáhá lépe zvládat náročné stresové situace.

### **5.6 Nevědomé vyjadřování sympatií k žákům**

Školské prostředí se vyznačuje formálním vztahem žák versus učitelka, ale i v tomto formálním vztahu je těžké potlačovat emoce a nevyjadřovat sympatie. Obzvláště pokud vezmu v potaz tvrzení

komunikační partnerky ohledně rovného přístupu ke svým žákům. Právě pozorování naznačilo nemožnost uplatnit její zásadu. Ukázala se existence odlišné strategie přístupu k některým dětem. První strategii spatřuji v příliš velké míře vyjadřování sympatií a druhou naopak v příliš malé míře projevu sympatií. Především se to týkalo dvou jejich žáků.

Prvním případem byl chlapec se špatnými řečovými dovednostmi a druhý případ zastupovala dívka mající v porovnání s ostatními žáky dobrou úroveň řeči. Vzájemně utvářeli protiklady nejen v úrovni řeči, ale především ve způsobu chování. Chlapec byl klidný, vnímavý a snaživý žák, zatímco dívka často zasahovala nevhodnými poznámkami do výuky, byla roztěkaná, vztahovačná, nedávala pozor. Všimla jsem si, že zmíněnému chlapci věnuje komunikační partnerka ve třídě nejvíce pozornosti, sympatií, ale především péče. Ve zpětné reakci na svoje chování k chlapci uvedla, že si je vědoma jeho bystrosti, kterou brzdí jeho omezené řečové dovednosti. Ví totiž, že chlapec má navíc a je potřeba mu věnovat více péče než ostatním, aby se mohl rozvíjet. K dívce naopak zaujímala odměřený postoj. Často když žákyně promluvila, komunikační partnerka protočila oči nebo při jejich nemístních projevech ji zcela ignorovala. Ohledně chování žákyně uvedla nevědomost vlastního postoje vůči ní. Oběma typům jednání se stala společná charakteristika nezáměrného jednání. Ať v prvním či druhém případě neměla za cíl někoho zvýhodňovat nebo poškodit.

*VR: Během výuky jsem si všimla, že k jedné žáky ste si vytvořila určitý odstup, neusmíváte se na ní tolik jako na ostatní, protáčíte očima. Ste si vědoma vašeho jednání?*

*KP: Chovám se k ní jako k ostatním nebo se snažím. Nikdy jsem nad tím takhle neuvažovala a mrzelo by mě, pokud by měla pocit, že sem k ní míň přátelská než k těm ostatním dětem nebo že, že jí mám míň ráda. To by mě určitě mrzelo, ale jak říkám, nejsem si toho vědoma.*

Navíc sama komunikační partnerka si zakládá svou roli dobré učitelky na představě spravedlivého přístupu ke všem žákům. Rozhodně tedy úmyslně nikomu nenadržuje nebo záměrně neprojevuje sympatie.

Pokud bych přenesla model sympatií vytvořený Clark do školského prostředí, ukazuje se značný nesoulad mezi sympatiemi, které přijímají žáci od komunikační partnerky a mezi sympatiemi, které přijímá komunikační partnerka. Podle Clark, vzniká jakýsi dluh v projevených sympatiích, pokud nejsou rovnoměrně opláceny (Clark, 1987: 295-218). Dluh vzniká na straně žáků, protože jsou to právě oni, kdo potřebují od komunikační partnerky přijímat pochvaly za své studijní výkony, aby byli namotivováni k ještě lepším výsledkům, zatímco komunikační partnerka nezískává chválu od dětí, za to, že jim probíranou látku vysvětlila. Nicméně i když jí děti přímo neprojevují své sympatie, nepřímo je získává z jejich dětského úsměvu a vstřícného přístupu.

Zároveň jak se ukázalo, zcela potlačit emoce nebo sympatie představuje nedosažitelný cíl. Existuje potřeba je přijímat a oplácet. To je také jedním z kritérií pro udržení sebe prezentace dobré učitelky. Komunikační partnerka působí nejen jako pedagog, ale i jako člověk, na kterého se mohou děti obrátit, když mají problémy.

### **5.7 Úvaha nad vhodností povolání a jeho zpětném znovuzvolení**

Povolání učitelky se často spojuje s ženami, protože právě ony jsou vnímány jako milující a pečující matky a jsou tak vhodné pro výkon tohoto povolání. Jak ukazuje Bartlová (2007) mateřství se nemusí stát součástí ženské identity, ale díky naší známosti vím, že komunikační partnerka je rodinný typ. Nicméně z její odpovědi, zda by zvolila znovu povolání učitelky, byl znatelný určitý odstup od něj. Argumentuje, že povolání je vhodné pro ženy, ale vyhýbá se osobnímu hodnocení vhodnosti i pro ni. Více v následující ukázce z rozhovoru:

KP: Zase na druhou stranu říkají, že pro ženu je tadyto ideál, že je mateřky založená a že když se stará o ty děti, tak že to tam patří.



Její oddálení od povolání přičítám prožitým zkušenostem, které jí ukázali odvrácenou tvář učitelské profes. Především byla donucena pochybovat o svých schopnostech a kompetencích v její roli, ale přesto své volby zpětně nelituje a své povolání má ráda i přes všechno, co prožila. Ale jak vidíme, na své povolání zpětně nahlíží více kriticky.

*VR: Kdybyste se měla rozhodnout, zvolila byste znovu povolání učitelky?*

*KP: Tady nevím. Tady nemůžu říct jednoznačně ano. Možná že už ne, možná že bych se vrhla možná směrem nějakým jazykovým nebo třeba možná i ten fyzioterapeut, že by mě bavil. Ale tak zase by to byla určitá práce s lidma nebo takhle. Možná že bych zůstala v nějaký tadytý oblasti. Jednoznačně nemůžu říct, že ano. Protože ono zase jak to člověk vidí s odstupem, že to stojí sil a že to není vždycky jenom dobrý. Ale tak zase ono to povolání má i klady. Když si na ně milá nebo ne milá, ale hodná a spravedlivá, tak zase voni ty žáci to vrátí v tom, že sou potom taky fajn. Oni nejsou jenom zlobivý.*

Nicméně představa, že dětem pomáhá při jejich lepším budoucím uplatnění v životě, jí dopřává pocit sebeuspokojení a pomáhá utvrzovat představu dobré učitelky, na které si vystavila celé své 17 leté působení na základní logopedické škole.

## 6 Závěr

Role učitelky hraje zásadní součást života komunikační partnerky. V jejím předem připraveném rámci, kde společnost utváří představy o tom, co je při jejím plnění žádoucí a nastavuje hranice role, se rozhodla komunikační partnerka vystupovat jako spravedlivá, přátelská, ochotná a vnímavá učitelka. Právě její definice vlastní sebe prezentace jí zavázala k určitému typu jednání. Došlo tak k potvrzení Goffmanových představ o jedincích konformních se svou rolí (Goffman, 1999: 71-74). Komunikační partnerka proto vynakládá značnou snahu nepůsobit v roli rozporně. Nicméně ideál naplnění její vlastní role se stává velice obtížný. Z rozhovorů vyplynulo, že není reálné za každé situace udržet požadovaný dojem sebe prezentace a působit v roli pokaždé totožně. Především špatná skladba třídy, nepatřičný tlak ze strany rodičů či pocit osobní nepohody výrazně nabourávají snahu komunikační partnerky dostát vytyčenému jednání.

Proto tedy prostřednictvím jejího každodenního jednání se pokouší dosáhnout stanoveného vzoru dobré učitelky přijímaného i jejím okolím (žáky, kolegy a ředitelkou). Snaha naplnit tuto představu utvrzuje skutečný pocit hodnotnosti komunikační partnerky. Zpětnou reflexi na to, zda se jí opravdu daří „být dobrou učitelkou“ získává prostřednictvím vlastního vnímání sebe sama, ale především za pomoci sociálního prostředí, které ji nastavuje vlastní tvář. Díky tomu, jak ji vnímá její okolí, se dokáže vidět i ona sama. Ukazuje se, že v prostředí školní třídy výrazně funguje Cooleyho koncept „zrcadlového já“ (Macek, Mojmír, Širůček, 2010: 5-10) a Meadovo pojetí „generalizovaných druhých“ (Mead, 1934: 195-196). Oba koncepty fungují jako možnost sebeuvědomění pro komunikační partnerku. Jak pojetí „generalizovaných druhých“, tak koncept „zrcadlového já“ hráli zásadní podíl v zapříčinění druhé krize prožité během nedávného období, kdy se komunikační partnerka začala vnímat jako špatná učitelka a začala pochybovat o svých učitelských dovednostech.

Jak je vidět práce ve škole není snadné povolání. Vyžaduje neustálý sociální kontakt a ovládání emocí prostřednictvím emoční práce. Sociální prostředí tak vytváří tlak na zvládnutí projevovaných pocitů. Dlouhodobý rozpor mezi skutečně cítěnými pocity a projevovaným jednáním, kde tyto pocity bývají potlačovány podle Hochschild může vést až k možnosti odcizení sebe sama. Neznamená to však, že samotná emoční práce způsobuje zmíněný odstup. Ten je zapříčiněn nevhodným nastavením výkonu role. Pokud tedy emoční práci budeme správně využívat v kombinaci s hlubokým jednáním, s velkou pravděpodobností se vyhneme odcizení nebo profesnímu vyhoření. Hluboké jednání totiž umožňuje odlišit mezi předváděným a skutečným jednáním (Hochschild, 1983: 132-136, 191-194).

Komunikační partnerka se snaží být ve své roli autentická, aby dosáhla na svůj stanovený ideál dobré učitelky. Jak se ukázalo, tak právě přílišná snaha ztotožnit se s rolí, zapůsobila při vzniku druhé krize. To že do role učitelky zapojila své skutečné jednání a na nic si „nehrála“ ji učinilo zranitelnější. Navíc vezmu-li v potaz fakt, že neustále musela potlačovat emoce a využívat emoční práci, aby vytvořila stabilní prostředí pro výuku, tak ve výsledku jí potlačování emocí spíše uškodilo při průběhu druhé krize.

Pokud tedy srovnám případ letušek popsaných Hochschild s případem mé komunikační partnerky, ukazuje se nicméně, že komunikační partnerka má i přesto značnou výhodu oproti letuškám. Není na ní vyvíjen tlak shora jako na ně. Ředitelka v jejím případě ztotožňuje záchranou síť. Celkově vztahy panující na škole představují obrovský benefit a hnací sílu k výkonu povolání. Pomohly jí překonat první pocit vyhoření. Nicméně stejně jako letuškám, tak i komunikační partnerce hrozí velká pravděpodobnost, že je zasáhne právě syndrom vyhoření při výkonu jejich povolání. Komunikační partnerka se mu snaží preventivně vzdorovat prostřednictvím fyzické námahy, sociálního kapitálu a vlastní motivační síle k výkonu povolání.

Případ mé komunikační partnerky se snaží ukázat význam definování role ve vztahu k emocím a emoční práci v životě člověka. Mnou zvolené téma zátěž učitelky v prostředí základní logopedické školy spadá do specifického proudu sociologie emocí a právě tato oblast představuje v českém sociologickém prostředí marginalizované téma, přestože otázka emocí se neodlučitelně pojí s člověkem. Každý z nás totiž prožíváme emoce a pod jejich vlivem dochází i k proměnám každodenního jednání. Proto by se sociologie měla zabývat tématem emocí a vyplnit tak chybějící mezeru, protože v popředí sociologie stojí zájem o člověka. Osobně se sice soustředím pouze na jeden případ vztažený k výkonu role a práci s emocemi v roli, ale právě díky takto úzkému vymezení, jsem získala možnost zabývat se jím do hloubky a odhalit tak na první pohled skryté vzorce chování komunikační partnerky. Avšak zahrnutí jednoho účastníka do výzkumu představuje do jisté míry i limit, není možná přílišná generalizace zjištěných výsledků. Nicméně ráda bych se ospravedlnila novostí zpracovaného tématu. Nejsem si vědoma, že by v českém prostředí používal někdo Hochschild a její díla jako hlavní podklad pro analýzu učitelského prostředí. Práce by tak mohla sloužit jako inspirace pro další výzkumy. Ty by se měly především soustředit na institucionální rovinu, do které člověk neodmyslitelně patří. Zájem by měl být směřován na otázky typu, jak emoce ovlivňují výkon profesní role nebo jak se pod působením emoční práce utvářejí vztahy na pracovišti.

## 7 Seznam použité literatury

Bartlová, P. 2007. *Některé aspekty identity matky*. Československá psychologie, 51 (3): 301-311

Berger, L. P., Luckman, T. 1999. *Sociální konstrukce reality. Pojednání o sociologii vědění*, Praha: Open Society Fund.

Blatný, M., Osecká, L. 1994. *Rosenbergova škála sebehodnocení: struktura globálního vztahu k sobě*. Československá psychologie, 38 (6): 481-488

DeVito, J. 2008. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada.

Ekman, P., Friesen, W. V., Ellsworth, P. 1982. *What emotion categories or dimensions can observers judge from facial behavior?* In P. Ekman (Ed.), *Emotion in the human face*. New York: Cambridge University Press

Flick, U. Kardofrr, E, Steinke, I. 2004. *A Companion to Qualitative Research*. London: SAGE Publications.

Franks, D, D., McCarthy E. D. 1989. *The Sociology of Emotions: Original Essays and Research Papers*

Goffman, E. 1999. *Všichni hrajeme divadlo*. Praha: Ypsilon.

Hochschild, R., A. 1983. *The Managed Heart Commercialization of Human Feeling*. London: University of California

Hochschild, R., A. 1979. *Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure* in American Journal of Sociology, 85 (3): 551-575

Yin, K, R. 2003. *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE Publications

Jasper, M. J. 2011. *Emotions and Social Movements: Twenty Years of Theory and Research*. Annual Review of Sociology, 37: 285-304

Kasíková, H., Vališová, A. 2011. *Pedagogika pro učitele. 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing, a.s.

Klenková, J. 2008. *Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností*. Brno: Masarykova univerzita.

Kohoutek, R; Řehulka, E. 2011. *Stresory učitelů základních a středních škol v České republice (zejména stresory způsobené učitelům žáky)*. Škola a zdraví, 21: 105-117

Kucharská, A., Mrázková, J., Wolfová, R., Tomická, V. 2013. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál.

Mead, Georg, H. 1967. *Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.

Mojmír, T., Macek, P., Sirůček, J. 2010. *Sebepojetí a identita v adolescenci*. Brno: Masarykova univerzita.

Nakonečný, M. 2000. *Lidské emoce*. Praha: Academia.

Pfaff, D. W., a kol. 2009. *Hormones, Brain and Behaviour, second edition*. New York: Academic Press.

Řehulka, E., et al. 1998. *Problematika tělesné a psychické zátěže při výkonu učitelského povolání*. Brno: Psychologický ústav AV ČR.

Seidman, I. 2013. *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. Columbia university: Teachers College Press.

Strongman, K. T. 1996. *The psychology of Emotion* (fourth edition). Chichester: John Wiley a Sons.

Taylor, Ch. 1992. *Etika autenticity*. Harvard University Press.

Výrost, J., Slaměník I. 2008. *Sociální psychologie*. Praha: Grada Publishing, a.s.

Internetové zdroje:

<http://www.zs11plzen.eu/specialni-tridy/logopedicke-tridy/logopedicke-tridy.aspx> (22. 3. 2015)

<http://www.zs-klokanek.cz> (22. 3.2015)

<http://www.zslogo.cz> (22. 3. 2015)

<http://www.logopaed.cz> (22. 3. 2015)

<http://www.logopedickaskola.cz> (22. 3. 2015)

## 8 Resumé

Ve své práci jsem se zaměřila na to, jak se dlouholetá praxe učitelky, která působí na základní logopedické škole, projeví při jejím pohledu na sebe samu. Především jestli dlouholetá praxe měla vliv na plnění role učitelky, popřípadě zda došlo k prohloubení sociálního citění u komunikační partnerky. Při výkonu profese učitelky je nesmírně důležité si uvědomit, že nejenom samotní učitelé mají nesmírný vliv na své studenty, ale i studenti do určité míry ovlivňují své učitele, především v oblasti sebereflexe. Protože se jedná o výzkum jedné osoby, empirickou část jsem realizovala za pomoci osobní případové studie. Ta je svými charakteristikami řazena do oblasti kvalitativního výzkumu. Data jsem získala na základě tří rozhovorů inspirovaných fenomenologickou metodou a tří zúčastněných pozorování. Nebylo složité vytvořit výzkumný vzorek, protože se jedná pouze o jednu osobu. Ta ovšem musela splňovat kritérium, které zahrnovalo praxi v oboru v minimální době trvání deseti let. Výzkum ukázal velice zajímavé a pro mě neočekávané výsledky. Jak se ukázalo, zásadní vliv na roli komunikační partnerky má skladba třídy a bezproblémový kontakt s rodiči studentů. Pokud něco není v souladu po delší dobu, výrazně se to projeví na její psychice. Zmíněný nesoulad jí přivádí až do extrémní situace, ve které má komunikační partnerka pocit, že vykonávaná profese balancuje na hranici s její psychickou odolností. Ve světle těchto okolní zvažovala i o zanechání povolání učitelky. Z výzkumu také vyplynulo, že práce se žáky zvyšuje její sociální citění a úspěšnost svého povolání hodnotí prostřednictvím úspěšnosti svých žáků.

### Resumé

My work is focused on how longterm practice of teacher of elementary logopedical school reflects on her view on herself. If the longterm practice had impact on her role of teacher, and if there is any deepening of her social sense. In the performance of the teacher profession it is incredibly important to remember that the teachers have enormous impact on their students but also students have impact on their



teachers in a way of self reflection. Because this is a one man study, I realised empirical part of this work with help of personal case studies. Which is, by its characteristics, classified into qualitative research. I have gained the data on base of three interviews inspired by method of phenomenological interviews and three participating observations. It wasn't hard to create a research sample, because it involves only one person. Which had to meet the criterion of working at least ten years in the teaching practice. The research have shown very interesting and, at least for me, unexpected results. It turns out the main influence on the role of communication partner is a composition of a class and smooth contact with childrens' parents. If something is not consistent for a longer period it distinctly on her psyche. This mentioned imbalance brings her into extreme situation where comunication partner has feeling performed profession is balancing on the edge of her psychological resistance. Under influence of these problems she even considered leaving the career of a teacher. The research has also shown that the work with students increases her social sense and that she judges the success of her work by success of her students.