

Péče o duši v životě současného pedagoga

Bakalářská práce

Studijní program: B7506 – Speciální pedagogika
Studijní obor: 7506R012 – Speciální pedagogika předškolního věku
Autor práce: **Petra Schindlerová**
Vedoucí práce: PhDr. Helena Kalábová, Ph.D.



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Petra Schindlerová**
Osobní číslo: **P13000066**
Studijní program: **B7506 Speciální pedagogika**
Studijní obor: **Speciální pedagogika předškolního věku**
Název tématu: **Péče o duši v životě současného pedagoga**
Zadávací katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl bakalářské práce: Zjistit, co je obsahem antické devízy v Péči o duši.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Rozhovor.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

- BUBER, M., 1969. Já a ty. 1. vyd. Praha: Mladá fronta. NO ISBN.
HOGENOVÁ, A., 2008. Jak pečujeme o svou duši? 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-349-8.
HEIDEGGER, M., 1993. O pravdě a Bytí. 1. vyd. Praha: Mladá fronta: Vyšehrad. ISBN 80-204-0416-3.
LYOTARD, J., 1995. Fenomenologie. 1. vyd. Praha: Victoria publishing. ISBN 80-7487-031-5.
MARCEL, G., 1998. Přítomnost a nesmrtelnost. 1. vyd. Praha: Mladá fronta. ISBN 80-204-0701-4.
MERLAU_PONTY, M., 1998. Viditelné a neviditelné. 1. vyd. Praha: Oikoymenh. ISBN 80-86005-04-01.
PATOČKA, J., 1996. Péče o duši I. 1.vyd. Praha: Oikoymenh. ISBN 80-86005-24-0.
PATOČKA, J., 1999. Péče o duši II. 1.vyd. Praha: Oikoymenh. ISBN 80-86005-91-7.
PATOČKA, J., 1995. Tělo, společenství, jazyk, svět. 1. vyd. Praha: Oikoymenh. ISBN 80-85241-90-0.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Helena Kalábová, Ph.D.

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

23. dubna 2015

Termín odevzdání bakalářské práce:

29. dubna 2016



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



PaedDr. ICLic. Michal Podzimek, Th.D, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 23. dubna 2015

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum: 2.4.2016

Podpis:



Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí bakalářské práce **PhDr. Heleně Kalábové, Ph.D.**, za odborné vedení, cenné rady, vstřícný přístup a reflexi při výzkumu po celou dobu vzniku bakalářské práce.

Název bakalářské práce: Péče o duši v životě současného pedagoga

Jméno a příjmení autora: Petra Schindlerová

Akademický rok odevzdání bakalářské práce: 2015/2016

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Helena Kalábová, Ph.D.

Anotace:

Bakalářská práce si klade za cíl přispět k porozumění epimelei - péči o duši na obecné a popisné úrovni. Přispět a upozornit na význam antické devízy v péči o duši. Inspiruje se přitom filosofií antického Řecka, která není v českém pedagogickém povědomí příliš rozšířena, tematizuje tak také vztah filosofie a pedagogiky. Práce se snaží shrnout, jak je možné chápat vybrané aspekty péče o duši. Stěžejní částí práce je úvaha nad tím, jakého charakteru by měla být výchova v kontextu reflexe dneška a v tomto filosofickém duchu úloha pedagoga.

V empirické části je formou kvalitativního výzkumu, využívá metody interpretativní fenomenologické analýzy (IPA), zjišťována jedinečnost prožívání a vnímání skutečnosti péče o duši čtyřmi pedagogy. Výsledky analýzy byly zpracovány, vyhodnoceny a interpretovány. Výsledky jsou představeny ve formě nadřazených témat zakotvených důsledně v datech formou citování autentických úryvků z přepisu rozhovorů.

Závěr výzkumné části představuje nalezení, následné vymezení společných fenoménů (témat souvisejících se zkušeností pedagogů s péčí o duši).

Klíčová slova: epimeleia, péče o duši, výchova, pedagog, antická devíza, IPA, mýtus, vzdělanost.

Name of the bachelor thesis: Care for the Soul in the Life of the Contemporary Pedagogue

Author: Petra Schindlerová

Academic year of the bachelor thesis submission: 2015/2016

Supervisor: PhDr. Helena Kalábová, Ph.D.

Annotation:

Aim of this bachelor thesis is to contribute to the understanding of epimelei - care of the soul in general and descriptive level. And it contributes to highlighting of ancient importance in the care of the soul. It is inspired by the ancient Greek philosophy, which is in the Czech educational awareness not so extended, and brings up the theme of the relationship between philosophy and pedagogy. This thesis tries to summarize how is possible to understand some aspects of care of the soul. The main part is a reflection on the question how should the education look like in the context of the present days and the role of the educator in the philosophical spirit.

There are used the qualitative research methods in the empirical part, specifically interpretative phenomenological analysis (IPA). It investigates the uniqueness of the experience and the reality perception of the care of the soul by four teachers. The results were processed, analyzed and interpreted. They are presented in the form of superior themes consistently anchored in the data by the quoting of the authentic excerpts from the transcripts of dialogues.

At the end the thesis presents a finding and a specification of common phenomena (themes connected with a pedagogue's experience with care of the soul).

Key words: epimeleia, care of the soul, education, pedagogue, ancient importance, IPA, myth, scholarship.

Obsah

Seznam tabulek.....	10
Seznam grafů.....	11
Úvod.....	12
I Teoretická část.....	14
1 Péče o duši od mýtu k logu.....	14
1.1 Mýtus starého Řecka.....	15
2 Sedm mudrců.....	17
2.1 Biás.....	17
2.2 Thalés.....	18
2.3 Pittakos.....	18
2.4 Perriandros.....	19
2.5 Chilón.....	20
2.6 Solón.....	21
2.7 Anacharsis.....	21
3 Péče o duši u Hérakleita, Platóna, Aristotela.....	22
3.1 Hérakleitos.....	22
3.2 Platón.....	23
3.3 Aristoteles.....	25
4 Péče o duši u Jana Patočky.....	27
5 Péče o duši a výchova.....	29
6 Shrnutí teoretické části.....	32
II Praktická část.....	33
7 Metodologie výzkumu.....	33

7.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky.....	34
7.2 Výzkumný vzorek a vstup do terénu.....	36
7.3 Technika sběru dat.....	37
7.4 Etické aspekty výzkumu.....	38
7.5 Analýza dat.....	38
8 Interpretace dat.....	43
Shrnutí a diskuze.....	53
Závěr.....	55
Návrh opatření.....	56
Použitá literatura.....	57
Seznam příloh.....	61

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: <i>Ukázka textu s počátečními poznámkami (vpravo) a kódy vlevo</i>	s. 39
Tabulka č. 2: <i>Vynořující se a námi hierarchicky uspořádaný seznam témat</i>	s. 40
Tabulka č. 3: <i>Text s poznámkami (vpravo) a hledání témat (další krok IPA)</i>	s. 41
Tabulka č. 4: <i>Témata vzešlá z analýzy IPA</i>	s. 42

Seznam grafů

Graf č. 1:

s. 36

Úvod

Areté, jejímž naplňováním se člověk stává více nebo méně tím, čím má být. Toto je ona lidská starost o duši.

Radim Palouš, Světověk, s. 59

Tématem práce je najít odpovědi na otázky vztažené k obsahu významu antického dědictví, které nás, pedagogy, mohou stále oslovovat nejen v našich osobních životech, ale zejména v pedagogické praxi. Tento smysl je založený právě v péči o duši (epimeleia), ať se jedná o antiku, modernu či postmodernu.

V dnešní době je povědomí o antickém dědictví u velké části populace na ústupu. Neznamená to ovšem, že toto dědictví zmizelo, pouze si je leckdy neuvědomujeme. K poklesu zájmu o antické dědictví přispívá skutečnost, že jsme v dnešní postmoderní době zahlceni stále novými poznatky v důsledku rozvoje přírodních věd na úkor klasického vzdělání. Cílem vzdělávání by nemělo být jen předání kvanta informací, což v důsledku vede k mnohovědní (polymatheia), následně k výkonu a jeho naplnění bez faktu svědomí. Cílem jen vychovat člověka s možností nadhledu s vnitřní potřebou po vzdělání. Patočka mluví o formování duše samotné, která výchovou dostává pevný tvar s ostrými hranami. Taková duše svým pevným uspořádáním je možností a svobodou člověka.

Práce si klade otázky po obsahu antické devízy v péči o duši, zda je a může být aktuální pro sebereflexi a zkušenost v životě dnešního pedagoga, aby právě on dokázal způsobit niterný obrat v duši žákově. Obrat, jakožto uvádění v pohyb směrem k ideji dobra, chápané v užší oblasti - dobro v lidském životě, tzv. dobrost (*areté*). V této reflexi může pedagog rozumět sám sobě a světu kolem sebe. V tomto uvedení v pohyb ve výchově a vzdělávání se dobrost (*areté*) ukazuje, jako rozumění odpovědi na otázku kdo jsem, kam směřuji a proč? Abychom byli přítomni a schopni v pravý čas nalézat a rozpoznávat možnost aretace jako rovnováhy těla a mysli.

V antickém světě jsou důležitými faktory ve společnosti odpovědnost a nutnost samostatného rozhodování spolu s péčí o duši, k níž patří osvobození se ze sebeklamu, snaha, abychom nepodléhali sami sobě a nezapomněli na smysl a cíl

svého života, abychom setrvali u věci podstatných a v pravdě směřovali k dobru. Jde o rozvoj *areté* (dobro) toho, co dělá člověka člověkem, co je podle antické představy základem našeho lidství, totiž rozumnost, mravnost a schopnost skrze představy nalézat možnosti a smysl pobytu v celku světa. Ideje a hodnoty antického dědictví se dotýkají bytostných otázek postavení člověka ve světě či vzájemných vztahů v našem celém bytí, v neposlední řadě politických otázek, tak jako v řecké obci (*polis*), čímž tvoří každodenní součást našeho života s nadčasovou platností. Cílem výchovy a vzdělávání je další etapa, nazvaná *světověk*.

Pro pedagoga jsou to především hodnoty a ideje, jakými by měl uvádět v pohyb své svěřence, ale i sám sebe a společně směřovat k výchovnému cíli. Neboť v pojetí antické tradice je péče o duši Platónem chápána jako pohyb nitra, zažehnutí ohně, procitnutí duše, bolest srdce k touze. Takto niterně chápaný život ve světě, autentickém bytí tu je úkolem, jehož prostředkem splnění je právě *paideia*, vzdělání.

Vzdělávání a výchova mohou v kontextu doby postmoderní fungovat jen za předpokladu niterně kvalitních mezilidských vztahů, schopnosti spolupracovat a zejména touhou se stále vzdělávat. Důležité jsou tak otázky vztahu k sobě, druhým, světu a myšlení.

Aby byli žáci dostatečně připraveni nacházet smysl svého života musí mít výchova a vzdělávání charakter otřesu. Je nutné mít také dostatečně připravené pedagogy, kteří se stanou průvodci vzdělávání pro své žáky. Pedagogy, kteří nebudou jen přednášet a vysílat informace, ale kteří především sami u sebe umí probouzet to, co je samotné nejhluběji zakládá. Jedině tím se stanou nositeli *areté* (dobra) pro další generace.

I Teoretická část

1 Péče o duši od mýtu k logu

Téma, jež práce sleduje, nabízí více způsobů, jak k němu přistoupit. Při výběru jednotlivých momentů z možností pohledu na sledované téma se stávají nejdůležitějšími otázky vztahu k sobě, druhým, světu a myšlení. Péče o duši, tak jak nám o ní vypovídají filosofové, zahrnuje různé podoby a přeměny výrazu péče o duši vzhledem na étos konání a vzhledem na podoby myšlení. Zaměřit se na podmínky a vnitřní potenciality života subjektivity je jedna z cest, jak zpřístupnit péči o duši spolu s jejími praktickými rozvrhy (Vydrová et.al. 2014, s. 9).

Náš obraz péče o duši je výsledkem dlouhé recepce minulých staletí, která toto dědictví přebírala, hodnotila a využívala v závislosti na svých potřebách a v souladu s celkovou dějinnou i duchovní situací vlastní přítomnosti. Tento proces začal už hluboko v antice (v mýtu) a pokračoval ve všech dalších obdobích, která se s antickým dědictvím vyrovnávala. Každá jednotlivá doba k péči o duši přistupovala s vlastními podmínkami, takže se její obraz v průběhu doby stále proměňoval.

V této souvislosti neváhá například P. Hadot mluvit o určitých antropologických konstantách, jež procházejí různými epochami a kulturami a stojí v základu podobných duchovních zážitků a zkušeností. Jde tak o to, odpoutat se od své individuální perspektivy a přejít k perspektivě obecné, což teprve dovoluje hlouběji se vcítit do vykládaného díla a zpřítomnit je pro dnešek (Hadot in Hladký 2010, s. 16).

Péči – *starost* vyjádřil také M. Heidegger (1996) ve svém díle *Bytí a čas* jako něco co vychází výhradně z lásky ke skutečnému bytí veškerého jsoucího. Být *hledajícím*, být *garantem*, být *strážcem* – to je to co implikuje *starost* jako zásadní rys bytí svým tu. „Starost o sebe“ je pro M. Heideggera podobná tomu co S. Kierkegaard píše o eticko-náboženské volbě: Jde o chvíli, kdy se v jeho duši probudí starost o to zjistit, co pro něj znamená svět a co znamená pro svět on; potřebuje poznat, jaký má pro něj význam všechno to v něm, co jej činí součástí světa, a jakého významu takto nabývá on pro svět – teprve v tu chvíli a v této *starosti* se ohlašuje vnitřní člověk.

Tuto starost neutiší přesnější či rozsáhlejší znalosti, vyžaduje jiný druh vědění, vyžaduje poznání, které v žádnou chvíli nezůstává takovým, ale které se ve chvíli,

kdy se nám ho dostane, ihned proměňuje v čin – jinak bychom toto poznání neměli (Kierkegaard in Bonardelová 2014, s. 27).

„Starosti o sebe“ mají tak i dnes potřebu být vyjádřeny jako „starost o duši“, a to nezávisle na jakýchkoli náboženských souvislostech. Tato forma starosti/péče ke společnému východisku mezi psychologii, fenomenologií a ontologií v požadavku přímosti, jež je souhlasná se „starostí o duši“ starověkých myslitelů (Bonardelová in Vydrová 2014, s. 30).

Pro poznání toho, že péče o duši působila a působí i v dnešní době jako devíza, je nezbytné začít u výkladu mýtu. Jistým etickým předělem v době na konci mýtu představuje „sedm mudrců“, na které chce v práci autor poukázat. V několika málo uvedených výrociích tak bude zřejmé, jak jejich myšlenky předjímají pozdější filosofii od Herakleita, Platóna, Aristotela po J. A. Komenského, J. Patočku, A. Hogenovou, M. Heideggera a další.

1.1 Mýtus starého Řecka

Mytologie starého světa obecně sestávají povětšinou z vyprávění o bozích a herojích. Řekové poznávali podobu mýtu zejména prostřednictvím básní, her a uměleckých děl. Nejstarší a nejrozsáhlejším pramenem mýtů starých Řeků byly Homérské básně, jejímž hlavním námětem byly činy a utrpení smrtelníků (Kramer 1977, s. 182–184).

Mýtus byl díky Homérovi napsán jako epos. Moudrost mýtů již klade nárok nejen na krásu, která má zjevovat cosi zásadního, ale klade také nárok na ty z posluchačů, kteří do této moudrosti vstoupit chtějí. Tento nový nárok se uzavírá vůči těm, kteří na výzvu této moudrosti nereagují náležitě, neboť se jedná o osobní bytostný nárok a stává se zjevným teprve díky prožité zkušenosti (Kratochvíl, Brouzek 1994, s. 93–95).

Obě Homérové básně (Ilias i Odyssea) mají v popředí lidskou stránku s její až tragickou úlohou ve světě. Například Odysseus je popsán jako trpělivý, protřelý a nebezpečný řečník. Achilleus je soustředěný na ideál výtečnosti, jež se více než smrti bál žít jako zbabělec (Kramer 1977, s. 193).

Homér se při popisu událostí neobejde bez nadpřirozeného zázraku od bohů či polobohů. Kramer vysvětluje tento Homérův nový rozměr tím, že jsou-li lidé příliš úspěšní a láká je pokládat se za rovnocenné bohům, bohové jsou tím dotčeni (Kramer 1977, s. 214). Do života Řeků se tento nový rozměr představuje jako pokora před bohy, jako boj s pýchou, kdy snaha vyrovnat se bohům je poté potrestána hněvem.

Analýza sofoklovského Filoktéta nám ozřejmí přítomnost božského. Filoktétés není schopen se ve své zaslepenosti zmocnit vlastní silou blízké spásy. Krize se zdá neřešitelnou. Stav kolísání mezi ano souhlasu a ne nepřátelského odporu, mezi bytím a nebytím osoby trvá. Musí se tak stát zázrak, ne však v křesťanském slova smyslu. Hérakles jako vyslanec Dia zruší Filoktétovo bludné zapletení a jeho cesta do Tróje následuje v konečné proměně smýšlení a stává se skutečností (Gebaattel in Vojvodík eds. 2009, s. 343–362).

Filoktétés nemůže prostě nechat napětím svého etického sebevědomí a činného rozumu zmatení nadlidského rázu za sebou. Koho mocný osud vydal napospas neuniknutelné situaci, ten právě proto potřebuje vyšší moc, aby se z ní vymanil. Proto, kde je lidské rozhodnutí odepřeno, stává se bezprostředně jednajícím Bůh (Gebaattel in Vojvodík eds. 2009, s. 343–362).

Patočka si v souvislosti s tím, co je člověku bohy upřeno, pokládá otázku, zda není nakonec člověk tím, že přízná porážku vítězem? Protože se naučil, že pravda není prosté otevření očí, nýbrž vytržení ze zahalenosti, poznání otázky, kdo jsem? Přijetí výslovného vztahu k nepomíjivému a věčnému, což sebou nese i objevení něčeho v sobě samém, co jest toho schopno, a co je tudíž věčné (Patočka 1999, s. 103–105).

Mircea Eliade v knize Mýtus o věčném návratu vysvětluje přítomnost bohů jako činnosti, jež jsou nejprve světské, jako je rybolov, zemědělství, hry, konflikty a až poté v uskutečnění samém jsou posvátné. Lze tak proto tvrdit, že každá odpovědná činnost, jež je zaměřená k určitému cíli je v mýtickém Řecku svátkem (Eliade 1993, s. 25).

V mýtu se tak postupně odkrývá pravda o tom, jak správně žít. Činy hrdinů zakládají hodnoty, jež řecký člověk přijímá jako pravdu (*alétheia*) v činu (*ergon*). Aby dobyl čin (*ergon*) skutečného ethosu sám v sobě, je mýtický hrdina vzorem, jež řecký člověk přejímá jako morální hodnotu. V tomto je také založení člověka jež spojuje čin (*ergon*) s hybnou silou účastné mysli (*nús*) v soulad mysli a činu (*areté*).

2 Sedm mudrců

Sedm mudrců v Řecku koncem 7. a začátkem 6. století jsou označováni moudří muži, většinou státníci. Nejen tehdejší řecká, ale i dnešní společnost jim vděčí za moudré výroky, zákony, ale i básně nebo dokonce geometrií. Mudrců bylo „sedm“, a reprezentovali sedm stupňů lidské duchovnosti, ačkoli tato sedmička bývá různě obsazována z nejméně deseti mudrců. Jejich slavné výroky dnes zní jako morální naučení (Kratochvíl, 2015). Ovšem skrývají v sobě i něco podstatného a naléhavého pro člověka dnešní postmoderní doby. Podle pozdější legendy tyto výroky uchovává a šíří delfská věštírna, která prosazovala typ moudrosti jež se se sedmi mudrci pojil. Tomuto typu moudrosti vévodí zásada: „Poznej sebe sama!“. Zde se také zakládá nejvýznamnější antický odkaz v péči o duši (Kratochvíl, 2015).

Mudrci svými výroky odkrývají lidskou moudrost nezakotvenosti a nabízejí hloubku něčeho všedního, co je pro nás často banální, protože jsme už hloubce přirozené všednosti odcizeni. (Kratochvíl, Brouzek 1994, s. 106–110)

Začněme tedy prvním ze sedmi mudrců, jímž byl Biás, kterého velice ctil Hérakleitos.

2.1 Biás

Diogenés Laertios (Laertios, 1995, s. 63) ve své knize: „Biás říká, že je nešťasten, kdo nedovede neštěstí snášet, a že je to duševní nemoc toužit po nemožných věcech a nemyslet na cizí neštěstí.“ Na otázku, co je obtížné, odpověděl: „Snést statečně změnu k horšímu.“ Když se kdysi plavil ve společnosti bezbožných lidí, pravil, když i oni vzývali bohy za bouře, jež zmítala lodí: „Mlčte, aby nepozorovali, že se tu plavíte!“ Když se ho jakýsi bezbožník otázel, co je vlastně zbožnost, mlčel. Když pak se ho zeptal, proč mlčí, odpověděl: „Mlčím proto, že se ptáš na věci, jež se tě netýkají.“

Na výše uvedeném je patrné, jak mudrc začíná přebírat odpovědnost za náležitost vztahu k bohům. Lidská moudrost se v nás ukazuje skrze vztah k bohům, tímto vztahem se stáváme autentickými, nějak moudřími. Teprve tato moudrost nám náleží posuzovat a opravovat, zatímco božská moudrost se nám skrývá za symbolickými obsahy mýtů (Kratochvíl, Bouzek 1994, s. 110).

2.2 Thalés

Thalés byl synem Examyovým a Kleobúliným. Jako první se pokusil vysvětlit vznik světa bez zásahu bohů a stal se tak zakladatelem ionské filosofické školy, která se poprvé v dějinách lidstva pokusila vysvětlit současný stav věcí a fungování světa bez zásahů nadpřirozených sil. Thalés první prohlásil duši za vždy pohybující se, tedy za samohybnou. Byl i výborným matematikem. Mnoho z těchto objevů pak o tři století později formuloval Euklidés ve svých *Elementech* geometrie – tedy v díle, jež mimo jiné později ovlivnilo i Newtona. Tvrdil, že vše pochází z vody – Země a všechno ostatní se podle Thaléta vytvořilo z vody přirozeným procesem. Obecná Tháletova představa o přírodě byla, že Země je plochý kotouč plovoucí na vodě, a že zemětřesení nastává, když se voda neúměrně pohne (Hypatia 2008).

V antice se vyprávěl příběh, podle kterého se Thalés s nějakou stařenou vypravil v noci z domu pozorovat hvězdy. Už od domu šel filosof se zakloněnou hlavou a díval se na nebe. Nedával pozor na cestu, zakopl a propadl se do studně. Stařena se mu vesele smála se slovy: „Jak chceš, Thaléte, poznat to, co je na nebi, když nevidíš ani, co je pod tvýma nohama?“ Toto vyprávění potvrzuje pravdivost hesla „Všeho s mírou“, jehož autorem je právě on (Hypatia 2008).

„Obtížná je nevzdělanost“ říká Thalés. Výchova, vzdělání (*paideia*), nepůsobí obtíže pouze společenské, ale je nedostatkem bytí, lidské přirozenosti, která je tak neúplná a vždy nějak špatná. Tento nedostatek se projevuje v nečinnosti a nemírnosti a jedině *paideia* vyvádí řeckého člověka z obtíží lidské bytostné nedostatečnosti. Proto souvisí s uměřeností i s uctivostí (Kratochvíl, Bouzek 1994, s. 112–114).

Když byl tázán, co je nesnadné, řekl: „Poznat sebe sama!“ A co je snadné? „Radit jinému.“ Co je nejpříjemnější? „Dosáhnout cíle.“ (Kratochvíl, 2015).

2.3 Pittakos

Pittakos, syn Hyrradiův, byl v roce 589 byl zvolen obcí nejvyšším představitelem Mytilény (na ostrově Lesbu) a protože jeho post velice připomínal samovládcovství, od mnoha svých dřívějších přátel začal sklízet poměrně ostrou kritiku. Slavný básník Alkaios na Pittaka psal tak neurvale posměšné verše, až ho kdosi zadržel a vsadil

do vězení. Pittakos ale básníka propustil se slovy: *Odpouštěj hned, abys později nelitoval* (Hypatia 2008).

Pittakos byl také velmi skromný. Když mu kdosi nabízel peníze, odmítl je se slovy, že má dvakrát více než chtěl; neboť mu po smrti mladšího bratra připadl jeho dědický podíl. Říkal také, že rozumní lidé mají, dříve než se jim přihodí neštěstí, pomýšlet na to, aby se jim nepříhodilo; a stateční pak, mají se s ním vypořádat, když se jim přihodí (Hypatia 2008).

„Pečuj o uctivost, vzdělanost“ říkal Pittakos. Člověk by se měl vzdělávat, aby došel údivu s úctou, aby tak upokojil lidskou neúplnost. Pittakos dával i rady: „Miluj umírněnost!“ Dbej o pravdomluvnost, věrnost, zkušenost, obratnost, družnost a pečlivost!“ Jeho význačný výrok byl: „Poznej vhodný čas!“ (Laertios 1995, s. 61).

2.4 Perriandros

„Pečuj o celek“. Péče o duši (*epimeleia*) v původním smyslu znamenala kosmický vztah, jež se zakládá na vztahu k řádu světa, obce i sebe sama. Platón jej později vyloží jako péči o duši jako cestu zpět k celku a tento výklad zdůrazní linie myslitelů jdoucí přes Plútarcha, Klémanta Alexandrijského, řecké hermetické spisy, Nemésia z Emesy, Marsilia Ficina a Jana Patočku. *Epimeleia bude v klasické době určením kultury, vzdělání a výchovy* (Kratochvíl, Bouzek 1994, s. 115).

Celek v interpretaci Anny Hogenové postrádá okraj (margo), je přístupný především v *napětí bytostného tázání*, nikoli však v představách. Protože představy nemají margo (a protože není možné se k nim přiblížit *představujícím myšlením*), nejsou sice bezprostředně uchopitelné a jednoznačně vykazatelné, ale zato mají moc hluboce pronikat celým člověkem. Porozumění životním celkům, porozumění samotné ideji dobra dávají možnost svobodného vztahu, jež se ukazuje v činu, jež je svobodný svojí autentičností. Naproti tomu *představující myšlení* chápáné jako myšlení, které si věci před-stavuje, čili je staví před sebe (jako na podstavec – *Gestell*). Tam kde vládne *Gestell*, tj. neosobnost technologické moci skrze systémy, tam nelze být svobodný (Hogenová 2000, s. 47). Pečovat o duši znamená otvírat horizonty vždy nové zrozené z počátku a přesahující naše myšlení (Hogenová, 2000 s. 32).

Horizonty se otevírají otázkami, kde odpovědí je rozvinutí možnosti do skutečnosti, toto rozvinutí možnosti je pohyb vpřed v interpretaci jako tělesnění jež je vedeno rukou

k věcem ve světě a řečí, která nás dovede k tomu, co duše a tělo, jako celek pomocí vícelineárního myšlení nakonec uchopí (Kalábová 2009, s. 185). Otevření se světu v nejistotě, s mnoha otázkami a ještě více odpověďmi (Hogenová 2009b, s.123), které si pedagog sám sobě klade, to je opravdovost člověka jež pečuje o svou duši a směřuje k filosofickému vychovávání sebe i druhých.

2.5 Chilón

Demétrios Falérský připisuje slavný výrok: „Poznej sám sebe“ právě Chilónovi. Tato výzva je výzvou k nalezení „sebe“, ještě se nepoužívá „já“ jak to činí novověká filosofie díky myšlenkám počátku 19.století. Chilónův výrok je nutné pochopit jako vnímání celku jakožto jednoty v součinnosti jednotlivých fenoménů. Nepochopení pravdy tohoto výroku je pravým důvodem konfliktů mezi lidmi. Je třeba poznat, že konflikt je následkem sporů ve vlastní duši. Člověk tak musí být smířčím pro svoji duši. Smířením principů myšlení, slova a jednání ve svém životě, pak říká co si myslí, a činí to, co říká. Aby člověk mohl najít takto sám sebe, musí najít své hluboké Já se světem soucítící osobnosti, jinak se stane bezmocným otrokem situací, kde vládou iluze a vnitřní rozervanost (Buber 1994, s. 43–51).

Vládu Gestellu jako výsledek ztráty horizontu, ztráty cesty, jež přestala být cestou, protože nikdo už nerozumí, ukazuje svůj okraj jako jistotu Gestellu (Hogenová 2000, s. 41–50). Takováto existence nemá pravé bytí, protože v tom je právě krásné, že jej nelze uchopit, nemá totiž okraje jistoty. Jistota chce bytí naplnit, ale jde o to pochopit, že naplněnost bytí spočívá v okamžicích přítomnosti. Toto nepochopení se ukazuje v dnešní společnosti, jako dezorientace, rezignace a manipulace člověka.

Heideggerův insistentní člověk ztratil tajemství pobytu (*Dasein*), bloudí a v zapomenutosti skrytí jsoucen se dostává na scestí, je v nouzi. (Heidegger 1971, s. 61 in Heidegger 2006). Teprve z pobytu zde, se přítomnost poukazuje k Zemi jako možnost života člověka pozemšťana, k nebi jako možnosti poznání ideje pravdy jako nekonečného tajemství pobytu zde o které je třeba se starat v této čtveřině existence světa lidí, země, nebe a bohů.

2.6 Solón

Od Solóna pochází výrok: „Ničeho příliš.“ Jako politik nárokoval, aby prostor obce (*polis*), byl prostorem zjevnosti, tedy prostorem politické pravdy, jak to později teoreticky vylíčil Aristotelés. Je to vlastně pravý opak dnešních „zpolitizovaných“ myšlenek, které matou, neboť jsou záminkou k něčemu nezjevnému, co se nehodí vyslovit. Jde o to, aby pravda (*alétheia*, *neskrytost*) obstála i ve veřejně zjevném prostoru. Rozvíjí se tu pak filosofická myšlenka vztahu věci a pozadí (*kontextu*, *horizontu*), neboť teprve tento nezjevný vztah je zjevující (Kratochvíl, Bouzek 1994, s. 120–122).

Hogenová (2000, s. 6, 7) tento horizont interpretuje jako *areté*, které jakožto pojem je těžko vyložitelné, lze jej přiblížit k ctnosti člověka, jež ví o celku světa. V prožitku *areté* je pro každého člověka toto *areté* jiné, ale vždy setkáním s vertikálností na kterou je laděn.

2.7 Anacharsis

Anacharsis není sice ve standardním nejužším výčtu Sedmi mudrců, ale dost často k nim bývá přičítán. Diogenés Laertios říká, že Anacharsis byl syn Gnúra a bratr skythského krále Kadúdy, zato jeho matka byla Řekyně, takže mluvil oběma jazyky. V pozdní antice napsal Lúlaiános dialog *Anacharsis* jako jeho rozpravu ze Solónem o výchově mládeže (Laertios 1995, s. 71–105).

Anacharsis se zabýval zákony a věcmi válečnými. Říkal, že je lepší mít jednoho přítele, který stojí za mnoho, než mnoho přátel, kteří nestojí za nic. Na otázku, co je u lidí dobré i zlé, odpověděl že jazyk. Přestože byl velice moudrý, mnoho Řeků se nemohlo smířit s jeho "cizáckým" původem. Takovéto kritiky však uměl mistrně utnout. Například když ho jakýsi Attičan tupil za to, že je Skyt, řekl: *Budiž, mně je k hanbě má vlast, ty jsi však k hanbě své vlasti* (Hypatia 2008).

To byli tedy takzvaní mudrci, nyní by bylo dle časové osy potřeba pojednat o filosofech ionských, Přejdeme však k Hérakleitovi, Platónovi, a dále k jeho slavným nástupcům. Myšlenka filosofie, jako způsobu života v počátcích filosofického uvažování v antice, nemá charakter odtažitého teoretického zkoumání, ale charakter žité praxe.

3 Péče o duši u Hérakleita, Platóna, Aristotela

3.1 Hérakleitos

Tato postava rané řecké filosofie je jednou z nejzajímavějších a také nejzáhadnějších. Hérakleitův život vylíčil Díogeneas Laertský v první polovině 3. stol. n. l. Charakterizuje ho jako osamělce, který pohrdá lidmi, pyšní se vysokým sebevědomím a odmítá veškerou politickou činnost. Ptá se, jakýpak je jejich duch nebo mysl? (Ricken 2002, s. 24).

Hérakleitos vnesl do filosofie nový druh sebekritického zájmu o myslitelské postupy. První vyslovil teorii o lidské duši, kde zdůraznil, jak důležité je zkoumat sám sebe. Božský princip, jež vládne nad věcmi jako řídící síla chápal jako Logos. Ztělesnění Logu viděl v ohni, a svět bez začátku a konce (Mastroberti, Ruppert 2000, s. 30). Aby byl život v jednotě musí být naplněn ohněm a oheň existuje jen tak, že je něčím sycen, že něco stravuje, zůstává stále neukojen a chce se přenést na něco jiného. (Ricken 2002, s. 26–27).

Logos je tak oheň, který ale nelze zakoušet, jako oheň sám, ale jako bytostné naladění, které lze prožít jako vlastní protiklad ve vztahu, ve vztahu k „ty“, jak jej později popisuje Martin Buber (1994) v knize *já a ty*.

Hérakleitos sestavil dvojice protikladů prožívání: den/noc, válka/mír, nemoc/zdraví, hlad/sytost, námaha/klid, život/smrt, bdění/spánek, mládí/stáří. Tyto protiklady člověka v prožívání prostupují v jeho světe a spojují v jednotu. To jak člověk zakouší sám sebe, určuje, jak prožívá svět. Pocit zdraví a svět člověka zdravého se jeví jinak, než v případě nemocného. Taktéž pocity a postoje hladovějícího ku sytému. Pocity a nálady na rytmu dne a noci, léta a zimy. Protiklady jež Hérakleitos zmiňuje, zahrnují oblasti lidského prožívání: přírodu, vlastní tělo a vitalitu, sociální oblast, poměr k času, k vlastní minulosti i budoucnosti (Ricken 2002, s. 24).

Hérakleitos se dotýká otázek, které jsou aktuální i dnes – hlad, nemoc, stáří, smrt a staví nás tak před otázku smyslu o smyslu protikladů jakožto otázkou člověka o něm samém.

3.2 Platón

Platón pohlíží na věci z hlediska *logos* – smysluplné řeči, jazyka. Teprve na základě řeči se mohou dorozumět s druhými i se sebou, tj. vrátit se k tomu, z čeho jsem vyšel, jako k témuž. Porozumět sobě i druhým, potřeba dorozumět se o tom, „co to je“, co slova znamenají – odtud vychází platónská filosofie. Smysluplné slovo patří ke smysluplnému světu – světu, který je možno přečíst a říci (Patočka 1995, s. 12).

Platón svou literární činností podal své pojetí Sókratovi nauky. Rozhodující vliv na Platónovo učení začíná v Řecku u presokratiků, kteří se vymezili proti mýtu, jenž představoval počáteční stadium bytí lidské společnosti, v kterém ještě nedochází k zásadnímu problematizování existence člověka, jehož život se zcela řídí z mýtu čerpanou tradicí. Oproti tradici nabývá zde významu vědomí smrti spjaté s pochopením lidského života jako dvou světů, dobra a zla a tímto jako problém dobra viděný nyní jako nový horizont filosofického myšlení (Patočka 1999, s. 101–105).

Vrcholem Platónova světa idejí, byla idea dobra, podle jeho názorů, naprosto neměnná a nejdokonalejší. Platón pojímal ideje za věčné obsahy naší duše. Úkolem filosofie je poznat podstaty idejí, což znamená zabývat se nikoliv jednotlivinami, nýbrž přímo poznat ideje. Platón hledal pravdu v rozhovoru – dialogu, kde jde nejméně o tři věci, umět klást filosofický problém, naslouchat partnerovi a společně usilovat o odpověď, jde tak o systém soustavného hledání odpovědi.

Havrdová v dialogu jakožto tvořivém výkonu spolupráce vidí i dnes součást novodobého významu supervize (Havrdová, Hajný et al., 2008, s. 19).

Spolu se zkoumáním povahy známých věcí musel Platón podat výklad o duši, aby skloubil celou jeho filosofii dohromady. Duši pokládal za nezávislou entitu, která je oddělitelná od těla. Řešení spočívalo v tom, že duše mají vědění o idejích již před narozením, jde jen o to se rozpomenout. Domníval se proto, že existují-li věci, které můžeme znát s jistotou, a že hlavní z nich je Dobro, pak můžeme získáním a sdílením tohoto vědění vést dobrý život, ale také výchovou umožnit lidem dělat totéž (Hare, Barnes a Chadwick 1994, s. 34).

Široce o nesmrtelnosti duše pojednává Platón v dialogu *Faidros*. Pokusil se zde spojit otázku duše s otázkou pohybu, věčnost duše s věčností pohybu. Duše je jako samostatná podstata sebe sama pohybující, čili věčná (Machovec 1993, s. 118).

Vnitřní bytost Platóna se uvolnila teprve v blízkosti a přitažlivosti Sókrata. Patočka považuje jejich setkání za zkušenost o lidském zázraku (Patočka 1992, s. 29). Přirozeným východiskem po otázce *areté* v oblasti dobra v lidském životě je intuitivní zaměřenost člověka na hledání tohoto dobra pohybem směrem k *ty* a opačně. V tomto vztahu se zakládá cesta výchovy, ale nikoliv dobra jako vědění, ale jako charismatický pohyb (Gadamer 1994, s. 57–62). Platónův Parmenidés v rozpravě se Sókratem je ukázkou tohoto vpravdě výchovného pohybu k *ty* a zpět.

Platón ve svém VII. Listu ukazuje, co je specifického na poznání vzešlém ze starosti o sebe, pojímané jako starost o duši: „neboť to jinak nelze povědět jako jiné nauky, nýbrž z hojného soubytí a soužití oddaného té věci najednou, jako plamen vznícený od vylétlé jiskry, vznikne to v duši a pak se to již samo živý“ (Platón 1996, Listy 341c–d).

Jaké bylo výchovné prostředí v Athénách nám podává Platón v *Menónu*. Zamýšlí se nad tím, že je-li dobrost učitelná, měli by existovat učitelé, a táže se, kdo by těmito učiteli mohl být. Sórkates navrhuje, že hledáme-li *profesionální* učitele zdatnosti nebo dobrosti, můžeme je nalézt mezi *sofisty* (Hare 1994, s. 62, 91b).

Slovo „*sofos*“ se překládá slovem „moudrý“ a pokrývá jakýkoliv druh dovednosti nebo obratnosti, a je často výrazem chvály. Řecké „*sofisty*“ lze srovnat s intelektuálními učiteli dneška. Sofisté byli chytří a tuto chytrost, zvláště řečnickou dovednost, uměli předávat mladým lidem, kteří byli ochotni za to hodně zaplatit (Hare 1994, s. 62).

Sókrates byl pokládán v běžném hodnocení za sofistu, jeho výchova se zaměřovala na dobrost a rozlišení mezi věděním a míněním (Hare 1994, s. 64, 65). Přítomností *logu* – smyslu – je řeč dialogem a opravdovým hledáním pravdy v dialogickém setkáním se. *Dia-logos* je úsilím dát *logu*-smyslu pronikat *dia* – rozhovorem na světlo světa, skrze slovo tak hledat pravdu. Je to *logos*, k čemu se účastníci rozhovoru vztahují jako k tomu, oč jde. Sókrates nedovoluje účastníkům uniknout z nadvlády *logu*, je to podmínka, které se musí každý účastník niterně podrobit, a tak se děje výchova (Palouš 2008, s. 15–17).

Sókratova výzva k starosti o duši je výzvou k poznání sebe sama, tj. sebe ve svém lidství, ve své omezenosti; poznej svou mez. Starost o duši začíná vytčením meze mezi tím, co člověk, co partner jeho dialogu ví, a tím, co neví. Vědění o dobrém ve formě gnoze je počátkem nového mravního života, vynořování naší bytosti jako autentické.

Sókrates používá ironie jež náleží podstatně k výchovné činnosti a tudíž k starání o duši. Ironie působí zmatek, dvojsmysl, ale zároveň je něčím pozitivní; je na cestě, je vážná a naznačuje, že je nutno zkoumat vždy znovu, vidět za (Patočka 1990, s. 122–125).

V Prótagoru nacházíme spolu s H. Gadamerem rozšíření vědění o *areté*, nikoliv jako součet jednotlivých ctností, ale jako zřetel k dobru, díky němuž konáme dobro v životě. Toto konání je pohybující se duše oním směrem vzhůru k ideji dobra skrze intuici existence tohoto dobra. Intuice je zároveň tím, co uvádí duši v tento pohyb k dobru. H. Gadamer se dále zamýšlí nad tím, zda je *areté* podle Platóna naučitelné, naučitelnost vidí spíše ve vzorech a následování pedagoga. Sílu *paidei* interpretuje jako zprostředkování *areté*, nikoliv jako *techné*, které je pouhým předáváním hotových názorů bez zamyšlení (Gadamer 1994, s. 33–45). Toto zprostředkování *areté* je podrobení se Logu, tomu oč jde, co skrze *dia* řeč, vyšlo na svět jako to podstatné. V tomto smyslu pravá výuka zahrnuje pedagoga, žáka a to, oč jde – učivo, *logos*. Jestliže učitel prezentuje především svou *techné* – svou znalost, jde o vědění beze smyslu. Dominuje-li naopak subjektivita žáka, je to nesprávné. Pedagog se tak musí pohybovat v dialogickém rámci, podněcovat k otázkám a odpovědím (Palouš 2008, s. 16, 17).

3.3 Aristoteles

Významným bezprostředním kritikem Platónových koncepcí byl jeho žák Aristoteles, který však zároveň přejal a systematizoval některé z aspektů péče o duši, jak je zformuloval jeho učitel (Hladký 2014, s. 146).

Úvodem souboru Aristotelových filosofických a vědeckých prací je Organon, ukazuje, že logika je v jeho pojetí vědou o nástroji vědeckého zkoumání. Otázka, zda svět vznikl v čase a zda může v čase zaniknout se nutně musí položit při výkladu Aristotelových existencí čtyř příčin, jak je podal v *Metafyzice*. Protože v existenci čtyř příčin Aristoteles stanovil možnost pohybu, plyne z tohoto teze, že bytí je věčné, vznik není možný bez pohybu, což předpokládá pohyb před začátkem prvního pohybu, což vede k absurdnímu závěru. Znamenalo by to předpoklad možnosti pohybu po úplném zastavení každého pohybu. Nakonec Aristoteles odpovídá ideou prvního hybatele, věčně teoretického boha, jemuž dal název THEOS, ten, který uděluje pohyb,

ten, který je myšlením o myšlení, ten, který je nazíravým čistým rozumem (Asmus, s. 276–282). Theos není zde chápán jako pojem náboženský.

Aristoteles se staví tváří v tvář univerzu bez mytického a náboženského krytí, bez snahy zesměšňovat smysl Platónovi *fysis*, není tedy žádného jiného pořadatele světa než FYSIS, vlastní přirozenost světových bytostí. To platí pro celý svět, ať již hvězdný, nebo pozemský (Patočka 1994, s. 36).

Aristoteles je tak první myslitel, který zřetelně předkresluje pojem přírodního zákona: zákona *Fysis* toho v bytostech, co vede veškeré dějství, které se s nimi odbývá (Patočka 1994, s. 39).

V základu všeho jsoucího je tedy podle Aristotela obsažen pohyb z možnosti do skutečnosti, ze záměru k cíli. Tak vznikla „Metafyzika“, nauka hledající „bytí“ za fyzikálními projevy jednotlivých jsoucenců jako jejich substancí a důvod (Blecha 1996, s. 39–41).

Fysis je v každé věci pramenem pohybu. Snaha vědět o tomto prameni patří k lidské *fysis*. Aby se tato snaha mohla v člověku rozvinout, je třeba po vědění (*eidenai*) prahnout způsobem viděného horizontu. Vědění (*eidenai*) souvisí svým významem slova, jak s věděním, tak s viděním, s pohledem. Člověk by se tak měl dívat rád, zahledět se na věci. Čím větší je vědění (*eidenai*), tím větší je moudrost. Dostáváme se stále více do oblasti stupňů, kde jednotliví lidé nad sebe navzájem vynikají. Jenom bytost, která dovede mít pojmy, dovede se také prostě dívat a mít z pouhého pohledu radost, a tak proniknout k věci (Patočka 1994, s. 41–57).

Pro Aristotela je věda proniknutí určité věci (*echein*). Ovšem nikoli jako pouhá kvalita věci bez vztahu k ní, ale jako možnost bytí v aktivní formě. Kdo má zrak, nedívá se stále, může mít oči zavřeny; kdo má schopnost uvědomění, neužívá jí vždy. Proniknutí určité věci, je věda demonstrativní, všeobecná, explikativní, jednotná a hierarchická, jež drží důkaz, tím je mechanismus logiky (Patočka 1994, s. 57, 58).

Etickou problematikou se Aristoteles zabýval hlavně v díle *Etika Nikomachova*. Ohlasy sókratovsko-platónských etických názorů jsou v díle cenným pramenem, ale již nedůvěřoval myšlence naučitelnosti ctnosti pouhým intelektuálním poznáním dobra. Jde tak o to nejen znát ctnost, ale jednat v ctnostné lidské blaženosti (*eudaimoniá*), kterou Aristotelés pokládá za nejvyšší dobro (Blecha 1993, s. 147–148).

4 Péče o duši u Jana Patočky

V díle Jana Patočky se setkáváme jednak s myšlenkami Edmunda Husserla, tak s Platónskou péčí o duši. Dále Jan Patočka obohatil Heideggerovu filosofii bytí rozbořením tří životních pohybů, kterými v průběhu času člověk uskutečňuje sám sebe ve své existenci.

Prvním pohybem je pohyb akceptace, spočívá v tom, že do světa musí být člověk přijat a uveden. Akceptace je projevem vstřícnosti těch nejbližších jež společně utváří prostor laskavostí a úctou. Prvnímu pohybu podléhající je druhý pohyb obrany, protože akceptovat druhého znamená, že se sami vydáme všanc, že obstaráme jeho potřeby minimálně stejně než své, a to je práce, tedy pracujeme (Patočka 2002, s. 43,44).

Práce je rozvrhování sebe sama a rozvrhování jiných námi. To co v tomto pohybu tíží, je nedobrovolnost a její překonávání jež k životu nutně patří, zrovna tak, jako třetí pohyb, pravda. Boj pravdy u Nietzscheho, jako vůle k moci, kdy prohlásil svět za nesmyslný ve jménu života. Tento nihilismus nemůže být řešením, neboť pravdivý život v nihilismu není možný, leda za cenu iluzí. Ovšem krátké setkání s „nic“ je dle dle Heideggera možné pouze „na okamžik“, na okamžik krize z které se člověk vrátí posílen reflexí nebo upadne do nudy z níž není cesty ven. Okamžik krize je zkušenost ztráty smyslu (Patočka 2002, s. 67–70).

Patočkův třetí pohyb sice spočívá v navrácení se z okamžiků krize, protože jediné za tuto cenu je život pravdivý a má smysl. V této problematičnosti krizí se nachází bohužel dnešní svět. Člověk uhýbá zkušenosti těchto krizí, nenavrací se zpět, věci mu nedávají smysl, neví, kým je. Ovšem takový život je velmi riskantní, vede ke ztrátě hodnot a úcty, lze říci, že v důsledku je i nevychovený. Otázkou zůstává, jak lidé upadlí v nihilismu budou vychovávat? Na pedagogy je v tomto kladen velký nárok, aby právě oni neupadli do nihilismu. Pedagog musí být ochoten filosoficky myslet a nahlédnout pravdy i za cenu ztráty jistot, aby lépe porozuměl hloubce svého povolání společně s fenomény výchovy a získával tak svobodný, nikoliv předem daný postoj k výchově.

Zdůrazňuje-li Jan Patočka tolik antickou filosofii jde mu o prohloubení a koncentraci filosofie k ostatním oborům vzdělanosti. Jde mu o snahu o koncentraci na velké problémy, věda nesmí ztrácet ze zřetele duševní přítomnost. Revize české vzdělanosti se Janu Patočkovi jeví naléhavým úkolem.

Pokládal si otázku co by snad mohla pro nás filosofie v situaci našeho světa znamenat. Situaci našeho světa charakterizuje jako pád duchovní sféry a klesání jako pokračující rozklad minulosti pádu. Filosofie má být jako druhé platónské tempo, totiž *zpáteční sestup do jeskyně*. Zde pojímá filosofii ve své cestě vzhůru a dolů jako jeden a týž pohyb, úmyslem pak je jakási opakující se reflexe konkrétně prožívaného světa (Patočka 2002).

Patočka v dodatku ke svazku *Péče o duši II* nazuje na tuto myšlenku, když objasňuje péči o duši jako hledání moudrosti ve smyslu nenarušeného a stálého vztahu k dobru. Ovšem toto hledání není jednoduché o čemž nás poučuje *doxa* – zdání. Hledání moudrosti je hledání samo je kruhový pohyb duše, od sebe ven, k čistému, které je ozářeno dobrem, a odtud zpět k sobě jakožto očištěné (Patočka 2002, s. 742).

Kromě pohybu ven, ale Patočka hovoří ještě o pohybu duše nahoru a dolů, proto je vedle krouživého pohybu duše v sobě, přítomen také pohyb od sebe pryč, v žádostivosti, která způsobuje, že duše zapomíná na to čisté. První pohyb tedy nazývá reflexivním a druhý jež směřuje dolů, sebeodcizující. Úpadek ve smyslu zpátečního sestupu do jeskyně vidí jako neklidnou fázi duševního pohybu, přesto však nutnou a bojující. Tento obrat lze spolu s Patočkou charakterizovat jako schopnost duše boje proti sebeodcizení náhledem a také schopnost vyhrát tento boj (Patočka 2002, s. 745,746).

Pochopení těchto pohybů v dnešní době se stává bohužel nesrozumitelným, dnes vládne mechanistický pohled na přírodu jako objektivní *res extensa* a psychično je uváděno v pohyb obklikou přes fyzično. Duše se tak dnes stává uzavřenou pravdě. Patočka chce pojmu duše vrátit, co jeho jest, očistit jej od fyzikálních pretencí propojením antických a moderních filosofotémat. Studium platónských návrhů vidí jako naléhavé téma. Platónská zkoumání nás mohou naučit, že je s tímto učením spojena možnost získat pro dnešního člověka, znovu smysl jistých problémů spojených s věčností, především problému konfrontace duše se světem zkušenosti a otřesení jeho výlučného nároku na platnost (Patočka 2002, s. 747–749).

A to je také jedna z cest, o které by měl pedagog dnes být schopen přemýšlet, o tomto propojení. To ovšem předpokládá alespoň minimální znalost antických filosofických témat v přípravě na toto povolání.

5 Péče o duši a výchova

„Člověk je člověkem jen výchovou,“ řekl Immanuel Kant. Jen pokud je člověk srozuměn s bytostnou povahou světa, může být a jednat v pravdě, ne podle svévole, píše ve své knize *Boží svět* Radim Palouš s odkazem na Jana Patočku.

Výchova je hledáním společného světa, tázáním se, hledáním způsobu, jak se setkat v porozumění u věci. Jde o to zahlédnout horizontalitu vlastního určení a bytostné možnosti lidí i věcí a rozumět pohybu mezi různými vrstvy smyslu. Pedagog, který se s jistým vědomím takto pohybuje a přechází mezi těmito různými vrstvami, může zakládat prožitek cesty (Požický 2003, s. 51–53). Cesty v níž se nám ukazuje svět v *areté*.

Areté (dobro) tak je ve výchově uváděním v pohyb společného smyslu, vzájemného porozumění druhému a sobě. Výchova a vzdělávání nesmí mít charakter stínu v zrcadle, ale má být klíčem k *areté* (dobru), otázce „ proč“? Pochopením nevýslovného, co nemá podobu vědomosti či kompetence. Péče o duši probouzí ze stínu k pravdě a odpovědi, je neustálým pohybem mezi otázkou a odpovědí.

Spravedlivý je ten, jenž se stará o duši. Znamená pravdu a celoživotní zkoumání (Patočka 1990, s. 92). Že věci se v pedagogické praxi jeví jinak, než *areté*, to spočívá v tom, že se ukazují vždy jednostranně, v distanci. Ale my potřebujeme nahlédnout celek, tím je starost o druhé, sebe, a svět. Jedině z této perspektivy pohledu dokážeme spojit tyto jednostrannosti v nadhled a druzí mohou prožívat charisma osoby v setkávání se u věci.

Pedagogická praxe jako výchovné působení, toto uvádění žáků v pohyb, je individuální odpovědností, jež žák nakonec přebírá, je to on, kdo má nakonec činit dobro nebo zlo (Palouš 2012, s. 68).

Význam dobra a zla se specifickým efektem na čtenáře je Nietzscheho „sedm smrtících pravd“ v díle *Mimo dobro a zlo*. Toto dílo je téměř dialogem se čtenářem, ovšem na hraně strachu ze smrtících pravd, zároveň odpovědnosti z útěku před nimi. Pochopení toho, který pud nakonec v duši převládne v to co v nás vyvolává pocity je vždy naše okolí, potřeba lépe vidět, neboť vnímání nám zakrývá mnohé. Konvenční morálka popírá pravdu a potlačuje přirozenost duše, výsledkem je strach. Cesta k vysvobození se ze strachu vede skrze kultivaci naší přirozenosti (Nietzsche 2003, §56–§268).

Cesta je ovšem riskantní a může vést do labyrintu. Ten, kdo se v labyrintu ztratí, bloudí uvnitř sebe sama a jeho duše je vedena strachem. Duše, která nepotlačuje přirozené, je duše učící se, je možností, je rovnováhou, nepotřebuje již síly, které by musela vynakládat na potlačení přirozenosti.

Proto, aby nakonec člověk, který přežil tyto smrtící pravdy, mohl nasměrovat nově uvolněné síly, potřebuje učitele, odpovědného průvodce. (Nietzsche 2003, §260). Právě toto potřebuje naše doba. Tímto stále aktuálním tématem se zabýval Jan Patočka, na kterého v mnohém navazuje svým kritickým pohledem do dnešní postmoderní doby Anna Hogenová.

Doba postmoderní se vyznačuje rezignací na výchovu a důrazem na vzdělávání (Pelcová, Semrádová 2014, s. 14). Zdá se, že celé školství je pod vlivem strategického řízení jako u podniku, jež něco vyrábí, a pedagog naplňuje strategické cíle osnov. V rámci strategie snížení nákladů jsou vytvářeny konkurenční boje mezi školami s cílem získat zákazníka-žáka. Opatření k redukci nákladů vede k oslabení vzdělávání a rozvoje, nižší hladina mezd v porovnání s jinými způsobuje pokles motivace, dále se projevuje ztráta psychických a fyzických sil, vyhoření.

Vzdělanost národa lze vyměřit tím, jak se ti, kdo určují jeho ideály, jeho praktické cíle a jeho vnitřní formaci, dovedli a dovedou postavit k základním složkám evropského vzdělání, evropské osvěty. Tvůrcem ideálů je vedle politiků, spisovatelů i pedagog. Ideály, za kterými šli naši duševní vůdci a tvůrci byly většinou křesťanské a osvícenecké, málokdy řeckoklasické. Také česká věda jako víra v racionalismus se stala na dlouhou dobu ukazatelem osvíceneckého směru. Naše literatura předválečná se opírala o mravní realitu. Marrně se tu ohlížíme po skutečném díle, z něhož by mohl čerpat život národa jako z trvalého pramene. Ztrácí se literární a umělecká kritika. Zmizel pojem spisovatelské *práce*. Tento úpadek v písemnictví vidí Patočka jako „pohodlí uspokojených“ (Patočka 1939, s.10–18).

Pokusy o překonání úpadkové tendence našeho kulturního života lze nahlédnout již v Masarykově pokusu o prohloubení české vzdělanosti navázáním na mravně-náboženskou přísnost, puritanismus. S křesťanstvím jest jeho myšlením orientací v sobě a ve světě, nikoliv konstrukce koncepcí, nikoliv povznesení nad svět, nýbrž orientace ve světě. Zvláštní typ kritického, nekonstruktivního myšlení v němž je podobný filosofování a kritickému myšlení Sókratovu (Patočka 1939, s.26–28).

Mohli bychom procházet obor za oborem a i v dnešní době bychom našli skoro všude příznaky téhož kritického stavu: ztrátu celkového Ethosu. V této souvislosti musíme připomenout, že Radim Palouš hovoří o čase budoucím jako o *čase výchovy* (Palouš 1991). Čas pro pedagogy filosofy a filosofické vychovávání jako překonání úpadkové tendence školství.

Toto měl namysli i J. A. Komenský v díle o *Nápravě věcí lidských*. Nikoliv sumace vědění, ale řád vědění jež odpovídá řádu bytí, kde smyslem vzdělávání je schopnost člověka vnášet řád do porušeného světa. Smysl výchovy vidí J. A. Komenský v péči o celek a tuto péči je třeba výchovou rozvinout a uskutečňovat. Sama filosofie je Komenskému morálkou, ne pouhou naukou o tom co je správné a dobré. Péči ve smyslu péče o duši vidí jako výraz oddaného žakovství ve škole světa, vytahování člověka a lidí na správné místo, k správnému výkonu. Komenský tak naproti sókratovsko platónské starosti o duši jež byla přenášena z člověka na člověka samovznícením mezi individui díky společnému přebývání u podstat, usiluje otevřít bránu poznání veškeré populaci (Palouš 1992, s. 50–57).

J. A. Komenského školu světa jako záležitost společenskou již lze vidět i v platónské *paidei*. Jeskynní podobnoství je součástí Platónova díla o nejlepším státě. Paideia přesto, že je samovznícením mezi individui čili záležitostí jednotlivce, má společenský význam, neboť skrze ní je zabezpečena *polis*. Tak je *polis* veřejným místem kam přicházejí lidé a řeší věci obecné, místem odpovědnosti za celek společenství, za jeho dobrý stav, za jeho výbornost *areté* (Palouš 1990, s. 69, 70).

Ovšem toto původní společenské poslání řecké *paideia* a *polis* bylo *transcendentně* (přesahující ve smyslu nadhledu) zakotveno, ale dnes se tato celková ztráta příklonu k transcendentnu v nitru samotného člověka jeví jako psychická nemoc, která se šíří napříč světem.

Svět nám jakoby brání v tom, abychom tyto hodnoty mohli následovat, abychom podle nich mohli žít. Snažíme se žít, používáme psychologii, vypadá to, že máme svobodu, ale ta je vykoupena hlubokou vnitřní nesvobodou a duchovním vyhořením.

6 Shrnutí teoretické části

V teoretické části jde o snahu zachytit z několika pohledů antické myšlenky péče o duši v historickém období od mýtu po dobu postmoderní. Jde tak o souběžný pohled do antického i postmoderního období s neustálou potřebou celku, jež je základní a inherentní filosofii Jana Patočky a Anny Hogenové, pokračovatele Sókratovské tradice. V kontextu našeho zamyšlení, jak je z dosavadního textu zřejmé, jsou tak významné čtyři modality péče o duši: celek bytí, polis, paidea a poznání sebe sama. Následně tyto čtyři modality, kterými jsme se zde dosud zabývali, vedly nikoli jen k reflexi současné postmoderní situace, ale také k podtržení odpovědné úlohy pedagoga. Výše zmíněné filosofické momenty se totiž ve výkladu v kontextu rozboru otázky antické devízy péče o duši ještě blíže ozřejmily jako procesy v rovině lidské. Schopnosti k vnímání a rozumění světu i sobě samým totiž činí člověka dobrým ve smyslu *areté*, pomáhají tak prohlubovat porozumění druhým i sobě samým a vytvářet zároveň kalokagathii ve smyslu rovnováhy těla a duše.

Postupy doporučené na základě výsledků této práce mohou být přínosem pro všechny pedagogy. Jedním z nejvýznamnějších prvků je povědomí o tématu filosofie výchovy pochopené jinak než teoreticky, totiž ve vztahu. Přístup a chování pedagoga, který rovnováhou svého *areté* bude významným způsobem ovlivňovat prožívání zkušenosti u svých svěřenců, následně procesu výchovy, vzdělávání a inkluze. Výstupy této práce mohou být inspirací nejen pro pedagogy, ale také rodiče, rodinné příslušníky, partnery, přátele a další.

II Praktická část

7 Metodologie výzkumu

Orientační předvýzkum

K předběžnému výzkumu byla použita metoda ankety. Anketa byla sestavena z otázek, které poskytly základ k definování základního výběru vzorku pro rozhovory, dále byly stanoveny předpoklady rozdílů v uchopení a existenci samotného pojmu péče o duši.

Primární výzkum

Vzhledem k povaze problematiky, s přihlédnutím k nutnosti osobního a respektujícího přístupu a také s ohledem na osobní a citlivé údaje, byl pro předkládanou bakalářskou práci zvolen kvalitativní výzkumný design. Individuální zkušenosti a pocity, subjektivní pohledy a názory respondentů byly získávány pomocí hloubkových individuálních rozhovorů, které byly následně analyzovány za pomoci interpretativní fenomenologické analýzy, dále jen IPA.

Metoda IPA svým charakterem a postupy reaguje na potřebu citlivého přístupu a umožňuje výzkumníkovi jít do hloubky a podstaty zkoumaných jevů, poskytuje tak způsob jak respondenti nahlíží na svět. Podstatný byl také ten aspekt, že metoda IPA rekonstruuje vlastní interpretaci respondenta a jde tak o rekonstrukci skutečností, které si respondent spojuje na základě svých vlastních zákonitostí. Tímto zachycujeme subjektivní vnímání respondentovi žité zkušenosti (Gulová, s.105–106).

Jelikož se v tomto typu výzkumu nelze zcela vyhnout tomu, abychom svou zkušenost nezahrnuli do výzkumu, je součástí IPA reflexe zkušenosti výzkumníka. Uvědomění a reflexe zkušeností výzkumníka slouží v IPA ke zvýšení efektivity a validity samotné analýzy (Finlay a Evans, 2009 in Gulová 2013, s. 106).

Na základě vymezení těchto rysů se stal kvalitativní výzkum metodou IPA primární volbou. Metodologie této práce je primárně vystavěna na IPA jako metodě tvorby a analýzy dat a doplňkově potom na sběru dat z ankety. Kvalitativní přístup odpovídá záměru zjistit, co je obsahem antické devízy v péči o duši, v dnešní době s níž jsou pedagogové konfrontováni, a jakým způsobem této zkušenosti přisuzují smysl ve svém životě.

Trvání efektu validita dat

Po ukončení výzkumu byli zhruba po třech měsících respondenti (R1, R2, R3, R4) kontaktováni. Ptali jsme se, co následovalo, co se změnilo v jejich vnímání a pochopení či v jejich práci samotné. Otázkou, kterou bylo možné zodpovědět, bylo také, zda samotný dialog o péči o duši může být jako otevírající rozhovor pro uvědomění si povahy vlastní duše, péče o ní.

Respondentka R2 po třech měsících uvedla, že pro ní byl rozhovor podnětem k sebereflexi a v současné době navštěvuje psychologa. Respondentka R1 uvažuje o změně místa působení, hodně o sobě přemýšlela, a to i o tom že by pro školství byla prospěšná role supervizora. Takovou informaci uvádí shodně všichni čtyři respondenti.

7.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem empirické části této práce je popsat zkušenost pedagoga v době postmoderní a jeho porozumění péči o duši, zaměřit se a vyhledávat aspekty, které napomáhají integraci takovéto zkušenosti, vyrovnat se s ní. Dále hledat aspekty, které integraci komplikují nebo jí brání. Dále jde o snahu mapovat oblast různých individuálních podpůrných faktorů a hledat takové přístupy, aspekty a strategie, které by mohly být zobecněny a aplikovány systémově ve školní praxi pedagoga.

Problematice péče o duši ve smyslu jejího prožívání pedagogů není v české odborné literatuře věnován dostatek prostoru. Výsledky této práce by tedy měly na pozadí poznatků zpracovaných v teoretické části popsat specifika problematiky tak, jak je v České republice pedagogové ve skutečnosti zažívají. Rádi bychom pojmenovali i další aspekty, se kterými by bylo možné v rámci interdisciplinárních intervencí efektivně pracovat, dále se zaměřit na navržení vhodné metody intervence, která by mohla zvýšit komfort a psychickou pohodu pedagogů doby postmoderní.

Orientační předvýzkum

V orientačním předvýzkumu byl stanoven tento předpoklad:

P1 Pojem péče o duši umí definovat více ti pedagogové, kteří mají teoretické znalosti o pojmu péče o duši získané během studia, než ti kteří, tyto znalosti nemají.

Stanovení předpokladu **P1** bylo důležité pro vstup do IPA. Jednalo se mimo jiné o to, do jaké míry respondenty seznámit s tématem práce.

Primární výzkum IPA

Výzkumné otázky byly tvořeny v souladu s účelem výzkumu, ke kterému bylo směřováno.

Hlavní výzkumná otázka zní: **Jakou zkušenost má dnešní pedagog s péčí o svoji duši?**

Hypotézy jakožto "testovatelné výroky" (Silverman, 2005, s. 98) nebyly předem formulovány, tím byl ponechán prostor otevřený autentickým výpovědím jednotlivých respondentů o jejich životních světech, na základě čehož teprve případně mohou zobecňující hypotézy a později teorie vznikat (Silverman, 2005, s. 91).

Hlavní výzkumná otázka byla rozčleněna do dvou specifických výzkumných otázek:

- 1.** Jaká původní témata Epimelei – jako antická devíza - jsou v této zkušenosti začleněna? Tato otázka mi má přinést odpověď na odkrytí původní legein - neskrytosti
- 2.** Jaké jsou problematičnosti s péčí o duši? Odpovědi na tuto otázku nám pomohou porozumět tomu, jaké procesy péče o duši vyvolává u pedagogů.

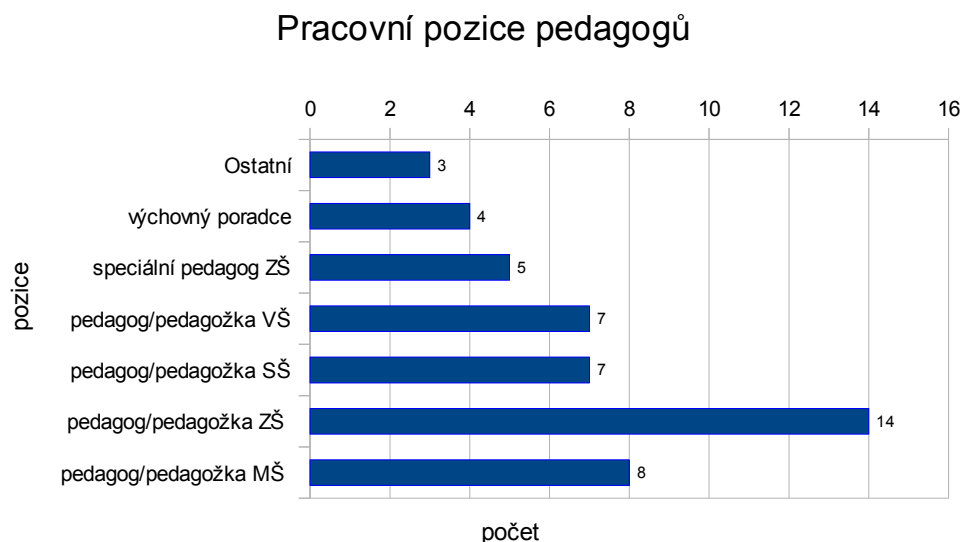
7.2 Výzkumný vzorek a vstup do terénu

Orientační předvýzkum

Vycházíme z teorie IPA (2013), kde podstatnou zásadou výběru respondentů je homogenita vzorku. Důležité je též vhodně identifikovat informanty, kteří disponují informacemi, které potřebujeme a které umožní si odpovědět na výzkumnou otázku.

Anketa byla sestavena celkem ze 4 otázek. Pro výběr vzorku byli použity odpovědi 48 respondentů, tak jak uvedli své pracovní pozice v anketě na jednotlivých stupních vzdělávání a zároveň odpovídali na otázku „*Prosím napište vše, co se podle Vás skrývá pod pojem péče o duši.*“ Dalším z kritérií byla ochota respondenta zapojit se do výzkumného šetření.

Nejvyšší počet pedagogů ZŠ dle naší ankety odpovídá celkovému nejvyššímu procentnímu počtu pedagogů na jednotlivých stupních vzdělávání v ČR. Toto potvrzuje výroční zpráva MŠMT z roku 2015 „*Nejvíce učitelů působí na základních školách (59,4 tis. v roce 2014, tj. 45 % všech učitelů) a v mateřských školách (29,2 tis. v roce 2014, tj. 22 % všech učitelů)*“ (MŠMT, ©2015).



Graf 1: Pracovní pozice pedagogů

Zdroj: MŠMT, ©2015

Na základě tohoto provedeného průzkumu byli pro výzkumný vzorek IPA vybráni dva pedagogové na pozici ZŠ, jeden MŠ a jeden SŠ. *Výzkumný vzorek byl tvořen čtyřmi ženami, byl stanoven záměrně.*

7.3 Technika sběru dat

Orientační předvýzkum

Ankety ze zúčastnilo 48 respondentů, 34 respondentů bylo osloveno prostřednictvím e-mailu zasláného ve formě dokumentu Formulář Google. Dalších 14 respondentů vyplnilo stejnou elektronickou verzi dotazníku v rámci veřejného serveru.

Primární výzkum IPA

Pro získání potřebných dat byla použita metoda IPA, která vzhledem ke své fenomenologické povaze požaduje, aby tvorba dat probíhala způsobem, který poskytne bohatý a detailní popis respondentovy zkušenosti v první osobě. V rámci bakalářské práce bylo využito metody polostrukturovaného rozhovoru, jež je dostatečně flexibilní a dává respondentům možnost volně mluvit o tématu, reflektovat svůj postoj k němu a rozvíjet o něm své myšlenky (Řiháček a kol. 2013).

V průběhu jednotlivých rozhovorů bylo autorem reagováno na témata, která se objevovala, a otázky kladeny podle aktuální situace. V rozhovorech byly využívány prostředky jako krátké výzvy či krátké vyčkávací pauzy spolu s neverbálním souhlasem a přijetím. Dodatečné informace byly zjišťovány neutrálně, opakováním respondentových slov (tj. echem) a shrnutím respondentových výrazů.

Celkem byly nahrány čtyři rozhovory, jejichž délka se pohybovala od 24 minut do 45 minut. Rozhovory probíhaly v klidném prostředí, v ředitelnách anebo v domácím prostředí respondenta. Tím bylo zachováno bezpečí respondenta s možností zpětné vazby. Všichni respondenti vyjádřili souhlas s nahráváním rozhovorů pro potřebu analýzy dat. Rozhovory byly nahrávány na mobilní digitální záznamník a bezprostředně poté byly přepisovány, doslovný přepis je v IPA klíčový. Z metodologického hlediska je velmi užitečné přepsat první rozhovor, než provedeme další.

7.4 Etické aspekty výzkumu

V rámci zachování etických pravidel výzkumu byly respondentům přiděleny kódy od R1 do R4, a to tak, aby je nebylo možné jakkoli identifikovat. Respondenti byli dále označeni jejich pozicemi v jednotlivých stupních vzdělávání MŠ, ZŠ, SŠ.

Před zahájením rozhovorů byli respondenti upozorněni na nahrávání celých rozhovorů pro účely analýzy dat. Po jejich souhlasu s nahrávkou bylo respondentům vysvětleno téma bakalářské práce, cíl a záměr. Respondenti byli ujištěni o zachování anonymity.

7.5 Analýza dat

Orientační předvýzkum

Před samotnými rozhovory IPA byly 48 respondentům v anketě položeny otázky, které mají další vazbu na metodu IPA a jsou v ní dále rozvíjeny. Otázky také poskytly základ k tomu, abychom definovali základní okruhy pro volbu otevřených otázek rozhovoru a rozvinuli konečnou interpretaci dat. Otázky byly tyto:

- *Prosím napište vše, co se podle Vás skrývá pod pojem péče o duši?*
- *V rámci svého studia – měli jste předmět, kde jste získali znalosti o pojmu péče o duši?*
- *Jak by podle Vašeho názoru měl pedagog ve svém životě pečovat o svojí duši a proč by to měl činit?*
- *Kterým z následujících metod by jste dali přednost při Vašem dalším vzdělávání v péči o duši?*

Primární metoda IPA

Cílem analýzy v IPA je formulování témat, která zachycují esenci fenoménu péče o duši v životě současného pedagoga. Proces analýzy v IPA lze popsat následovně:

1. Reflexe výzkumníkovy zkušenosti s tématem výzkumu (nultá fáze),
2. Čtení a opakované čtení,

3. Počáteční poznámky a komentáře,
4. Rozvíjení vznikajících témat,
5. Hledání souvislostí napříč tématy,
6. Analýza dalšího případu (opakování fází 1 až 4),
7. Hledání vzorců napříč případy.

Reflexe výzkumníkovy zkušenosti s tématem výzkumu

Byla provedena nultá fáze analýzy, aby bylo možné pracovat ve fenomenologické perspektivě a zároveň být jako výzkumník transparentní v celém výzkumném procesu. Byla provedena reflexe s kolegyní-výzkumníkem formou rozhovoru na dané téma, rozhovor pomohl formulovat myšlenky související s tématem. Protože se vztah k tématu postupem analýzy proměňoval, byla tato reflexe provedena několikrát v průběhu výzkumu.

Čtení a opakované čtení fáze 1

První krok analýzy rozvíjel ponoření do respondentovy zkušenosti, pohled na svět jeho očima. K tomuto účelu bylo využito kromě opakovaného čtení i opakovaný poslech nahrávky. Po několika čteních a poslechu se započaly zaznamenávat počáteční komentáře.

Počáteční poznámky a komentáře fáze 2

V druhém kroku následovala detailnější část analýzy. Spočívala v tvorbě počátečních poznámek a komentářů, které byly zaznamenány vpravo (viz Tabulka 1). Zároveň jsem při přepsání poznámek do dokumentu Open Office vytvořila typ kódování rozhovorů pro budoucí seznam témat vlevo.

Tabulka 1: Ukázka textu s počátečními poznámkami (vpravo) a kódy vlevo

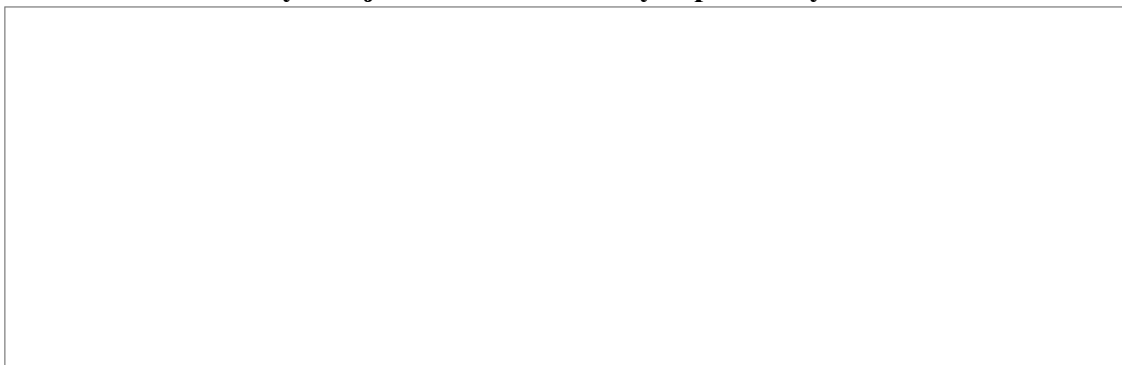
--

Zdroj: autor práce

Rozvíjení vznikajících témat

V třetí fázi jsem redukovala objem dat formulováním tzv. rodičích se témat, jde o aplikaci hermeneutického kruhu. To co bylo na začátku celkem, se stalo postupem analýzy částmi, které se na jejím konci opět spojí v nový celek.

Tabulka 2: Vynořující se a hierarchicky uspořádaný seznam témat

A large empty rectangular box with a thin black border, intended for the content of Table 2.

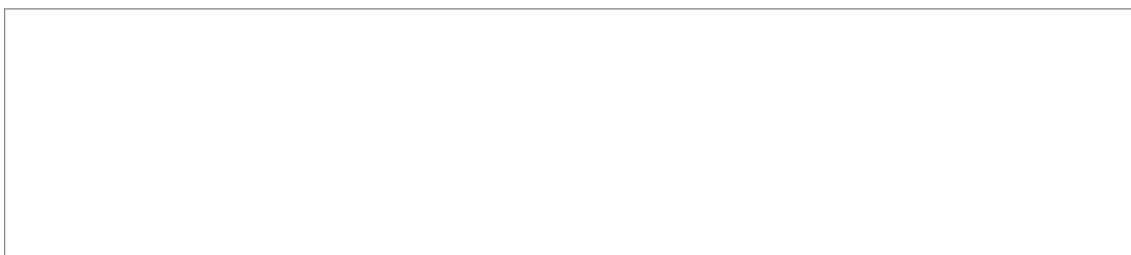
Zdroj: autor práce

Hledání souvislostí napříč tématy

Poté, co byla témata zformulována, bylo mapováno jejich vzájemné propojení, způsob jakým se k sobě vztahují. Témata byla sepsána tak, jak se v textu objevovala, u každého je zaznamenáno, na které řádce u kterého respondenta se dané téma objevuje (např. „respondent č. 1, řádek 20“ je zaznamenán takto: R1.20). Z některých témat se stala témata nadřazená nebo hlavní, jiná se propojila v jedno. Témata, která spadala do jedné oblasti, dostala nadřazené jméno.

Výsledkem této práce byl seznam nadřazených témat s podtématy, která se pod ně shlukují. Nadřazená témata jsou dále v interpretaci dat zakotvena prostřednictvím přímých citací respondentů, čímž jsou stále spojena s primárním textem, byť jsou formulována z interpretativní pozice. Kritériem pro zařazení témat do finálního seznamu je jednak jejich četnost, tak i bohatost a schopnost osvětlovat danou zkušenost.

Tabulka 3: Ukázka textu s poznámkami (vpravo) a hledání témat (další krok IPA)



Zdroj: autor práce

Témata vzešlá z analýzy

- 1.** Přijímání problematičnosti a strategie k obnově Areté, nezakotvenost;
- 2.** Existenciální krize ve smyslu naladění a možnosti reflexe;
- 3.** Rezignace v kontextu pozastavení pohybu po životní cestě;
- 4.** Možnosti výzvy z osobní zatíženosti;
- 5.** Skutečnost a možnosti v péči o pedagogy.

Tabulka 4: Témata vzešlá z analýzy IPA

--

Zdroj: autor práce

8 Interpretace dat

Orientační předvýzkum

Jak bylo výše uvedeno před započítím samotného výzkumu pomocí metody IPA, byla provedena anketa, cílem bylo získat představu, jaký vzorek respondentů zvolit (viz výše). V další části předvýzkumu byly stanoveny předpoklady:

P1 Pojem péče o duši umí definovat více ti pedagogové, kteří mají teoretické znalosti o pojmu péče o duši získané během studia, než ti kteří tyto znalosti nemají.

Stanovení předpokladu **P1** bylo důležité pro vstup do IPA a šlo mimo jiné o to, do jaké míry respondenty seznámit s tématem práce.

Z tabulky (viz příloha F) se jedná o tyto představy o pojmu péče o duši, na které kladou pedagogové největší důraz:

- relaxace,
- duševní hygiena,
- duchovní probuzení,
- přijetí sebe sama,
- rozvoj sebe sama,
- prevence proti vyhoření,
- supervize
- péče o sebe.

Nejčastější představa pedagogů o pojmu péče o duši je relaxace, duševní hygiena a duchovní probuzení. Pedagogové byli zároveň dotázáni, zda se s tímto pojmem setkali při svých studiích. 85,4 % pedagogů uvedlo, že se s tímto pojmem v rámci studia

nesetkalo. Jen pouhých 14,6 % se s tímto pojmem setkalo v rámci vysokoškolského studia v předmětu zdraví a nemoc z psychosociálního hlediska a v předmětu etika a filosofie. Pojem péče o duši definovalo 100 % respondentů, z nichž bylo 75,5 % respondentů, kteří nemají teoretickou oporu v pojmu péče o duši. Předpoklad **P1 se nepotvrdil** a před vstupem do IPA nebylo třeba respondenty ve velké míře seznamovat s tématem bakalářské péče, což bylo dobře, protože bychom se tak ochudili o cenné zdroje zkušeností respondentů, o něž nám v IPA jde především.

Poslední otázky kladené v anketě sloužily k nasměrování budoucích rozhovorů k tomu, jak respondenti odpovídali na tyto poslední dvě otázky. Z odpovědí vyplynulo, že pečovat o duši je třeba proto, aby pedagog nevyhořel (94 %) a jako nejčastější metodu péče o duši uvedli pedagogové supervizi, a to 81 % z dotázaných pedagogů.

Tyto výše uvedené představy dokládají proměnu uchopení pojmu v etapách času, ale podstata zůstává stejná. Mnohovýznamnost tak zastírá původní *legein* (propojování, usebírání) pravdu, tedy to, co je předchůdné, což je jednoduchá jednota myslícího a celku světa. *Legein* jako cílení k usebrání do jednoduché jednoty je pohybem, jenž není vždy empiricky vykazatelným ve své skrytosti.

Primární metoda IPA

Interpretace dat IPA představuje hlavní témata, která byla v průběhu analýzy formulována podle toho, jak podle naší interpretace osvětlují esenci zkušenosti respondentů (R1-R4) s péčí o duši. Jak má respondent obsazeny prostory bytí – napomáhající, které prostory má neobsazeny – destabilizující. Jaké ohrožující obsahy se vynořují v jeho vědomí.

V průběhu interpretace analýzy je brán stále v potaz cíl IPA, jež je obousměrným procesem, v němž: „se účastník snaží pochopit svoji zkušenost, zatímco výzkumník se snaží pochopit, jak účastník chápe svoji zkušenost“ (Smith a Osborn 2003 in Řiháček a kol. 2013, s. 31).

Přijímání problematičnosti a strategie k obnově Areté

Téma přijímání problematičnosti zkušenosti v péči o duši pojímanou pedagogy jako péči o svoje psychické zdraví definoval zároveň moment přijímání strategie k obnově

porušeného areté a uvědomování si tohoto stavu u všech pedagogů. Sókrates a Platón se také zabývali problémem života, byli to lidé, kteří nepřijímali skutečnost tak, jak se dává, nýbrž ji viděli otřesenou. Napříč rozhovory se ukazuje, že život pedagoga, který vypadal tak samozřejmě, je ve skutečnosti nějak problematický, že se v něm něco neshoduje, že není zcela v pořádku, že je otřesen, že jeho areté je porušené. Původní postoj je, že je to v pořádku a že všechny ty drobné nepříjemnosti, neshody a rozpory uvnitř nitra (inkongruence) nemají význam a že je možné se přes ně přenést – ve světle položených otázek neplatí. Život pedagoga se ukazuje jako život problematický. Respondentka klade sama sobě otázky o místě péče o duši v jejím životě, snaží se vymezit význam péče a duši, čímž odkrývá sama sobě problematické obsahy svého bytí.

Představím si to asi prvotně jako nějakou psychohygienu. O to, aby se člověk ve své profesi staral nejenom o druhé, aby splnil nějaké obsahy, aby splnil nějaké plány, ale i o sebe, ale (.) nemám na to asi nějak čas? Nebo prostě nevidím před sebou tu nabídku, možná, která by mě k tomu donutila, že bych pečovala o tu svojí duši (R3.14)

Antický odkaz Sokratův spočívá v tom, že se snaží rozhovorem s druhými lidmi ohmatat, zda by tito lidé v nejrozmanitějších životních otázkách, v nejjednodušších i složitějších, dovedli udržet jednotu se sebou samými, zdali dovedou být důslední, zdali to, co je jim samozřejmé, skutečně stačí na tento se sebou samým shodný, identický život, zdali ti lidé jsou skutečně to, co se domnívají být, a zda se v pouhém rozhovoru tato jejich domněle jednotná postava nerozsype.

... dialog myslím si, že by mi to, pokud mluvím sama za sebe, že by mi to pomohlo?...měla jakoby i tu možnost sdílet nějaké podobné nebo naprosto různé zkušenosti ...tak mi to jako by pomohlo, povzbudilo mě to (R3.16)

Sokratův člověk je ten, který je na cestě. On o těchto negativních zkušenostech ví, nikdy je neztrácí ze zřetele, nechce na ně zapomenout ani se přes ně přenést. Naopak se tomuhle právě vystaví a jeho život spočívá v tom, že je takto vystaven. To jsou zkušenosti, které ukazují něco takového jako zvláštnost, divnost naší situace.

Tak abych pravdu řekla moc o svojí duši nepečuju, TAKŽE OBČAS JSEM NA POKRAJI ZHROUCENÍ. A když tak, prostě jakoby vypnu prostě (R1.65)

... už jenom sedíš a tak jako koukáš a nemůžeš dělat nic, prostě jenom sedíš a koukáš. Únava taková velká, vyčerpání, ...nedonutím se vstát a jít prostě se věnovat doma těm věcem, kterým se věnovat chci, nemůžu prostě (R3.36)

Divit se znamená nepřijímat nic jako samozřejmost, zůstat stát, zastavit se, nejít dál svou cestou, nefungovat (Patočka 1990). Nový způsob života spočívá potom v tom, že můžeme žít tak, že nepřijímáme prostě život, nýbrž přijímáme jeho *problematičnost*.

... ten syndrom vyhoření ohrožuje úplně tě na každém kroku, i když mám jen tu čtyřletou praxi v oboru, tak já už jsem se teď poslední dobou připadala úplně vyždímaná a říkala jsem si jak je možné že už po čtyřech letech tohleto na tebe už přijde...(R3.26)

Jde o vytvoření **nové životní možnosti**, která je z téhle otevřené sféry. Možností je připustit a uchopit problém právě jako možnost změny. Žít nikoli na pevné půdě, nýbrž v něčem, co se pohybuje; žít v *nezakotvenosti*. Achilleus a Priamos stojí proti sobě – ti dva, kteří se dokonale navzájem zničili – a mluví spolu v takovém okamžiku lidské nezakotvenosti, kdy život je jakoby příměřím mezi dvěma boji.

... někdy pochybuju jestli nejsem stará doba, když si to myslím...(R2.36) Je to těžký. Nevím. Nevím. Já taky nemám už ani na svoje děti tolik jako, TAK JÁ JSEM VYČERPANÁ z toho co dávám furt tam jakoby v zaměstnání a když to mám pak znovu, tak už se mi taky nechce, ale musím (R2.40).

Druhým tématem je existenciální krize ve smyslu naladění a možnosti reflexe

V areté je tedy možno právě *bez pevné půdy* najít jednotu, a je možno tu naprostou negativnost, negativní skepsi, negativní nihilismus překonávat právě dialogem. Zajímavý moment, díky němuž můžeme porozumět tomu, jak respondentka v závěru rozhovoru uchopuje skutečnost a možnost, tedy jako reflexi.

Chcete se na závěr rozhovoru na něco zeptat? (T.R1.88)

Jak ty pečuješ o svojí duši? (R1.89)

kterou také rozvádí respondentka R3

... chtělo by to možná nějakého člověka, který by(.) mi poradil, ale nevím kde bych ho mohla vyhledat..(R3.54)

Dále se dozvídáme, jaký vztah má respondent k možnostem. Pochybnosti brání uchopení možnosti. Řešení je a není reálné „nebo jako“ to znamená jistý konflikt, který sebou přináší povolání pedagoga „...ono se to tak bere, že ten učitel musí vydržet všechno, je to profesionál, tak všechno musí vydržet a vždycky se musí profesionálně zachovat...“(R1.117) pro kterého je ale podstatné vidět význam a smysl konfliktu v celku a přestat se bát toho všeho ve světě. Pedagog je přece strážcem, který nepředstírá, je tudíž pro své žáky autentický.

No to si tak v sobě řeším, co vlastně chci dělat, nebo jako, to jsou ty pochybnosti jestli to povolání dělám opravdu dobře. To já mám furt ty pochybnosti, jestli jsem dobrá učitelka, jestli v tom mám pokračovat, nebo jestli se na to mám vykašlat a jít dělat něco úplně jinýho. Prostě nevím (R1.97)

Dnešní situace pedagoga vypadá radikálně tvrdá – když vidíme jeho nezakotvenost, ale v možnostech, které dokáže najít skrze dialog, je právě ta možnost reflexe a poznání sebe sama teprve nalezena.

Možná by to v člověku, který už to vzdal, když to tak řeknu, to může vyvolat nějaké otázky, nápady může mu to tam začít v té hlavě trošku se rozběhnout, že a uměl by si s tím trošku poradit..(R3.114)

Nicméně radikálně tvrdá situace pedagoga je důsledným domýšlením myšlenky na své *areté*, kdy respondentka navzdory dysaretace, která je v rozhovoru patrná, využívá možnost se o svoji zkušenost podělit právě v samotném rozhovoru.

... na té VŠ se učí jak se starat o všechny ostatní, o druhé, ale nikdo nám neporadí, né že bychom se to naučili přes noc, že jo, ale nikdo nám neporadí co se sebou. A možná by to v tom budoucím pedagogovi už vzbudilo nějaký další zájem třeba o tu práci (R3.104)

Důsledné domýšlení pedagoga o procesu vzdělávání neznamena nic jiného nežli cestu zpět k starému sokratismu.

Téma třetí je rezignace v kontextu pozastavení pohybu po životní cestě

Zde nacházíme u respondentů něco co zklamává jejich původní očekávání a co tedy pozastavuje pohyb po životní cestě. Tam kde by mělo být místo pro žáka se na horizontu objevují obsahy rezignace.

... tak to je den kterej bych už chtěla, aby skončil, aby už nebyl...(R2.48)

... přijde mi celý systém jakoby špatnej, je to strašně zaměřený na ten výkon, že to je všechno ve strašným stresu (R1.129)

*... já už **přijdu tak vytlučená z té práce**, že si sednu, dám si kafe a čučím před sebe (R4.10)*

... když tam není žádná zpětná vazba, tak je to strašně ubíjející (R1.40)

Jak respondentka s touto zkušeností rezignace rozvrhuje svět je patrné z toho, jak si dále sama sobě odpovídá ve smyslu podmínky. Kdyby tedy věděla, tak nebude mít zmíněné potíže. Rezignaci respondentka hodnotí jako nepřítomnost směru, kterým se vydat dál po své cestě. Není možné dorazit k cíli, pokud neznám cestu kudy se vydat, a to znamená pozastavení.

... jsem prostě unavená, mám migrénu, nechce se mi dělat nic, nechce se mi s nikým mluvit...(R1.48)... já vlastně nevím co chci, kdybych věděla co chci, tak si za tím půjdu, ale když to nevím, tak jako nevím jakým směrem se mám vydat (R1.87).

A dále potvrzuje slovy

... to já mám furt ty pochybnosti, jestli jsem dobrá učitelka, jestli v tom mám pokračovat, nebo jestli se na to mám vykašlat a jít dělat něco úplně jinýho. Prostě nevím (R1.97).

Jaká je cesta z této rezignace respondentka popisuje sice přes obecný popis, ale popisuje vlastně sebe sama. Sebe sama jako zadrhnuté kolečko v systému. Pokud jde po cestě, nevidí směr, nutně se pozastavuje její pohyb. Co podstatného se zde skrývá je směr. Možnost pohybu, je to, co na cestě pozastavuje. Jde o výkon beze smyslu, jež

pozastavuje. Tento výkon jako setrvačnost pohybu navíc nikoho druhého nezajímá. Není, kdo by pečoval.

... Nevím. Asi už na to nemá čas, nebo nemá sílu, nebo je to tím systémem, že je to na nějaký výkon a že nikoho vlastně nezajímá ten jedinec, je to takovej stroj, kolečka, který se točej a dokud se to točí, tak je to dobrý. Začne se to řešit až když to kolečko nějaký se někde zadrhne (R1.117).

Toto potvrzuje i respondentka R3

... jako že můžu, ale tak nějak nedonutím se vstát a jít prostě se věnovat doma těm věcem, kterým se věnovat chci, nemůžu prostě (R3.35)

Nevím jak. Neumí vám odpovědět jak bych to chtěla udělat, jak, jak se jakoby povzbudit, či nabudit (R3.42)

Téma čtvrté, možnosti a výzvy z osobní zatíženosti.

Možnosti a výzvy jsou patrné napříč všemi rozhovory. Jedná se o okamžik uchopení možnosti a její realizaci. Možnosti ze zatíženosti jsou respondenty uváděny například takto:

Taky se věnujeme společnému vzdělávání. Máme tady čtyři integrované děti ... že tady na běžný MŠ chybí speciální pedagog, který fakt je nutností a to je to k čemu chtějí (stát) dospět, ale kde je vezmou ty lidi, že jo. A pokud by ten speciální pedagog uměl i pečovat nejenom o ty děti, ale i o ty zaměstnance, tak by to bylo úplně úžasný! ... Ale já jako ředitelka nezvládnou dělat psychologa a ještě další (R4.18)

Respondentka jako výzvu z osobní zatíženosti vede interní dialogy sama se sebou, pokládá si otázky, které ji tíží. Sestupuje dolů, je ve stavu před krizí svého povolání. Uvědomuje si svojí změnu.

... co se děje, že nedokážu prostě zvládnout jakoby kolektiv a tu třídu a co se děje a každý den jsem vo sobě, fakt každý den, přemejšlela, že to už jsem fakt na špatnym místě, nebo já jako že už tam nemám bejt, protože prostě nedokážu vlastně tím svým působením na děti si zjednat klid, pořádek, potichu, nahlas,

odměnou, křikem, ničím prostě já už jsem fakt doma říkala, že už to není možný. A letos máme třídu vopravdu úplně luxus (R2.84).

O tom jak lze uchopit tuto možnost nám vypovídá respondentka R4 konkrétněji:

Zařazuji pozitivní myšlení do svého duchovního a to musím, protože bych jinak nebyla to schopná vůbec psychicky zvládnout. Možná by to bylo jednodušší, kdybych se dále nevzdělávala, ale to v dnešní době není docela dost dobře možný ... (R4.10).

Je patrné, že respondentka musí tyto výzvy ještě uchopit, najít konkrétní možnosti:

Takže není žádná činnost, která by mě jako nabíjela, tak musím hledat cesty kudy se jako nabít (R4.10).

Pro mě je největší problém takovýto sebeřízení, abych dostála těm svým slibům sama sobě, ... (R4.10).

Skutečnost a možnost v péči o pedagogy

Pro zkonkretizování toho jaká je skutečnost, tedy ta problematická a možnosti ještě ne zcela uchopené, respondenti uvádějí potřebu naléhavé pomoci

... ale kdo jim jde podat pomocnou ruku, pomoc, tak si myslím, že by to mělo veliký úspěch, a že je to fakt i zapotřebí V DNEŠNÍ DOBĚ (R4.26)

NO KDY TO ZAČNE? Kdy na to budeme mít peníze ... Nebyli by to vyhozený peníze (R4.42)

Umím si představit, že by mi někdo (supervizor) řekl, dneska jste se cítila pod psa a to je proto, že...ale nemyslete si, znám případ, kdy...jó prostě a pak člověk najednou zjistí, že v tom není sám (R2.90)

Respondenti vědí co je problematizující, v těchto oblastech žijí. Jakým způsobem si zde počínají? Jde o boj z téhle problematičnosti tvůrčím myšlením ve chvíli dialogu vystavět most, který bude pomoci. Zde se jednoznačně potvrzuje myšlenka nutnosti dialogu (potřeby – např.supervize).

... aby jakoby mi bylo dobře, abych odcházela s pocitem, že tohleto co se mi stalo před tejdnem, kdy jsem doma plakala, takže to je normální reakce na to, protože se stalo to a to. To si umím představit (R2.90)

Tak teď, když už umím si vybavit ten pojem supervizora v péči o duši, když jsem si ho takhle nahlas přirovnala...(R2.92)

Při supervizích si člověk pokládá spoustu otázek a ty ho mohou dovést dál a na konci je to poznání jako smysl života (R3.105)

Ale myslím si, že člověk který má problém, je vždy v té první fázi je lepší, když někdo přijede za ním, nebo mu to ten systém zkrátka umí poskytnout. Zatím ve školství nemáme nic co by nám pedagogům poskytovalo v této nebo jiné formě péči o duši (R3.97)

... budu ráda, když mi někdo poradí a pomůže, ale to tak většinou nebejvá, žejo (R1.105)

Co jste si během rozhovoru uvědomila?(T.R1.82)

Že bych ze sebou měla začít něco dělat (R1.83)

... že je to vynikající. Když přijmeš to, že ten člověk tady není proto, aby tě nějakým způsobem kritizoval, ale aby pomohl a když to ti lidi pochopí, že supervizor, mentor jsou lidi, kteří ti přišli podat ruku jako a pomoci hledat cestu (R4.8)

Starost o duši se děje dle Sókrata pomocí řeči. Navíc podle některých starých filosofů, jakými byli Hérakleitos či Parmenidés, je řeč manifestací hlubšího bytí, do nějž je člověk ukotven. Slovo je z jejich pohledu expresí pravdy věci, která hovoří skrze lidské nitro. Řeč odhaluje bytí mluvčího, slova jsou jeho jakousi „aurou“, která promlouvá.

Stále přítomná Sókratova výzva starosti o duši vtělená do osobní životní bytostné pravdy s heslem „Poznej sám sebe!“ v nejniternějším nitru, nutí člověka poznat své meze a uvědomit si své bytí niterně a mnohdy bolestně, což má na člověka pozitivní dopad.

Ovšem to předpokládá, že na to pedagog není sám, že tak jako on sám je průvodcem pro své žáky, bude i pro něj, v těchto nelehkých chvílích, někdo, kdo mu pomůže najít rovnováhu, kdo ho vyvede z pomyslné Platónské jeskyně. Zde se u respondentů postupně během rozhovoru ukazuje konkretizace této pomoci do pedagoga-supervizora.

...prostě jenom ten pocit, že nás někdo vyslechl (R2.76)

V první fázi rozhovoru respondentka uvažuje jen o tom, že by jí stačil pocit, že ví, že někdo by je vyslechl, pokud bude třeba. V této souvislosti myslí na vedení školy a systém kolektivní smlouvy, jež jí tento pocit neposkytuje.

...ani po týhle stránce jako u nás v tom vedení není domluva... smluva je kolektivní a všichni musíme mít všechno stejný, a to je problém... (R2.76).

V závěru rozhovoru již respondentka konkretizuje do podoby supervize na příkladu z praxe, který sama uvedla. Vidí přínos supervize v možnosti péče o pedagoga v jeho životě i praxi.

Shrnutí a diskuze

V této kapitole jsou shrnuty poznatky, které byly získány v rámci kvantitativního předvýzkumu a primárního kvalitativního šetření. Postupně také odpovíme na stanovené výzkumné otázky a hypotézu stanovenou během rozhovorů.

Výzkumnou otázku „Jak pedagog prožívá a vnímá v rámci svého životního světa pedagoga péči o duši“ se podařilo adekvátně zodpovědět přiblížením životního světa čtyř pedagogů. Epimeleia jako antická devíza je vnímána v současné postmoderně v pedagogické obci v plném kontextu platnosti původní myšlenky Sókrata, jen v jiném názvosloví korespondujícím s právě aktuálním stavem společnosti.

Pedagog je jako součást pomáhající profese s cílem výchovy svěřence ve smyslu vyvádění do volnosti a možnosti uskutečňovat svůj originální životní pohyb vystaven vysokému nároku, takže i on sám vyžaduje v jistém slova smyslu péči o svojí duši v mnoha formách a podobách.

Předpoklad jež byl během rozhovorů stanoven: *Jak se seberefektujícím rozhovorem zvýší přiblížení životního světa pedagogů, tak se zvýší více poznání vlastní problematiky života pedagoga.* Tento předpoklad se potvrdil.

Realizovaný výzkum IPA vypovídá o vědomí nároku pedagoga na harmonizace těla a mysli ve smyslu *areté* (vyrovnanost, cnost, vyváženost, dobrost dle Hogenové). Pedagog si uvědomuje, že dnešní doba v nároku výkonu uvádí člověka do stavu zvěcnění - reifikace, kdy on sám se stává nástrojem samotného výkonu. Význam pojmu dle pedagogů také zahrnuje důležitost péče o duši, uvědomování si problematičnosti jako je syndrom vyhoření a dále přijetí této problematičnosti.

Aby mohl pedagog pečovat o duši svého svěřence a uvádět ho do možnosti správného životního pohybu v habitualitě, zákonitě musí mít svojí duši v patřičném pohybu s možností výše, možností sebereflexe a reflexe.

Jedním z významných prostředků novodobé formy *epimelei* je supervize a další techniky z oblasti měkkých dovedností, což se potvrdilo i v orientačním předvýzkumu a v IPA bylo dále rozvedeno na základě analýzy. Supervize je určitá možnost obnovení *areté* daného člověka, tím i otevření možnosti kvalitnější péče o své svěřence, v přeneseném slova smyslu - dobře opečovaná duše pedagoga může lépe pečovat o duši svěřence, žáka.

Sókratovský dialog je nutností, je možností náklonu k autenticitě žití, neustálou obnovou původního *legein* (usebranosti daného člověka), další vzdělávání, harmonizace těla a duše (psychiky), vyrovnanost ve smyslu-jedinec-společnost-celek světa.

Péči o duši pedagogové chápou jako celoživotní proces. Člověk rozvíjí své osobnostní dovednosti - poznává své vlastní schopnosti, zjišťuje, kam až sahají hranice toho, co dokáže zvládnout a co už ne. Sociální dovednosti rozvíjí v kontaktu s ostatními lidmi. Vzájemnými interakcemi se učí eticky správnému jednání, porozumění druhým a naslouchání.

Tak jako Sókratés se o svého diskutujícího kolegu stará tak, že se pokouší odhalit a odstranit jeho rozrušenost bytí, tak v rozhovorech IPA se odhalila skutečnost syndromu vyhoření prokazatelně u tří ze čtyř dotázaných pedagogů. Objevuje se při práci s lidmi v pomáhajících profesích. Souvisí se zátěží, ale je také důsledkem selhání osobních „coping mechanismů“ (mechanismů zvládnání nároků).

Individuální supervize se tak ukázala jako velmi cenná pro odhalení konfliktních oblastí vedoucích k přítomnosti syndromu a pro práci s nimi buď na úrovni supervizní, nebo navazující psychoterapeutické.

Závěr

Pedagog je, řečeno s Heideggerem, „vržen“ do světa, do svého bytí, jako každý člověk. Ale pedagog ve specifickém nároku, se musí s touto vržeností vyrovnat. Vyrovnání není zřejmé – otvírá se v dialogu sám se sebou, se světem a odpovědností za něj.

Cílem výchovy na všech stupních není jen předání potřebného objemu informací v rovině *techné* (zručnosti) k danému výkonu. Cílem je vychovat člověka s možností nadhledu s vnitřní potřebou po vzdělání, s touhou po svobodě. Je to určité formování duše samotné (dle J. Patočky a A. Hogenové dostává výchovou duše pevný tvar, s ostrými hranami).

Správné vědění a vzdělanost je o tom, že dotyčný chápe a rozumí celkovosti situace, ve svém životě dosazuje do celku a dokáže zvládat svoji existenciální nezajištěnost bez veliké úzkosti. Tento smysl je založený právě v *Epimelei* (péče o duši), ať se jedná o antiku, modernu či postmodernu. Vědomí toho že o svou „vybavenost pro vrženost“, musí pečovat, svou duši udržovat v pohybu, což činí toliko kritickým, reflektujícím a věčně tázajícím se myšlením. Odpovědi jež dostáváme nám, kromě jiného, slouží k socializaci a enkulturaci, tedy k pasivnímu přijetí norem, ideji, zkrátka systému společnosti, do které jsme byli vrženi což se projevuje i v oblasti pedagogiky - výchovy jako celoživotního procesu socializace člověka. Kde zaznamenáváme obrat spíše k tělesnému, nárok krásy, zdraví, moci, mladosti a opojení.

Myšlení získává schopnost nejen pasivně přijímat, ale také má možnost reflexe a sebereflexe. Pokud nejen pedagog začne pečovat o uchování pohyblivosti své duše, nedělá jen to, že přijímá náš svět jako danost. Ptáme se sami sebe a také rozmlouváme s jinými v dialogu a to i dějinném. Pak vidíme, že pravda vychází z „filosofických ohledání“.

Bylo by vhodné v tomto dialogu ve smyslu péče o duši pokračovat a za spolupráce akreditovaného supervizora provést další výzkum jež by potvrdil smysl péče o duši u pedagogů. Pedagog tak bude mít k dispozici supervizi a metodické postupy. Supervizní nástroje by měly pedagogovi přispívat k porozumění sobě a druhým, a poté odvést lepší práci, než vyhořelí pedagogové bez adekvátních nástrojů, zpětné vazby, hodnocení práce a odměňování na základě výkonu.

Návrh opatření

Revize a následné sladění stávajících zákonů by měly stanovit filosofii přístupu k supervizním službám v resortu školství a způsob multidisciplinární spolupráce.

Celý systém a problematika školství je provázena nedostatkem finančního zabezpečení nebo naopak nedostatečným využitím finančních prostředků. Chybí dlouhodobě udržitelný systém financování, který by zaručil kontinuitu a dostatečnou úroveň supervizních služeb jako prevenci syndromu vyhoření u pedagogů.

Kombinace nedostatečného vzdělání pedagogů v oblasti filosofie a absence supervize může vést k neefektivním až nežádoucím výsledkům práce. Uvedení supervizí do školské praxe by měly v tomto smyslu také garantovat sladěné metodiky pro všechny typy škol.

Vedle zlepšení obrazu školství, pedagoga a veřejného mínění o něm je třeba se také věnovat a předcházet syndromu vyhoření v systému vzdělávání a supervize v týmech i supervize případové a individuální. Vzdělávání je potřeba rozdělit pro pedagogy, ředitele a zástupce jednotlivých škol.

K dosažení kýženého stavu je potřeba učinit změny zejména v oblasti informovanosti o supervizních službách, jejich financování, řízení a koordinace, legislativy, kontroly a udržování kvality, lidských zdrojů a sběru dat.

Celý proces plánování a implementace transformačních opatření by mělo provázet otevřené informování odborné i laické veřejnosti a zapojování samotných pedagogů.

Použitá literatura

- ASMUS, Valentin Fernandovič. 1986. *Antická filosofie*. 1. vyd. Praha: Svoboda. Členská knihnice. No ISBN.
- BLECHA, Ivan. 1996. *Filosofie: (základní problémy)*. 2. opr. a rozš. vyd. Olomouc: FIN. ISBN 80-7182-032-6.
- BUBER, Martin. 1994. *Cesta člověka podle chasidského učení*. Olomouc: Votobia. ISBN 80-85885-08-5.
- ELIADE, Mircea. 1993. *Mýtus o věčném návratu: (Archetypy a opakování)*. 1. vyd. Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku. Oikúmené. ISBN 80-852-415.
- GADAMER, Hans-Georg. 1994. *Idea Dobra mezi Platónem a Aristotelem*. 1. vyd. Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku. Oikúmené. ISBN 8085241463.
- GULOVÁ, Lenka, ed. a Radim, ŠÍP, ed. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2013. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4368-4.
- HARE, Richard Mervyn, Henry CHADWICK a Jonathan BARNES. 1994. *Zakladatelé myšlení: [Platón, Aristoteles, Augustinus]*. Vyd. 1. Praha: Svoboda. ISBN 8020503633.
- HAVRDOVÁ, Zuzana et al. 2008. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén. ISBN 978- 80- 7262-532-1.
- HEIDEGGER, Martin. 1971. *O pravdě a bytí*. 1. vyd. Praha: Vyšehrad.
- HEIDEGGER, Martin. 1996. *Bytí a čas*. 1. vyd. Praha: Oikoymenh. ISBN 80- 86- 005- 12-7.
- HEIDEGGER, Martin. 2006. *Básnický bydlí člověk: německo-česky*. 2. opr. vyd. Praha: Oikoymenh. Knihovna novověké tradice a současnosti, sv. 53. ISBN 807298165x.
- HLADKÝ, Vojtěch. 2010. *Změnit sám sebe: duchovní cvičení Pierra Hadota, péče o sebe Michela Foucaulta a péče o duši Jana Patočky*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. ISBN 978-80-87378-28-1.
- HOGENOVÁ, Anna. 2000. *Areté: základ olympijské filozofie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum. ISBN 8024600463.

- HOGENOVÁ, Anna. 2009a. *Starost o duši*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-393-1.
- HOGENOVÁ, Anna. 2009b. *Jak pečujeme o svou duši?*. Vyd. 2., upr. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-395-5.
- HYPATIA. 2008. Thalés z Milétu, Pittakos. In: Portál antika. [16-9-2008]. [vid. 2015-08-25]. Dostupné z: <http://http://spqr.cz/content/odkazy>.
- KALÁBOVÁ, Helena. Filosofie: Ruka má tělo a řeč má celého člověka. *Psychosom.* 2009, ročník VII(3):185. ISSN 1214-6102. Dostupné také z: http://www.lirtaps.cz/psychosomatika/psychosom_3_2009_web.pdf.
- LAERTIOS, Diogenés. 1995. *Životy, názory a výroky proslulých filosofů*. Vyd. 2. Pelhřimov: Nová tiskárna. ISBN 80-901-9163-0.
- KRAMER, Samuel Noah. 1977. *Mytologie starověku*. Praha: Orbis. Edice „Stopy- fakta -svědectví“.
- KRATOCHVÍL, Zdeněk. 2015. Sedm mudrců. In: *Fysis* [online]. [vid. 2015-08-25]. Dostupné z: <http://www.fysis.cz/presokratici/7mudrcu/7/7.htm>.
- KRATOCHVÍL, Zdeněk a Jan BOUZEK. 1994. *Od mýtu k logu*. V Praze: Herrmann & synové.
- MACHOVEC, Dušan. 1993. *Dějiny antické filosofie*. 1. vyd. Jinočany: H & H. ISBN 80-85467-62-3.
- MASTROBERTI, Susanna a M RUPPERT. 2000. *Stručné dějiny filozofie: od antiky k přítomnosti*. Vyd. 1. Praha: Knižní klub. Filozofie. ISBN 80-242-0382-0.
- MŠMT ČR, 2015 [online]. Poslední revize 2.12.2015 [vid. 2015-10-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/36121/>.
- NIETZSCHE, Friedrich. 2003. *Mimo dobro a zlo: předehra k filosofii budoucnosti*. Praha: Aurora. ISBN 80-7299-067-5.
- NOVOTNÝ, František. 1970. *O Platónovi: Druhý život. IV. díl*. 1. vyd. Praha: Academia.

- PALOUŠ, Radim. 1990. *Světověk neboli 1969: hypotéza o konci novověku, ba o konci celého eurověku a o počátku světověku*. 1. vyd. Praha: Vyšehrad. ISBN 80-7021-051-6.
- PALOUŠ, Radim. 1991. *Čas výchovy*. 1. vyd. Praha: SPN. ISBN 80-04-25415-2.
- PALOUŠ, Radim. 1992. *Komenského Boží svět*. 1. vyd. Praha: SPN. ISBN 80-04-25615-5.
- PALOUŠ, Radim. 2008. *Heretická škola: o filosofii výchovy ve světověku a Patočkově pedagogice čili filipika proti upadlé škole*. 1. vyd. Praha: Oikoymenh. ISBN 978-80-7298-302-5.
- PATOČKA, Jan. 1939. *Česká vzdělanost v Evropě*. Praha: Václav Petr. Svazky úvah a studií (Václav Petr).
- PATOČKA, Jan. 1990. *Kacířské eseje o filosofii dějin*. 1. vyd. Praha: Academia. ISBN 80-200-0263-4.
- PATOČKA, Jan. 1994. *Aristotelés: přednášky z antické filosofie*. 1. vyd. Praha: Vyšehrad. ISBN 80-702-1067-2.
- PATOČKA, Jan. 1995. *Tělo, společenství, jazyk, svět: ze záznamů přednášek proslovených ve školním roce 1968-69 na filosofické fakultě University Karlovy*. 1. vyd. Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku. Oikúmené. ISBN 80-85241-90-0.
- PATOČKA, Jan. 1996. *Péče o duši I*. 1. vyd. Praha: Oikúmené. ISBN 80-86005-24-0.
- PATOČKA, Jan. 1999. *Péče o duši II*. 1. vyd. Praha: Oikúmené. ISBN 80-86005-91-7.
- PATOČKA, Jan. 2002. *Péče o duši III*. 1. vyd. Praha: Oikúmené. ISBN 80-7298-054-8.
- PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ. 2014. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2636-9.
- RICKEN, Friedo a David MIK. 2002. *Antická filosofie*. 2. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc. ISBN 80-7182-134-9.
- ŘIHÁČEK, Tomáš a kol. 2013. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6382-2.
- SILVERMAN, David 2005. *Ako robiť kvalitatívny výskum: Praktická príručka*. Bratislava: Ikar. ISBN 80-551-0904-4.

VOJVODÍK, Josef a Josef HRDLIČKA. 2009. *Osoba a existence: z perspektivy fenomenologicko-antropologické psychiatrie (1930–1968)* In: GEBSTATTEL, Viktor. *Filoktétův luk: úvahy o osobnosti antropologii*. 1. vyd. Brno: Host. ISBN 978-80-7294-333-3.

VYDROVÁ, Jaroslava. 2014. *Starost' o dušu: životy subjektivity a podoby myslenia*. In: BONARDELOVÁ, Françoise. *Současná léčebná starost: cesta k vyléčení, nebo nemoc století?* In: KIERKEGAAR, S. *Discoiurs édifiants. Oeuvres completes t. 6*. Paris: l'Orante 1979. Červený Kostelec: Pavel Mervart. ISBN 978-80-7465-117-5.

Seznam příloh

Příloha A: Tazatelské otázky

Příloha B: Rozhovor R1 (SŠ)

Příloha C: Rozhovor R2 (MŠ)

Příloha D: Rozhovor R3 (ZŠ)

Příloha E: Rozhovor R4 (ZŠ)

Příloha F: Tabulka orientačního předvýzkumu

Příloha A

Tazatelské otázky

Iniciační otevřené otázky:

- Vyprávějte mi, co se stalo (jak se to stalo).
- Kdy jste měl poprvé zkušenost s ...?
- (Pokud ano:) Jaké to bylo?
- Co jste si u toho myslel?
- Kdo měl vliv na vaše další jednání?
- Jak vás ovlivňoval?
- Můžete uvést, co se stalo, že...?
- Co se pak ve vašem životě stalo?
- Jak byste popsal vaše názory na..., než se ... stalo?
- Jak se vaše názory změnily?
- Jak byste sám popsal, co se z vás stalo?

Otázky uprostřed rozhovoru:

- Co jsem o tom...věděl, vím?
- Popište mi vaše pocity a myšlenky, když přicházíte domů.
- Co se děje dále?
- Kdo se toho také zúčastnil?
- Kdy se to stává a proč?
- Jak se na tom podílí práce?
- Jak se vyrovnáváte s...?
- Co tedy všechno děláte?
- Vyprávějte mi o tom.
- Můžete popsat typický den vašeho života?
- Teď mi popište typický den, když...?
- Když pohlédnete zpět na..., existují další události s tím spojené?
- Můžete je popsat?
- Jaké negativní/pozitivní změny by mohla tato uvažovaná technika způsobit?
- Jak reagujete na...?

- Můžete popsat to nejdůležitější, co je pro vás ve vaší práci, životě...?
- Co si představujete, že z vás bude za rok, dva...?
- Popište tu osobu, která se z vás stane?
- S jakými problémy se můžete setkat?
- Co vám přitom pomůže?
- Kdo vám nejvíce pomáhal?

Otázky na závěr:

- Jaké byly nejdůležitější způsoby pro...?
- Jak jste to objevil?
- Jak vás dosavadní zkušenost při tom ovlivnila?
- Řekněte mi, jak byly vaše názory ovlivněny, tím co se stalo?
- Rozvinul jste se jako osobnost?
- Co vás posílilo?
- Čeho si přitom nejvíce ceníte?
- Čeho si ještě ceníte?
- Co byste poradil ostatním, jak by měli...?
- Co jste si uvědomil během rozhovoru? Chtěl byste se na závěr na něco zeptat?

Příloha B

Rozhovor s respondentem č. 1 ze dne 27.10.2015, celkový čas rozhovoru 00:30:27, R1.SŠ

- 1 T Řekněte mi něco o vaší práci pedagoga.
- 2 RI Když mám skupinu dětí do deseti a těma deseti lidma se mnohem líp pracuje, jednak v těch v tom menším počtu se projeví i ty který jsou submisivní, protože když je třída třiceti dětí, tak stejně se projevují furt jedny a ty samí, prostě já nevím pět šest dětí z těch třiceti se jakoby si vezme to slovo a ten zbytek buďto nechce a nebo má strach nebo prostě něco, ale když jich tam mám takhle málo tak i ty co vůbec nejsou extroverti, tak jakoby mají šanci říct ten svůj názor a kolikrát to překvapí, že tadyty jako nejsou ty vůdčí, tak prostě mají takový jakoby, jako lepší názory na ten život, mají to víc srovnaný. Asi nepotřebují křičet, já jsem tady. To je možné na seminářích, ale v normálních hodinách to nejde, že jo.
- 3 T Jak často jsou semináře?
- 4 RI Mají to až od třetího ročníku. To jsou už jakoby výběrový a když si to vyberou, tak to mají až od třetího ročníku a mají to dvě hodiny týdně, vždycky v tom každým předmětu.
- 5 T Jak jste se dostala k povolání pedagoga? Jak jste začínala?
- 6 RI Jak jsem začínala (.) no tak já už jsem si na vysoký jsem si začala studovat tu DPSku, jakože možnost, že bych mohla učit, no a po vešce jsem nastoupila jako učitelka.
- 7 T Na který stupeň?
- 8 RI Na střední školu.
- 9 T Jaký byl první den a měsíce?
- 10 RI Strašná tréma. Takový všechno nový, nezkušená, byla jsem jenom o pár let starší, než oni, žejo, nic jsem neuměla [smích].
- 11 T Jaký jste z toho měla pocit?
- 12 RI Já? jaký jsem z toho měla pocit? Nó takovej chaos.
- 13 T Co jste s tím dělala?
- 14 RI Co jsem s tím dělala [smích], nó tak snažila jsem se ten chaos nějak uspořádat.
- 15 T Co jste si u toho myslela?
- 16 RI (.) nó třeba když se na to koukám teď jakoby zpětně, tak prostě ten problém těch jakoby mladejch učitelů je v tom, že oni si myslí, že musej být s těma studentama kamarádi (.) a to tak prostě není. Takže to se mi taky jako ze začátku nevyplatilo. Takovýty, takovej ten přátelskej vztah ke studentům.
- 17 T Nevyplatilo v čem?

- 18 *RI* No protože to je strašně zneužitelný
- 19 *T* Stalo se něco takového?
- 20 *RI* Nó tak potom už žejo, ty děti jakoby míň poslouchaj, míň respektujou, tak jako berou to s takovou nadsázkou
- 21 *T* Kdo měl vliv na vaše další jednání?
- 22 *RI* Jeden ze starších učitelů.
- 23 *T* Jak vás ovlivňoval?
- 24 *RI* Dával mi rady
- 25 *T* Můžete uvést jaké?
- 26 *RI* No tak třeba zrovna tohleto, to mě upozorňoval na to, že to není dobře a tak vůbec mi pomáhal i prostě v tom předmětu, jako že mi hrozně pomhl
- 27 *T* Změnily se vaše názory po tomto?
- 28 *RI* Hm.
- 29 *T* Popište jak se to celkově pronítalo do vašeho života. Nástup do práce.
- 30 *RI* (.) větší smysl pro zodpovědnost, asi.
- 31 *T* V čem to spočívá?
- 32 *RI* Jako když jsem byla na škole, tak jsem se rozhodovala sama za sebe, jako když neudělám zkoušku, tak jí neudělám, tak vyhoděj jenom mě, nikdo jinej další s tím nebude potrestanej, že jo. No ale tady už. I když jako třeba jsem se nepřipravila na hodinu, tak se mi to hned vrátilo v to, že prostě, když tam jdeš nepřipravená, tak je to mnohem větší úsilí [smích] tu hodinu nějak tak jako přežít, než když tu hodinu máš připravenou
- 33 *T* Když jste poté přišla domů, jak jste se cítila?
- 34 *RI* No jsem si lehla na gauč a asi dvě hodiny jsem spala
- 35 *T* A dneska?
- 36 *RI* No dneska bych taky ráda spala [smích], ale nemůžu [smích]
- 37 *T* Jaké jiné techniky používáte ve smyslu odpočinku?
- 38 *RI* Nó někdy tak jako přibližně koukám do počítače, něco si hledám, nebo si čtu, kokám na televizi, ale moc to nevnímám, spíš tak jako...
- 39 *T* Co vám v životě pomáhá mít pozitivní náladu, chuť působit v práci jako pedagog to dobro, předávat hodnoty, jde to vůbec?
- 40 *RI* No tak někdy jo, někdy něco co, jakože nějaká satisfakce, že prostě mám dobrej pocit, že ta hodina byla fajn, že se to těm dětem líbilo, nebo já nevím, prostě když tam je nějaká zpětná vazba. Když tam není žádná zpětná vazba, tak je to strašně ubíjející

- 41 *T* Když je tam zpětná vazba, promítá se to do toho, že nejste poté tak unavená?
- 42 *RI* Hm.
- 43 *T* Máte lepší náladu?
- 44 *RI* Hm.
- 45 *T* Porovnejte dva dny, kdy je to dobrý a kdy to není dobrý, co děláte, jak se cítíte?
- 46 *RI* Nó tak prostě někdy [povzdech] většinou je to tak jakože angličtina, protože, tam já jako musím dávat hrozně moc jako ze sebe (.), kdežto ta biologie je taková že většinou to ty děti baví, takže je to víc takový povídacový, kdežto ta angličtina je prostě musím jako víc dokopávat do nějaký činnosti a jim se strašně nechce a možná i tím, že jakoby ten jazyk tu angličtinu učím na peďáku a ty holky jsou, nechci tím říct že jsou jakoby hloupější, ale prostě mají takový ten přístup k tomu ležernější než na tom gymplu, kde učím tu biologii.
- 47 *T* S jakým pocitem přicházíš domů?
- 48 *RI* Když mám tady ty hodiny, kdy nefunguje ta zpětná vazba, tak jsem prostě unavená, mám migrénu, nechce se mi dělat nic, nechce se mi s nikým mluvit a prostě je mi z toho fyzicky špatně
- 49 *T* Popište váš typický pracovní den od výuky až po večer.
- 50 *RI* Co jako dělám celý den jo?
- 51 *RI* Tak typickej den je, vstanu v 6:45 , vypravím děti, jdu do práce, v práci mám tak v průměru pět vyučovacích hodin, tak učím, pak jdu na oběd, z oběda jdu pře nějaký obchod s jídlem, Lidl, Kaufland, vyzvedávám Matýska (ml.syn) ze školky, jedu domů. Tady mám, nevím hod'ku takovou, kdy buďto si udělám kafe, nebo prostě tu hodinu jakoby nedělám nic. No a potom, třeba hodim prádlo do pračky a pak dělám něco s Matýskem nebo si dělám věci do práce, pak když přijede Tomáš (st.syn), tak se s ním učím tak do půl desáty, no a pak mi třeba zbyde nějaký čas na, nebo nějaká práce do školy, takže ještě zase si dělám něco do školy a kolem jedenácté chodím spát.
- 52 *T* Jak reaguje okolí na ty únavné dny, všimne si toho někdo?
- 53 *RI* No tak občas jo. Já se snažím to nepřenášet na nikoho dál (.)
- 54 *T* Jak to tedy sama řešíte? Uděláte si radost, nebo sportem?
- 55 *RI* Někdy jo, někdy si udělám radost, někdy se potřebuju fyzicky vybit, tak jdu vezmu sekačku a posekám trávu, nebo se jdu proběhnout, nebo se jdu projít do lesa, nebo tak, když jako můžu žejo
- 56 *T* Kdo vám pomáhá dnes vést hodiny, abyste z toho měla dobrý pocit?
- 57 *RI* Nikdo takový není.
- 58 *T* Jsou nějaké instituce, semináře, které by mohli poradit?
- 59 *RI* Ne, moc ne.

- 60 *T* Uvítala by jste něco takového?
- 61 *RI* No určitě.
- 62 *T* A co by to mělo být?
- 63 *RI* No tak třeba u tý biologie, tak to jezdím na takový ty kurzy, jakoby ty terénní kurzy, ale spíš bych třeba uvítala, aby někdo dal návody, jak třeba nějakou problematiku učit, nebo mě třeba vadí to že mění se pořád systém, ale nikdo to nenovelizuje, jako nikdo to prostě na ty střední školy neposílá ty informace o tom, měli by se to učit takhle, protože takhle se to už neučí, takhle to už není, to prostě neexistuje. Jo třeba dostane se to na ty vysoký školy, ale nedostane se to střední školy, a potom z vysokej škol prostě si klepou na čelo, co mi je na tý střední škole učíme, když už to takhle dávno není a my si to jako nemáme kde zjistit, žejo. A vůbec takový jakoby návody nějaký, jako didaktický, rady jak co učit. A z tý angličtiny není skoro nic.
- 64 *T* Bavily jsme se, že rozhovor je k tématu péče o duši, zkuste mi říci jak pojmáte péči o duši u sebe ve svém životě, zda se to vůbec dá a ve vztahu k vaší práci.
- 65 *RI* Tak abych pravdu řekla moc o svojí duši nepečuju, TAKŽE OBČAS JSEM NA POKRAJI ZHROUCENÍ. A když tak, prostě jakoby vypnu prostě
- 66 *T* Kdyby jste měla možnosti ať už čas, prostředky či jiné, jak by jste o duši pečovala?
- 67 *RI* Tak možná byh si zašla za nějakým (.) psychologem. Tak protože člověka tíží nějaký věci jo a nemůže to řešit třeba v rámci rodiny, je třeba lepší, když to vyslechne někdo úplně cizí
- 68 *T* Do jaké míry vás práce ovlivňuje v tom jak se cítíte, respektive to, že o duši nepečujete, tak jak by jste chtěla?
- 69 *RI* Tak jako myslím si, že hodně mě ovlivňuje práce. Práce je taková, že pokud tam není ta zpětná vazba, tak člověk vyhoří, ať chce nebo nechce.
- 70 *T* Co by jste poradila ostatním?
- 71 *RI* To teda nevim, když neumím poradit sama sobě. No asi si uvědomit, že nejde všechno dělat jakoby perfektně a na maximum, že některé věci se musejí trošku vypustit a že všechno prostě nemůže být perfektní. Nemůže být stoprocentně naklizený byt, nemůže být stoprocentní v práci, stoprocentní matka, manželka, že to prostě nejde, no a že to je normální.
- 72 *T* Čeho si na práci ceníte?
- 73 *RI* No právě že jakoby to že člověk má takovou v uvozovkách jakoby moc ovlivňovat ty, tu mladší generaci.
- 74 *T* A daří se to?
- 75 *RI* Asi do určitý míry jo.
- 76 *T* V čem se to nedaří?

- 77 *RI* Já si myslím, že se to daří, ale že jakoby my nejsme schopný sklízet ještě ty jabka, že to přijde, já nevím, až za deset let, jakože si uvědomění si toho.
- 78 *T* Co rozvíjí vaší osobnost v životě, nebo někdo?
- 79 *RI* V jakém smyslu?
- 80 *T* Rozvíjet osobnost ve smyslu komunikace, péče
- 81 *RI* Nevím. Nedokážu odpovědět.
- 82 *T* Co jste si během rozhovoru uvědomila?
- 83 *RI* Že bych ze sebou měla začít něco dělat
- 84 *T* Dá se říci, že je to ta péče, starost o sebe?
- 85 *RI* Tak asi taky, nějaká prostě seberesalizace.
- 86 *T* Jak by to vypadalo, taková seberealizace?
- 87 *RI* To nemám úplně konkrétní představu. Já vlastně nevím co chci, kdybych věděla co chci, tak si za tím půjdu, ale když to nevím, tak jako nevím jakým směrem se mám vydat.
- 88 *T* Chcete se na závěr rozhovoru na něco zeptat?
- 89 *RI* Jak ty pečuješ o svojí duši?
- 90 *T* Hodně přemýšlím, pokládám si otázky a snažím se je vydržet.
- 91 *RI* A pomáhá to?
- 92 *T* Pomáhá to. Hodně mi to pomáhá, ale je to těžký. Někdy přiznání si toho co se nepovedlo. Co se týče práce – jestli jsou ty děti šťastný, jestli dostávají to co jim chci předat, hodnoty, dobro, úctu Otázky proč někteří rodiče jsou takový jaký jsou, co s tím, a jak. Je to neustálá starost v naladěnosti, nic co by se dalo předstírat
- 93 *RI* No to já se spíš odstříhávám od některých věcí, protože, jako třeba utečenci to jsou věci na kterých já nic nezměním, nic s tím neudělám, takže to se snažím odstříhávat
- 94 *T* A když by se vás studenti zeptali na otázku utečenců?
- 95 *RI* No tak bych řekla, že je mnoho různých pohledů, že záleží na úhlu pohledu. Nemohu říci ani ano ani ne. Taky záleží jak se mě to osobně dotkne
- 96 *T* To jsou krásný otázky, pokládáte si ještě nějaké?
- 97 *RI* No to si tak v sobě řeším, co vlastně chci dělat, nebo jako, to jsou ty pochybnosti jestli to povolání dělám opravdu dobře. To já mám furt ty pochybnosti, jestli jsem dobrá učitelka, jestli v tom mám pokračovat, nebo jestli se na to mám vykašlat a jít dělat něco úplně jinýho. Prostě nevím.
- 98 *T* Slyšela jste o supervizích?
- 99 *RI* No u nás to jako nefunguje.
- 100 *T* Nikdo vám to nenabídl?
- 101 *RI* Né u ns nám nabídne akorát, že přijde na hospitaci a zajímaj se, to je stejný jako když přijde inspekce jde akorát po papírech a jestli dodržuješ tematický plány a to je všechno.

- 102 *T* O tom jak se cítíte, to nikoho nezajímá?
- 103 *RI* Ne nezajímá.
- 104 *T* A uvítala by jste to?
- 105 *RI* Tak asi by mi to nevadilo. Ale mě by ani nevadilo, kdyby mi chodili na hospitace lidi o kterých bych já byla přesvědčená, že oni to dobře umí a jsou schopni mi poradit, tak já nemám problém přijmout jakoby jiný názor, nemám problém přijmout kritiku, naopak budu ráda, když mi někdo poradí a pomůže, ale to tak většinou nebejvá, žejo.
- 106 *T* Jaký by to měl být tedy člověk?
- 107 *RI* O kterým vím, že to dělá dobře a musí to být osobnost
- 108 *T* To je něco co by jste uvítala?
- 109 *RI* Hm. Protože to, že mi někdo přijde na hospitaci a vytkne mi, že jsem nenapsala číslo hodiny, tak to mi opravdu k ničemu nepomůže, žejo. Jako že chodím víc vlevo, než vpravo.
- 110 *T* Jaký vám to potom dává smysl?
- 111 *RI* No žádněj, přijde mi to jako buzerace prostě akorát, že oni musejí vykázat tu hospitaci aby měli tu čárku, tak tam přijde něco ti vytknout musí, něco do těch papírů musí napsat, tak jako že je to takový, jenom zase administrativa a buzerace
- 112 *T* Dá se popsat jak profese pedagoga ovlivňuje život v té starosti o sebe, nakolik a jak?
- 113 *RI* To asi moc neovlivňuje, protože to je takový jako že, doktor na plicním ví, že kouření škodí zdraví a stejně kouří
- 114 *T* Jinak, lze předpokládat, že pedagog teoreticky ví, že je to povolání náročné a že tudíž musí předcházet stresu a syndromu vyhoření
- 115 *RI* No to je to, že on to ví, ale málokdo pro to něco dělá.
- 116 *T* V čem myslíte, že je důvod?
- 117 *RI* Nevím.asi už na to nemá čas, nebo nemá sílu, nebo je to tím systémem, že je to na nějakěj výkon a že nikoho vlastně nezajímá ten jedinec, je to takovej stroj, kolečka, který se točej a dokud se to točí, tak je to dobrý. Začne se to řešit až když to kolečko nějaký se někde zadrhne. Joko když já už nevím, jeden z těch učitelů se z toho zblázní, nebo mu ujedou nervy, někomu vrazí facku a JE Z TOHO AFÉRA. Ale to je logický vyústění toho. Ono se to tak bere, že ten učitel musí vydržet všechno, je to profesionál, tak všechno musí vydržet a vždycky se musí profesionálně zachovat.
- 118 *T* Takže to musí být i osobnost?
- 119 *RI* No určitě to musí být osobnost.
- 120 *T* A je?

- 121 *RI* No není to tak vždycky. Jenomže tohleto nechci zabředávat do otázky třeba ohodnocení jo, ale když si vezmu, tak že ze všech vysokoškolských profesí mají učitelé nejmíň peněz a to třeba o dvě třetiny, tak když si vezmu chlapi tak kdo z chlapů jde učit? Tak to jsou jako většinou trochu divný osobnosti na středních školách nebo základkách myslím. Tak buďto jsou toti co mají trochu zvláštní vztah k dětem, nebo jsou to chlapi, který jsou zakomplexovaný a hojí si svoje komplexy na těch dětech, samozřejmě, že neříkám, že všichni, občas se objeví učitel prostě, ale je to zjevení, žejo. Prostě učitel kterej je jednak chlap, jednak učitel, jednak osobnost tak těch jako moc není no
- 122 *T* Dá se říci, že žena má k povolání učitele biologicky lepší nastavení?
- 123 *RI* To si nemyslím, právě že, kdyby tam bylo lepší finanční ohodnocení, tak by tam bylo daleko více chlapů a daleko líp by to fungovalo. Nemyslím pro mateřské školy si ty chlapi neumím dost dobře představit, spíš jakoby takový zpestření, jako že tam bude dělat tu šou a bude tam zpívat, ale tam si myslím, že ne. Ale už na těch základkách a středních školách by bylo potřeba víc těch chlapů. Protože ty učitelky k tomu přistupují jako tak strašně až zodpovědně až se z toho prostě zblázněj, jsou takový hysterický, ještě bych jako řekla, že na těch středních školách jich není tolik, ale na těch základkách ty mi přijdou takový jako vystresovaný, takový jak všechno musí bejt perfektní, no takový hysterický.
- 124 *T* Myslíte, že jsou takové i v osobním životě?
- 125 *RI* Myslím, že jo.
- 126 *T* A je to povahou, nebo tím povoláním.
- 127 *RI* No tak nad tím jsem se nezamýšlela, asi to bude obojí.
- 128 *T* Zdá se Vám, že toto zasahuje do života a že by pedagog měl umět nějaké techniky psychohygieny?
- 129 *RI* Přijde mi celý systém jakoby špatnej, je to strašně zaměřený na ten výkon, že to je všechno ve strašném stresu. Když to porovná s anglo-americkým systémem, tak jako jasně, ty děti neumí takový obrovský pensum těch informací, ale vyrůstají z nich osobnosti, protože oni umějí vyjádřit svůj názor, umějí si ho obhájit jo, a že to není o těch encyklopedickejch znalostech. Jako neříkám slovíčka se musejí naučit nazpaměť, vo tom to není, ale prostě učit se definice co je láska, co je rodina, učit se vůbec definice mi přijde úchylný a ještě z toho bejt známkovanej. Brala bych to tak, že si o tom budeme povídat a budeme se říkat svoje názory a když nějaký názor řekneme, tak se za něj musíme stát, nebo naopak nás může někdo přesvědčit o něčem jiném, tak zase to musíme připustit, nebo si musíme svůj názor obhájit, o tom to je.
- 130 *T* Jací jsou dle Vašich zkušeností zahraniční učitelé?
- 131 *RI* Jsou více v pohodě.
- 132 *T* Mají asi více peněz?

- 133 *RI* No to je ten kredit učitele, kterej je u nás prostě příšernej.
- 134 *T* Víte zda mají nějaké programy o péči o sebe?
- 135 *RI* Vím, že ve Skandinávských zemích, nevím po jaké době, mají učitelé rok na samostudium, kde jim jde normálně plnej plat a mají možnost se sebevzdělávat, nebo chodit na programy psychohygieny. Mají možnost se věnovat sami sobě právě, aby nevyhořeli a nebyli v tom stresu.
- 136 *T* Děkuji za rozhovor.

Příloha C

Rozhovor s respondentem č. 2 ze dne 01.12.2015, celkový čas rozhovoru 00:49:21
R2.MŠ

- 1 T Jak jste se dostala k povolání pedagoga?
- 2 R2 Vystudovala jsem SpgŠ.
- 3 T A vnitřně co Vás motivovalo?
- 4 R2 Vzor učitelek v MŠ. Odjakživa, nikdy nic jsem nevybočila, vždycky jsem chtěla a dodneška mohu převyprávět všechny situace ze školky, prostě to, já dokonce i z jeslí, takže to nevím jak je to možný, ale prostě nikdy nic jiného jsem dělat nechtěla jenom učitelku v MŠ.
- 5 T Co jste si u toho tenkrát myslela?
- 6 R2 Že budu učitelka v MŠ.
- 7 T Kdo měl vliv na Vaše další jednání?
- 8 R2 Nikdo.
- 9 T Nikdo. Jenom vy sama?
- 10 R2 No.
- 11 T Změnilo se něco, když jste už byla učitelka?
- 12 R2 Ne.
- 13 T Ne?
- 14 R2 Vždycky jsem byla nadšená.
- 15 T Mohla byste popsat to nadšení?
- 16 R2 Mě to vždycky hrozně naplňovalo, bavilo (.) nevím. Já jsem nikdy nepřemejšlela o ničem jiném. I když jsem studovala VŠ, tak jsem jí sice začala studovat ale, buď jsem chtěla učit, potom teda, tělák, protože jsem sportovala a když to potom nemohl být tělák, tak mi vůbec nepřišlo divný, že se vracím jako na svoje původní místo do MŠ.
- 17 T Naplnění spočívalo v čem?
- 18 R2 No, že je mi s dětma dobře, no. Prostě je to (.) součást nějakýho mýho, určitě přesvědčení a určitě já. A já i jako v osobním životě jsem si přála mít hodně dětí
- 19 T Jaké pozitivní změny to má pro Váš život?
- 20 R2 Pozitivní změny pro můj život, jo? Pro můj osobní život?
- 21 T Ano, pro Váš osobní život.

- 22 R2 Co?!
- 23 T Vaše práce
- 24 R2 Co mi přináší moje práce? Přinášela, nebo přináší?
- 25 T Mluvila jste o tom, že již od malička to máte rozhodnuté takto, tak jaké jsou pozitiva, které se Vám z práce učitele promítají do osobního života.
- 26 R2 (.) Tý vad'o
- 27 T Nebo negativní?
- 28 R2 No tak, negativně to necejtím, ale já jsem si vždycky přála mít...no tak já nevím, pozitivní je to, že jsem vždycky měla jakoby (.) srovnání i s ostatníma dětma, že jsem nikdy nědělala, ani doma, z výchovy nějakou revoluci, prostě jsem brala,...tak akorát u těy první (dcery), ale ta byla tak vzorná, že to ani nemuselo a možná. Ano, a možná u těy první, že jsem jakoby chtěla...nikdy jsem nebyla teda precizní, ani v životě ani vůči dětem, takže jsem brala to spíš jak to přichází, ten život, co přináší to přináší. Každý dítě je jiný. Nikdy jsem jako asi nebyla ta máma, která něco chtěla po svejch dětech extra (.) takže to jsem si možná přinesla z toho, že každý dítě je jiný, každý je nějaký, každý má něco svěyho, něco dobrěyho, něco špatněyho.
- 29 T Jka dlouho učíte?
- 30 R2 Tak 25 let.
- 31 T Změnilo se něco od toho začátku?
- 32 R2 Teď bych lhala, že se nezměnilo. Změnilo se to, že jsem máma, těykrát, nebo a že po x-letech praxe a po x-letech taky přestávek jsem se vrátila, nebo nabyla dojmu, který mě už asi jen tak neopustí, že nejsem prostě MÁMA těch dětí, jo. Ale zase jsem natolik soudná, že dokážu pochopit maminky, který nemaj to pedagogický vzdělání a to srovnání s ostatníma dětma, jo to znamená, že já nemůžu suplovat roli matky, co se těyě, a to nejsem jako učitelka, která nedokáže, a měla jsem to v sobě teda už od osmnácti, neděla jsem za děti základní věci. To znamená, že mě popotahovali v osmnácti až nevím kam, tenkrát inspekci, že těeba nezavážu tkaničky, nezavážu tkaničky!, naučím je zavazovat, ale to už supluju tu mámu, jo dokážu si sednout s tím dítětem, vyprávět mu pohádku, jak ta princezna, vodníček ji zatáhne do rybníka a utáhne. Ale nebudu ta, která prostě, dneska prostě víc těhnu k tomu, že nebudu suplovat tu matku, ale měla jsem to takhle v podstatě, no ani v tomhle jsem se nezměnila. Nejsem objímající pani učitelka s tou objímající náručí, ale spíš prostě jsem taková jako, né kamarádka, to taky nejsem, takovej ten sportáě co prostě těm dětem vysvětlí proč to tak v životě je, proč na to můžou přijít sami, jak na to můžou přijít, nebo je nechám, aby si na to pěišli, jo. Kdežto ty maminky to prostě za ně vyřešej, udělaj, zavážou, vymyslej, rychle to, a já to prostě nedělám.
- 33 T Co Vaše kolegyně, mají stejný přístup?

- 34 R2 Máme. S kolegyní jsme spolu začínaly, pak nás cesty zase svedly zpátky k sobě a v podstatě si nemůžu přát lepší kolegyni v tomhleto co se týče práce.
- 35 T
- Jaký je Váš názor, zda byl postoj rodičů k samostatnosti dětí vždy takový?
- 36 R2 Já myslím, že to tak nebylo. Někdy pochybuju jestli nejsem stará doba, když si to myslím, ale dřív prostě buď na nás neměli tolik času maminky, nebo měly, prostě to bylo jinak, já jsem za mámou nešla prostě s nějakou nicotností, běhali jsme po venku, ta situace přinášeli, prostě jsme si museli sami umět rozhodnout. Lítalo se kolem baráku žejo, byla parta dětí. Dneska dětem scháníš kamarádky, aby si mohly vyhrát. No vono je to takový jako rychlejší to vyřešit za ně, no, nežli je nechat. Neříkám, že jsou všechny děti, no nemůžou žejo, jsou rodiče, kteří i dneska uměj prostě, ale je to na těch dětech znát, když je nechávaj ty maminky (.), když je pustěj ke všemu, nechaj je to zkusit, žejo, tak to dítě je jiný no.
- 37 T Když bychom to shrnuli, tak rodiče dnes nemají tolik času?
- 38 R2 To jsem sice řekla, ale, ale jó, vono se to zdá takový jako blbý, že na děti není čas.
- 39 T Čím to podle Vás je?
- 40 R2 No tak (.) Je pravda, že asi dřív, když naši šli marodit s náma, tak néžeby z toho zaměstnavatel byl nadšenej, ale prostě právo na práci, bylo právo na to marodit, bylo to prostě, jako to sociální zázemí bylo pro ty rodiče trošičku jako vstřícnější. Dneska se dávaj děti nemocný do MŠ, dneska si málokdo rozmyslí vůbec sám se sebou jít marodit, to už je dneska přepych, to už ti musí být hodně zle, aby zůstal člověk doma a vymarodil se. A ty děti se taky tutlaj dokud to jde. Je to těžký. Nevím. Nevím. Já taky nemám už ani na svoje děti tolik jako, TAK JÁ JSEM VYČERPANÁ z toho co dávám furt tam jakoby v zaměstnání a když to mám pak znovu, tak už se mi taky nechce, ale musím.
- 41 T Můžete mi to vyčerpání popsat?
- 42 R2 Vyčerpání nó. Nó tak já to nemám, ale z práce, tam si chodim odpočinout (smích). Já to nemám z práce. Mě je v práci dobře? S dětma. Dneska jsme se nasmály zrovna strašně. Takže já nejsem ta která, jako já umim i houknout a i se zasmát a samozřejmě, že mě někdy i štvou, jindy mě zas naplňujou. Prostě necejtim se tak, že bych chtěla skončit, nebo že bych přemejšlela o něčem jiným, já prostě vim, že budu buď u dětí nebo s lidma, jako takovejma.
- 43 T A to vyčerpání?
- 44 R2 (.)No tak já to mám, to mám, ti říkám to nesouvisí s prací, já vstávám ve dvě v noci, mě dojdou baterky, najim se a dojdou mi baterky. To nemá jako z práce.
- 45 T A když jste takto vyčerpaná a jdete do práce...?
- 46 R2 Já jsem ráno čerstvá ještě.

- 47 *T* Dobře, tak jste tam ještě po obědě. Byl by ten den jiný, kdyby jste vyčerpaná nebyla? Nebo to nemá vliv?
- 48 *R2* (.)(.) Já vím kam asi míříš, ale pro mě to není tímhle tím. Počkej, jak já bych ti to řekla?(.) Když máš prostě v hlavě...ale to není žádná jakoby, nevím. Já mám úplně nad hlavou domácích starostí, jakoby svejch osobních, soukromých, vopravdu teď se to sesypalo a tak to mám tak že přijdu do práce si mezi ty děti odpočinout a samozřejmě když jdu do práce a mám to tak, že já nevím, že čekám na nějakou zprávu, výsledek, nemělo by se to možná tahat do práce, ale stejně to tam je, jo, tak to je den kterej bych už chtěla, aby skončil, aby už nebyl, aby už jsem byla třeba doma a mohla se někam zavrtat. Ale nemám to tak že bych vyloženě šla z práce a byla šťastná, že už jdu domu, protože mě to tam nebaví. Takhle to nemám.
- 49 *T* Co Vám pomáhá?
- 50 *R2* Tak jdu do hospody na pivo.
- 51 *T* Nějaké jiné techniky?
- 52 *R2* Chodím do sauny, to mi taky pomáhá. Ale všude mám to nejmladší sebou (dcera). Pro mě je největší odměna, když mám chvíli pro sebe.
- 53 *T* V souvislosti s péčí o duši, se uvažuje o supervizi v běžných školách, víte o tom něco?
- 54 *R2* Ne.
- 55 *T* V systému školství jste se s tím nesetkala?
- 56 *R2* Ne.
- 57 *T* Nikdy Vám to nikdo nenabídl?
- 58 *R2* Ne.
- 59 *T* Služby psychologa? Pro pedagogy.
- 60 *R2* No když si představím, že bych šla ke stejnému psychologovi jako moje nadřízený, podřízený, kolegové tak bych tam nešla. Ale to je moje povaha, já bych tam nešla.
- 61 *T* Tak to není forma pro Vás?
- 62 *R2* Pro mě né. Kdyby to bylo v rámci resortu Česká Lípa – jeden psycholog pro všechny učitele, já bych tam, vona by věděla, že jsem učitelka tam a tam a věděla ..nešla bych. Já bych se nešla svěřit a to nemám nic proti psychologům jako takovejm, ale nešla bych jako jmenovitě, protože mě už jako vadí závodní lékař. Nemám ve zvyku, aby moje problémy ať psychický nebo zdravotní prostě věděl zaměstnavatel, kolegyně. To je můj soukromý život si jako celkem radši ochránila pro sebe.
- 63 *T* Bavíme se o péči o duši. Řekli jsme si, že rodiče mají dnes méně času, než kdysi, což souvisí s dnešní dobou. Myslíte si, že se na pedagogovy pozná, že o svojí duši nepečuje? Může se to nějak projevit?

- 64 R2 Já si myslím, že je to o povaze člověka, tzn., že na mě ty jako moje kamarádka poznáš, kdy mi je třeba ouzko. jo.ale málokdo prostě z mejch kolegyň, přátel, kamarádů to vopravdu je fakt, to bych na prstech spočítala kdo pozná, prostě já jsem typ který si bude brečet doma, ale v práci rozdávám jo, mám pak prostě období, ale to je spíš na ulici, když mě vysávají lidi, tak už jsem se naučila říct, stop-tebe si nepustim k tělu. Ale v tý práci prostě rozdávám. Takže málokdy, neumím si představit, že bych nepromluvila s rodičem, nebo (.) vůbec, aby to děti vodnesly, vůbec to vo dětech nemluvím jo. Jsem ve vedoucí pozici a když mě někdo hodně, hodně prostě rozčílí, tak byť to teda nemám v povaze, ale už jsem se to naučila, tak mě trvá klidně i čtrnáct dní, než najdu chvíli, kdy už se prodejhám a v klidu řeknu to co potřebuju, tak nejsem jako, ani v práci nejsem impulzivní, jde to ze mě někde jinde, jó já nevím jestli to s tím souvisí, teď na co jsi se ptala, ale (.) asi to na mě nepozná nikdo(.) si myslim, z lidí jako prostě v práci jsem v práci.
- 65 T Říkáte, že jste se naučila, kde? Je to zkušenost? Nebo něco jiného?
- 66 R2 Asi s věkem, nebo i děti, moje i manželství a sposta takovejch životních situací mě nějak vytrénovalo k tomu, že sice si můžu zařvat, ale stejně mi to k ničemu není, nebo takhle jako jó doma si můžu zařvat, si ulevim, ale v práci to nejde, takže nevím (.)
- 67 T Dá se říci, že o svojí duši pečujete?
- 68 R2 Nó, snažím se si najít to hezký.
- 69 T Myslíte si, že pedagogové by měli více o svoji duši pečovat?
- 70 R2 Když já si to nemyslím úplně takhle. Já si myslím, že (.) tak já jsem ve věku, který se blíží padesáti letům, vidim kolem sebe všechny svoje známí, který prostě jakoby víc se vnímá v tomhle věku starost jakoby nějaká, nebo víc prožívá, víc lidí má kolem mě jakoby problémy nebo si to možná víc uvědomuju, před pět deset patnáct let zpět to člověk mávl rukou, vono se to nějak vyřešilo, tak teď toho je jako samozřejmě víc a myslím si, že sice jako nápor jsme pořád jakoby v nějakým (.) pod nějakým drobnohledem, ten pedagog žejo. Plus i (.) . když já to necejtím jako tíhu, že jakoby, jako jsem měla ty děti něco naučit, to prostě tam buď je, nebo to tam není. Buď ten pedagog je k tomu, to se nedá naučit, buď to tam prostě je, pak je na správným místě, nebo to tam není a v podstatě na to někým způsobem přijde sám, jako (.) nevím, tohle neumim asi dost dobře popsat. Myslím si že, v tom věku ve kterém teď jsme je mi úplně jedno jestli pracuje v Crystalexu a fouká sklo, nebo má ty děti tam, prostě, jako že vo tu duši může přijít, von může přijít vyhořelej i ze sklárny, nebo od počítače. Já si myslím že, to nastupuje s věkem, že to nemusí být jenom práce toho peagoga.
- 71 T Ani to nevnímáte jako rizikovější?

- 72 R2 A tak jo. Svým způsobem jo. Říkám, že je to práce pod drobnohledem, teď nevím jestli se vyloženě jedná o práci třeba, já teda můžu posoudit mateřskou školu, kde to teda, JÁ teda konkrétně považuju daleko za rizikovější, namáhavější nežli práci ve škole, vyzkoušela jsem si teda oboje a (.) když jsem měla rodičák, tak už všichni byli doma, já jsem tam pořád s těma rodičema seděla, byť jsem byla nevystudovaná, protože jsem prostě těm deseti dětem, který jsem tam měla, prostě rozuměla, jo. Takže já jsem jim řekla informace který ty rodiče jenom s otevřenou pusou na mě koukali a takže my jsme byli schopný si dvě hodiny povídat s deseti rodičema jo. A v tý školce se dnes a denně, ráno po obědě, každý den! Nějaký informace vo dětech. V podtatě jsem se naučila, že to pozitivní je lepší, málokdy si stěžuju, ale nemá problém jim říct i to negativní, ale v tom dobrým slova smyslu, jo takže většinou, doufám že, si to jenom tak nemyslim, ale doufám že, to vode mě ty rodiče berou jo. Už celkem jako vod nějaký zkušený učitelky. Takže (.) co to bylo původní otázka?
- 73 T Co když pedagog vyhoří? Zda je povolání pedagoga rizikovější a v návaznosti na to jsem se ptala na supervizi, jako jednu z technik proti syndromu vyhoření.
- 74 R2 Jo to jakoby někdo přišel a ptal se tě jak se máš jo a tak
- 75 T Tak to už by byl asi psychlog. Supervizor je cizí člověk, problém se řeší skupinově, nebo individuálně, záleží co je aktuálně třeba řešit v kolektivu, organizaci, jednotlivci.
- 76 R2 Tak na to ti taky hned odpovím. Takže pro mě a pro moje kolegyně – mě by úplně stačilo a myslím si, že mluví za všechny, nemáme velkej kolektiv, mi už leta prostě pracujeme na tom, že by jsme si chtěli ty peníze z FKSP užít úplně jinak. Chtěli by jsme třeba jít plavat, chtěli by jsme permice někam, kde je někomu dobře a je úplně jedno jestli někomu je dobře v sauně, jinýmu na masáži, třetímu s vitamínama doma v posteli. Prostě jenom ten pocit, ŽE NÁS NĚKDO VYSLECHL a že nám poskytne něco z čeho budeme mít opravdu radost a možná to jsou i pantofle do školy jo, jakoby obuv v který by se nám dobře chodilo a měli by jsme vědět, že prostě jednou za rok nás prostě někdo odmění blbou crocksou z který by jsme měli radost. Prostě ani po týhle stránce jako u nás v tom vedení není domluva, protože smlouva je kolektivní a všichni musíme mít všechno stejný. A je to problém, jo. Další věc by možná by i jakoby nějaká pochvala z toho vedení, nebo zájem o to co se děje a né že já podsouvám jak jsme dobrý, neustále. Což já teda umím, ale jako ta odezva není adekvátní.
- 77 T Takže zpětná vazba?
- 78 R2 Zpětná vazba, aby ty holky věděly, že když se tolik snažej, a myslim si, že každej dělá to co má, a každej to co umí, tak prostě je potřeba si toho všimnout, pochválit.
- 79 T Čeho si na své práci a na sobě nejvíce ceníte?

- 80 R2 To já se umím pochválit, když se mi něco podaří. Já mám radost z toho, že fungujeme, byť v malém kolektivu, ale jako fungujeme, že si dokážeme vyjít vstříc (.), tak to víš, že potom to o to víc zamrzí, když (.) to není jako úplně (.) na všechny strany, ale nicméně teda velká snaha, aby to tak bylo, takže si myslím (.), že od uklízečky po kuchařku jakmile cejtim, že někde je nějaký problém, tak to hned řeším nahlas, že je na mě spolehnoutí (.) to znamená stoprocentně za těch x let praxe jsem a asi i budu teda k ruce komukoliv, kdyby si to jako někdo přál, tzn. že, vyslechnu nějaký problém a dokážu je vyřešit, nebo dokonce i vyřešit, ne jenom řešit, já myslím i vyřešit.
- 81 T Měla jste někdy stavy, kdy vám práce nedávala smysl?
- 82 R2 Nó! Nó
- 83 T Co se stalo?
- 84 R2 Byly tam takový tři děti loni, který jsme prostě vůbec nezvládli s kolegyní. Naštěstí teda, já vím že, je to hloupý, ale trošku mě uspokojuje že, jsou nezvladatelný dál i na tý zýkladce, a to jsem denně usínala a vstávala s tím jestli vůbec jako jsem nevyhořela, nebo co se děje, že nedokážu prostě zvládnout jakoby kolektiv a tu třídu a co se děje a každé den jsem vo sobě, fakt každé den, přemejšlela, že to už jsem fakt na špatným místě, nebo já jako že už tam nemám bejt, protože prostě nedokážu vlastně tím svým působením na děti si zjednat klid, pořádek, potichu, nahlas, odměnou, křikem, ničím prostě já už jsem fakt doma říkala, že už to není možný. A letos máme třídu vopravdu úplně luxus, děti hodný, denně chválíme rodičům při každé příležitosti.
- 85 T J e tedy důležité i to co dává děti Vám?
- 86 R2 No to jo. To určitě. Já dokážu pochválit vopravdu i každé maléj pokrok, vůbec mi nevádí jak se mu to moc povedlo, nebo nepovedlo. Měla jsem takovou silnou holčičku v páté třídě, vopravdu byla silná, to si neumíš představit, co ta byla schopná jakoby, když to řeknu v uvozovkách kvůli mně udělat, jo. To bylo neskutečný. Já říkám nemusíš běžet ty překážky, vopravdu mi budeme fandit, tleskat, prostě né, já jsem strhla celou tu školu, jezdili i devátáci. To vim, že v sobě mám, že strhnu děti. Naše akce ve školce, to jsou plný, plná zahrada byla. To je takovej dar, kterýho si na sobě jakoby vážim, ale to protože pochválím i ty rodiče, že přišli, že se s nima krásně pracuje, že jsme rádi, že tam jsou. Prostě takový to, co potřebuje každé, ale bohužel naše vedení to jako fakt nedělá. Někdy mi je to fakt líto, já se tím prodejhám, já jsem zvyklá na ledacos. Někdy jsem naštvaná, ale není to takový, že by mě to někam zadupávalo, protože já mám možná i to štěstí v životě, že když nebude tahle práce, tak bude určitě jiná a určitě lepší jakoby, ale zas to bude, budou jiný děti, budou jiný lidi.
- 87 T Když si společně představíme tu situaci s těmi třemi dětmi loni, myslíte, že by vám pomohla supervize?

- 88 R2 Supervize by určitě pomohla, protože třeba k nám jezdí ten bezpečák (školení BOZTP) a teď mi, každá ta kolegyně, každému se něco přihodí, cokoli o bezpečnosti, pořád se něco děje. A on má své zkušenosti z jiných školek. My si třeba řekneme nějakou příhodu, co se stala a on nám hned na ní naváže nějakou jinou. A když jsem teď odcházela z toho posledního školení, tak ty holky byly, kolegyně, strašně jakoby uspokojené, že to najednou slyšely i od jinud, že to není jenom, že se to stává nám, nebo protože jsme nekoukaly do prava a měly koukat do leva, nebo naopak nám třeba ještě řekne: aha, tak kdyby se stalo tohleto, tak je potřeba se zachovat tak a tak. Bylo vidět, že nás to jakoby ještě víc ztmelilo, protože jsme si říkaly: aha, tak tady si dáme pozor, tohle musíme, takže nebudeme jim (rodičům) to říkat ústně, nebo telefonicky, ale pošleme tu SMS ať jsme krytý. Určitě prostě jakoby odcházely s pocitem, že tam ten pan bezpečák nebyl zbytečně i přesto, že to není bůhví jak velký školení.
- 89 T Tedy působil v oblasti bezpečnosti.
- 90 R2 Ano. Umím si představit, že by mi někdo (supervizor) řekl, dneska jste se cítila pod psa a to je proto, že...ale nemyslete si, znám případ, kdy...jó prostě a pak člověk najednou zjistí, že v tom není sám a že oni umějí, jo a navíc by k tomu byl vystudovanej, takže on by i věděl jak má působit na to, aby jakoby mi bylo dobře, abych odcházela s pocitem, že tohleto co se mi stalo před tejdnem, kdy jsem doma plakala, takže to je normální reakce na to protože se stalo to a to. To si umím představit. Samozřejmě by to bylo dobrovolný. Já si představuju, že by to bylo založený na nějaký dobrovolnosti, že asi by ti tohle (.) nemohl dát někdo (.), nebo aspoň bych si to představovala, že by to nebylo povinný, jako třeba to školení toho bezpečáka, jo, ale přesto to bylo všem milý, nebylo to prostě nic co by si člověk odseděl, a říkal si, tak už odejdi, už chci jít domu. Mě se líbilo, že to ztmelilo i ty učitelky, že jsme tam byly všechny, pak slyšeli i něco neprovozní zaměstnanci, že ty učitelky mají teda nějakou zodpovědnost. Umím si představit, že by to bylo k dobru věci.
- 91 T Je něco co jste si během rozhovoru uvědomila?

- 92 R2 Tak teď, když už umím si vybavit ten pojem supervizora v péči o duši, když jsem si ho takhle nahlas přirovnalak tomu bezpečákovi, tak si umím představit, že by to bylo v rámci kolektivu tý školky, protože oni jako existují školení, který nabízí NIDV, CVLK tak tam třeba se to nejmenuje péče o duši, bude se to jmenovat krizové situace v mateřský škole, nebo krizové chování v mateřské škole, nebo jak hovořit s rodiči. Bude to mít různý, o tom učiteli, ale o tý komunikaci (.), ale chci říct, že je to anonymní, to znamená pro liberecký kraj, tak ze školky tam pojede jedna, už to nedokáže, už ani to nemůže dokázat reprodukovat kolegyním to znamená, že si to neprožili na vlastní, a můžu přijet nadšená z takovýho školení, ale už to nedokážu, ani nemám čas holkám říkat: říkali tam že...To už nejde prostě podat. Takže jako když to tak nějak proběhne v tom kolektivu, v duchu tý školky, tak se najde vždycky něco co se týká jakoby všech těch zúčastněných (.) A určitě se může kolem toho rozvinout nějaká debata. Já myslím, že zrovna mám takový kolegyně otevřený jakoby, který jsou schopný diskutovat. A kdyby to mělo k něčemu bejt, tak vždycky v atmosféře toho konkrétního kolektivu, aby se věci říkali nahlas. A proto by měly být porady, ale porady pro mě nejsou organizační, to si můžeme říst vopravdu jako během dne, ty udělej, ty udělej, ale jakoby když e příjemná atmosféra, tak se prostě vyřeší daleko víc, než když striktně někomu říkáš, a to jako umim taky-jako v běhu udělat, tady přines, já udělám to a ty ono, a v podstatě výsledek je nádhernej jo. Ale ta porada je i vo tom si popovídat a je úplně jedno jestli je to na půdě školky, nebo v restauraci u vína, ale prostě rozmělnit takový to se nestihne si říct.
- 93 T Zaujal mě jeden okamžik, kdy jste z toho školení BOZTP ocházely uvolněný.
- 94 R2 Vopravdu jsme si říkaly, jak to bylo fajn. Vidiš tohle, to bych si bývala neuvědomila. Cítila jsem z těch holek, že to chtěly slyšet od někoho kdo, jako já mám srovnání jak jsi se na začátku ptala co mi to jako přináší do rodiny, tak já mám srovnání prostě protože mám to štěstí a dělám ve školce už s tolika, stovkama, tisícema dětma který mi prošly rukama, tak on (bezpečák) má zase tu zkušenost s tou bezpečností všude na všech frontách kam vkročí, takže my jsme od něj slyšely další zkušenosti no a na tom by měla být založená pak ta supervize. I to, že to slyšíš od někoho fundovanýho, od někoho kdo už něco, už potkal pár, ani už nechci říkat vyhořelejch pedagogů, jo prostě někdo potřeboval, mě třeba stačí jedna věta od někoho, jedna věta a ta mi zapadne do nějakýho kontextu a vyřeším si pět problémů najenou. A někdo potřebuje větší péči. A dyl se s nim musí mluvit. Já myslím, že by to k něčemu bylo.
- 95 T Může takhle opečovaný pedagog, poté více pečevovat o děti?
- 96 R2 Nó, to určitě.
- 97 T Je tam vzájemný poměr?
- 98 R2 Je tam , určitě.
- 99 T Dá se říci, že dítě pozná, že pedagog není v pohodě?

- 100 R2 Teď to zjednoduším já. Já asi tuším kam asi míříš. Ale když prostě nebudu, já, á říkám já to mám na dny, já to nemám jakoby na měsíce, já přijdu a fakt mám soukromej problém, jo. Třeba i vážnej, neřeknu to ani kolegyním, protože to ani nechci ventilovat vkolektivu, ale prostě cejtím batoh na zádech, tak nemůžu rozdávat hrstma, chci domu, chci prostě už to mít vyřešený, vim že to nebude vyřešený, tak prostě není ten den v pohodě. Když ten pedagog bude odcházet ze školení BOZTP s tím, že nejsme jediná školka na světě, nebo jedinej učitel kterému se vymknul kotník, protože koukal snad špatně, nebo co. Tak prostě (.) uvidí víc než kdyby se koukal do prava do leva každou vteřinu. Prostě to tak je. Já jsem měla kolegyni, která po úraze dítěte v MŠ prostě začala řídit děti, počítat děti, odcházet, zavírat dveře, křičet když něco. Tak jsem jí nechala vydýchat a nechala jsem jí dva dny a pak jsem si jí vzala stranou a říkám jí, buď odejdeš, vezmi si klidně i dovolenou jestli si to prostě nezvládla jako tu situaci, ale prostě tady bude všechno, tak jak bylo. Tím, že budeš dávat podle tebe jakoby větší pozor co se děje nikomu, jenom do toho ovzduší šlo zle že jo.
- 101 T Kdyby jste v této situaci měla kontakt na supervizora, využila by jste ho?
- 102 R2 Jó, tak bych ho využila, určitě.
- 103 T Závěrem se chci zeptat nasituaci, kdy máte špatný den, jak jste říkala, ten batoh na zádech, co vám pomáhá?
- 104 R2 Když to je takový, já říkám, já ho nemám jako z dětí, nebo (.) já potřebuju být sama, tak jako s věkem
- 105 T Chcete se na závěr rozhovoru na něco zeptat?
- 106 (.)Né ani né, spíš jako zhodnotit ten rozhovor, že sinemyslim, že si čím dál tím víc uvědomuju, v obou těch životech – soukromém i pracovním, a všem to jako i říkám, že jsem si myslim takovej docela empatickej člověk, že prostě si víc a víc uvědomuju, že těch, nebo víc, já jsem to věděla vždycky, ale už to říkám čím dál častěji těm lidem, že má každěj svých tolik naloženo starostí, že prostě je nechci prostě pouštět k nám do tý školky. Oni vědí, že můžou přijít svěřit se mi, můžu jim pomoci, když to umim a je to v mých silách, ale (.) jako teď to asi neumím správně říct
- 107 T Mluvíte teď o rodičích?
- 108 R2 Ne, každěj. Rodiče dětí, kolegyně, uklízečka, kuchařka. Á když prostě jakoby není ten kolektiv v pohodě, tak já nemám problém jít a zeptat se kuchařky co se děje a ona na mě kouká jako puk, že jo. Říkám, Baru nemůžu si nevšimnout, že nejseš na děti taková jako býváš, nebo že se tě bojíme na něco zeptat. Prostě jdu a otevířu ten problém. Ale trvá mi to, abych našla tu sprvnou chvíli, no.
- 109 T Vy jste vlastně pro své kolegy supervizorem.
- 110 R2 Ano já jsem supervizor! Nó vidíš, to.(nadšení). To bych potřebovala, ale já někdy supervizora!
- 111 T Samozřejmě.

- 112 R2 Bohužel ho nemám ani v tý ředitelce. Letos právě bude vánoční besídka, kde chci začít jinak s proslovem. A mě to naskakuje nad ránem. Letos právě jim chci říct, že nemůžu, nevědí jaký já mám starosti, takže (.) jedna kolegyně to ví, ale chci jim právě říct, že jsem si vědoma toho, že má každéj doma naloženo, s dětma, manželem, rodiče nemocný. Prostě každéj máme. Tak jenom, aby si uvědomili, že to prostě vím a fakt si hrozně moc přeju, aby nezneužívaly jakoby někdy i tý mojí dobroty. A to si nemyslim, že jsem nějaký dobrák, ale snažím se je chápat a někdy – a to fakt bolí jako – když cítím, že někdo toho chce zneužít, tak to mám problém i jako sama se sebou, a to nemůžu reagovat hned, to mi pak trvá čtrnáct dní tři neděle než si najdu cestu abych to řekla, tak jako zase šetrně, protože to nechci říkat na plnou pusu, protože to tak jako někdo nechce, aby byl kritizován úplně. Takže jsem se dočetla ještě jednu věc teď v Informatorium, která mě strašně zaujala, jak říkala jedna paní učitelka, že se naučili říkat rodičům hezký věci a ty špatný si vyřeší ve školce. Tak to mě hrozně moc zaujalo, protože já nemám problém jim říct, hezky i špatnou věc, ale nakonec jsem si říkala, a tak jo (.) vždyť na tom je kus pravdy(.) dyť voni byly i za ten den vlastně i hodný a to by musel být jó prohřešek, aby člověk jakoby si šel stěžovat těm rodičům, když je celý den neviděli. Ale nicméně opravdu teď chodím do práce, už to trvá dlouho, možná od narození dcery, to je asi sedm let, kdy si opravdu říkám, že nejsem jejich máma a tím si chráním teda taky sebe. To znamená, jo tak musíš říct mamince, aby tě to naučila. Tak jako když je to závažný, tak řeknu mamince, že to prostě musí do, do doma. Dneska jsem třeba mluvila hodinu s maminkou a takže tak. Každý den přinese něco jiného, ale.
- 113 T Děkuji Vám za rozhovor.
- 114 R2 Také děkuji.

Příloha D

Rozhovor s respondentem č. 3 ze dne 08.12.2015, celkový čas rozhovoru 00:24:17
R3.ZŠ

- 1 *T* Vyprávějte mi, jak jste se dostala k povolání pedagoga.
- 2 *R3* To na mě přišlo zhruba tak asi v posledních dvou ročnících gymnázia ve třetíáku ve čtvrtáku, kdy mi bylo naprosto jasné, že se chci zabývat dějepisem a že se chci zabývat i jako že jazyky, které mě baví, takže mě napadlo, že bych zkusila ped'ák a buď se tam projeví na mě jestli jsem hodná, jestli mě to bude bavit, jestli budu mít zájem pracovat s dětmi nebo ne, takže jsem udělala přijímačky na Pedagogické fakultě v Ústí nad Labem a tam jsem studovala. 5 let magisterský obor.
- 3 *T* Jaká byla teoretická zkušenost na vysoké škole s Péčí o duši?
- 4 *R3* Ehm (.) úplně ta nejmenší, měli jsme v rámci nějakých společných předmětů jakoby základy filosofie, nevzpomenu si na přesný název, ale jediným tam naším úkolem bylo vybrat si nějaké nějakou filosofickou knihu či dílo o kterém jsme měli jaksi dál bádát, ale sami o sobě jsme tam nepečovali.
- 5 *T* Kolik je to let od ukončení studia?
- 6 *R3* Čtyři roky
- 7 *T* Jaká je situace dnes s péčí o duši ve Vašem životě?
- 8 *R3* V osobním?
- 9 *T* V osobním, ale i profesním.
- 10 *R3* Zkušenost opět minimální.
- 11 *T* Opět minimální.
- 12 *R3* Ano.
- 13 *T* Co si představujete pod pojmem péče o duši?
- 14 *R3* Představím si to asi prvotně jako nějakou psychohygienu. O to aby se člověk ve své profesi staral nejenom o druhé, aby splnil nějaké obsahy, aby splnil nějaké plány, ale i o sebe, ale (.) nemám na to asi nějak čas? Nebo prostě nevidím před sebou tu nabídku, možná, která by mě k tomu donutila, že bych pečovala o tu svojí duši.
- 15 *T* Co by mělo být součástí té nabídky, jakou máte představu?
- 16 *R3* Možná nějaké setkávání s ostatními pedagogy, dialog myslí, si, že by mi to, pokud mluvím sama za sebe, že by mi to pomohlo? Á vztahuju to na nedávnou zkušenost na semináři, který se netýkal filosofie ani ničeho jiného, týkal se jazyka, ale tím, že jsem měla jakoby i tu možnost sdílet nějaké podobné nebo naprosto různé zkušenosti v tom jazyce, tak jsem...tak mi to jako by pomohlo, povzbudilo mě to.
- 17 *T* Můžete uvést co konkrétně?
- 18 *R3* Konkrétně to, třeba že některé věci děláme stejně v souvislosti s dynamikou té skupiny, jak mi řešíme tam ty problémy, my jako pedagogové, nebo [odfrknutí] (.) ,nebo i jak se chová ta skupina a vůbec tohle, že jsme si řekli, že jsme na tom buď podobně nebo třeba někdo naprosto odlišně tak to si myslim, že mě jako povzbudilo tohle.
- 19 *T* Jak se změnilo tímto vaše názory (.) práce, profesionalita?

- 20 R3 To si myslím, že se ne změnilo, myslím, že mě to utvrdilo v tom, že profesionál jsem ve svém oboru a i v té pedagogické praxi ještě z hlediska jaksi kvalifikace tak určitě, ale z hlediska ještě nějakých zkušeností nějakých zažitých procesů a dějů tam se ještě zdokonalujeme všichni, že?
- 21 T Ano. Souhlasím.
- 22 R3 Ale ještě mi řekněte (zopakujte) tu otázku.
- 23 T Co se změnilo ve vaší práci po tom co jste si sdělili s kolegy zkušenosti? Např. říkala jste, že jste zjistila že, to děláte všichni stejně nebo podobně.
- 24 R3 Ehm (.) ano, že máme stejnou nebo podobnou situaci a vlastně řekli jsme si i jako že každý to v podstatě děláme jinak po svém (.) [hlas dolu] (.), ale jako to vás motivuje prostě.
- 25 T Ano, takže motivace?
- 26 R3 Motivace, ano. Ehm (.) já mám takový pocit, že (.) ,a to učím teprve vlastně pár let, že jakoby ten syndrom vyhoření ohrožuje úplně tě na každém kroku, i když mám jen tu čtyřletou praxi v oboru, tak já už jsem se teď poslední dobou připadala úplně vyždímaná a říkala jsem si jak je možné že už po čtyřech letech tohleto na tebe už přijde, ale (.) setkala jsem se vlastně s kolegyněmi s pedagogy, kteří mají pětkrát více praxe, pětkrát víc odučeno a přitom mají těch syndromů daleko víc než já (.) a asi s tím umějí jako nějak pracovat, takže (.)
- 27 T Kdy se poprvé stalo, že jste si všimla, že jste jak říkáte vyždímaná?
- 28 R3 No teď letos, nový školní rok (2015)
- 29 T Jak jste se s tím vyrovnávala?
- 30 R3 Těžce [emoce].
- 31 T Kdyby jste měla popsat jeden z těch typických dnů.
- 32 R3 (.) [odfknutí] Myslíte pocitově? Nebo (.) jako situaci nějakou konkrétní?
- 33 T Takový váš typický den.
- 34 R3 Takovej vyšťavenej, kdy přijdu domů, říkám si, že se na to vyprdnu?
- 35 T Třeba. Jak to vypadá?
- 36 R3 Ach (.) když prostě (.) se nevydaří něco ve škole v hodině třeba, když to nevyjde jak jsem si představovala, pak odpoledne, když neustále musíš někoho napomínat pořád (.) potom, když máš strašně moc práce, nestíháš, máš spoustu ještě úkolů mimo ten pedagogický dozor, pak přijdeš pozdě večer domu a už jenom sedíš a tak jako koukáš a nemůžeš dělat nic, prostě jenom sedíš a koukáš. Únava taková velká, vyčerpání, ale ne jakoby fyzické, protože to nepociťuju fyzicky, jako že můžu, ale tak nějak nedonutím se vstát a jít prostě se věnovat doma těm věcem, kterým se věnovat chci, nemůžu prostě.
- 37 T A kdyby jste měla pohlédnout zpět, existují nějaké další události s tím spojené?

- 38 R3 V osobním třeba i životě to může být, to mě ovlivňuje situace v rodině, jako každého asi. Ehm (.) v práci asi to na člověka nejvíc působí. Když nastane ti jakoby možná je to problém organizace času, protože mám pocit, že se na mě valí čím dál víc úkolů a já je nestíhám všechny plnit, že si to musím lépe zorganizovat, no.
- 39 T Když jste takhle unavená a přijдете, tak?
- 40 R3 Tak jdu spát [smích].
- 41 T A co ta péče o tu duši?
- 42 R3 Nevím jak. Neumí vám odpovědět jak bych to chtěla udělat, jak, jak se jakoby povzbudit, či nabudit
- 43 T Myslím třeba četba, meditace, jít na procházku.
- 44 R3 Nevím. Já ráda chodím na procházku. To jako dobrý nápad, ale v tom týdnu opravdu jak přijdu domu tak už jako nemá ani chuť, o víkendu jo, to se ráda projdu, člověk si vyčistí hlavu, nebo když na to má víc času (.) to určitě. A četba to je asi tak jediný (.) jediný jakoby prostředek mé péče o mě.
- 45 T A teď současná situace je jaká?
- 46 R3 Současná situace já bych řekla, že asi stále stejná, nepřišel žádný impuls, který by mě (.) jakoby nějak (.) povzbudil, i když jakoby, jak jsem říkala to sdílení těch zkušeností, tak jako mě jó to mělo zlepšující charakter, takový povzbuzující.
- 47 T Co si představíte, že s vás bude za rok dva?
- 48 R3 To si ani nechci představit. To si neumím představit za pět let.
- 49 T Třeba za rok za dva.
- 50 R3 Uf no (.) v té únavě co mám teď, tak nevím, nevidím tak daleko prostě.
- 51 T S jakými problémy se můžete setkat, pokud je situace takováto?
- 52 R3 Ehm (.), tak může mě to skolit fyzicky, si myslím, toho se spíš jakoby bojím, že člověka to zasáhne na té, poté fyzické stránce.
- 53 T Co by vám při tom pomohlo, aby se to nestalo?
- 54 R3 Och, tak to opravdu nevím,(.) chtělo by to možná nějakého člověka, který by(.) mi poradil, ale nevím kde bych ho mohla vyhledat, nebo na internetu, třeba. Takovéto setkávání, to školení, jako to opravdu není špatná věc, ono tě motivují ty aktivity a zároveň tě motivuje i jakoby to sdílení, no, to mi dělá dobře.
- 55 T Setkala jste se s tímto pocitem únavy už někdy předtím, v nějaké jiné souvislosti?
- 56 R3 V souvislosti s nějakou jinou prací třeba?
- 57 T Třeba, nebo vůbec v životě.
- 58 R3 Setkala. Setkala.
- 59 T Jak jste to řešila?
- 60 R3 Snažila jsem se mít víc času na sebe, aby se člověk věnoval sám sobě, tomu co má rád, nejenom tomu zaběhnutému pořád stejnému, ale mít víc času na sebe. Tak jsem to asi řešila. Konkrétně jak, nevím, nějaké výlety mě napadají, že jsme podnikali, trávili čas s přáteli

- 61 *T* V rámci té práce jste říkala, že by vám pomohlo sdílení a co třeba supervize?
- 62 *R3* Konkrétně?
- 63 *T* Konkrétně supervizor, pro nás cizí člověk, buď na individuální úrovni, nebo kolektivu, který by plnil zakázku zadání. Individuálně syndrom vyhoření. V rámci kolektivu posun k lepšímu, v komunikaci nebo řešení nějakého problému s dítětem
- 64 *R3* Ono všeobecně, když cizí člověk nahlédne do nějakého kolektivu, tak vidí věci, které mi už prostě nejsme schopni vnímat a myslím si, že by to určitě pomohlo, když nás někdo cizí, nebo konkrétně mě upozorní prostě na věci a na postupy, které právě mi můžou navozovat tady ty moje stavy, že
- 65 *T* Myslíte si, že by to byl jeden ze způsobů péče o duši u pedagoga?
- 66 *R3* Ano.
- 67 *T* Během těch čtyř let, rozvinula jste se vy jako osobnost?
- 68 *R3* Myslím si, že ano. Právě tou zkušeností na VŠ i to jakoby k tomu přispělo, jsem zjistila, že jsem komunikativní člověk takový nějaký pracovat v kolektivu, ale i individuálně, což pro práci pedagoga je třeba a i dřív jsem bývala taková jakože stydlivá, protože dřív by do mě nikdo neřekl, že budu učitel, ale učitel nemůže být stydlín ani za lavicí se někde schovávat, musí se umět projevit trošku, trošku být herec i. Tak v tomhle jsem se určitě rozvinula jakoby z toho introverta do takové té možná extrovertnější pozice, asi.
- 69 *T* Co vás posílilo?
- 70 *R3* Lidé okolo mě. Tyto ve mně tak jako ,ty to ve mně tak jako nastartovali
- 71 *T* Jako vzory.
- 72 *R3* Jako vzory. Vzory i vlastně tím, ta komunikace prostě byla na takové úrovni kdy já jsem se nebála ani nestyděla se před nimi projevit
- 73 *T* Čeho jste si při tom nejvíce cenila?
- 74 *R3* Upřímnosti a dobře míněných rad, prostě upřímných a né takových jako že (.) hele [odfrknutí] tohle nedělej, ale třeba, když tohle uděláš, tak se může buď stát to a to, ale zkus třeba udělat tohle a uvidíš jak se to vyvine. Tak něco mezi.
- 75 *T* Byla to taková supervize?
- 76 *R3* Ano. Byla.
- 77 *T* Čeho si ještě ceníte, všeobecně?
- 78 *R3* (.) nevím (.) nic mě nenapadá
- 79 *T* Co by jste poradila ostatním, jak by měli postupovat, jak poznají stav blízký syndromu vyhoření blíží?
- 80 *R3* Hm (.) Asi, když už člověku nepomáhá to co ho baví doma, když na to má teda čas, pořád se cítí nesvůj. Já si myslím, že to na sobě každý asi vycítí, že není něco v pořádku, je to stav, kdy je vlastně člověk, jakoby se cítí nemocný, ale né fyzicky, prostě taková divná únava nó asi bych to popsala. Myslim si, že to asi na sobě poznají.

- 81 T Chtěla by jste tento stav nějak řešit?
- 82 R3 Ano chtěla bych to řešit.
- 83 T Máte nějaké vize? Přemýšlíte o tom?
- 84 R3 Mám jako vizi v tom, že si na sebe chci udělat víc času.
- 85 T Jak to zařídíte?
- 86 R3 [smích] budu chodit dřív z práce domu [smích]
- 87 T Je něco co jste si uvědomila během rozhovoru?
- 88 R3 Vlastně jsem to poprvé řekla nahlas, ten syndrom vyhoření, že se mě týká, tak to jsem si uvědomila.
- 89 T A je to dobře?
- 90 R3 Je to dobře. Určitě.
- 91 T Chcete se na závěr na něco zeptat?
- 92 R3 Co třeba jiná metoda než supervizor, která by mi pomohla nějakému vhledu. Když jsem říkala, že mi vyhovuje to sdílení. Dneska je hodně lidí na tom internetu na různých sociálních sítích, třeba touhle cestou nějakou.
- 93 T Já myslím, že je to hodně neosobní.
- 94 R3 Hm. Určitě.
- 95 T Osobně nejvíc by mi vyhovovala supervize, pak skupinové výjezdy, což je na leckterých školách problém s časem a organizací. Takhle jsi tady a supervizor přijede. Napadl mě i psycholog, ale myslím si, že to stigmatizuje.
- 96 R3 Na druhou stranu, člověk , který to chce řešit, který chce vyjet, tak by přeci neměl mít problém tomu věnovat i čas mimo pracovní dobu, že by to snad nemusela být zas taková překážka, nebo si myslíš, že to by spíš ten pedagog využil
- 97 T Nemyslím si, že by toho zneužil. Ale myslím si, že člověk který má problém, je vždy v té první fázi je lepší, když někdo přijede za ním, nebo mu to ten systém zkrátka umí poskytnout. Zatím ve školství nemáme nic co by nám pedagogům poskytovalo v této nebo jiné formě péči o duši.
- 98 R3 Co meditace? Já jsem totiž taky meditaci zkoušela, ale nevyhovuje mi to.
- 99 T Meditace, zatím z předběžného průzkumu je spíše již zdokonalováním a není tedy řešením pro pedagoga v počáteční fázi, kdy má problém. Skupinové supervize mohou být dobré pro ty co nenají aktuálně problém, ale učí se jak ho budou moci případně zvládnout na příkladu těch ostatních.
- 100 R3 Zařadila by jste to na VŠ, třeba nějaké semináře, nebo
- 101 T Zařadila bych to minimálně jako akademický předmět – psychohygienu.
- 102 R3 Aha. Techniky psychohygieny.
- 103 T Proto, aby pedagog vstupoval do praxe s tím, že ví co má dělat pokud se něco stane. Jde o to, že zdravotníkům a sociálním pracovníkům systém umožňuje supervize, ve školství to neumíme

- 104 R3 Je zase pravda, že na té VŠ se učí jak se starat o všechny ostatní, o druhé, ale nikdo nám neporadí, né že bychom se to naučili přes noc, že jo, ale nikdo nám neporadí co se sebou. A možná by to v tom budoucím pedagogovi už vzbudilo nějaký další zájem třeba o tu práci
- 105 T Uřčitě. Při supervizích si člověk pokládá spoustu otázek a ty ho mohou dovést dál a na konci je to poznání jako smysl života.
- 106 T Ještě vás něco napadá?
- 107 Já bych to udělala, že supervizor by mohl dohlížet i na více škol, když to jsou malé kolektivy jako my, tak by mohl mít vlastně pod taktovkou více těchto škol. Pokud se jedná o větší školu, kde je dvacet pedagogů, tak tam R3 má už jakoby co dělat.
- 108 Záleží co by on sám zvládl. Asi by nebylo dobré, kdyby se tam střídal stále někdo jiný. Může se stát, že také nesedí a zřejmě by to probíhalo bez toho T šéfa. Takže by se lidi více otevřeli.
- 109 Když se podíváte na své kolegy pedagogy, že syndromem vyhoření jich trpí T víc?
- 110 R3 Ano. To mi připadá, že tím trpí většina, možná všichni.
- 111 T Proč si myslíte, že se to děje?
- 112 R3 J e to hodně let praxe, ale jsou i rozdíly i v tom jak s tím někdo pracuje. Prostě někdo má takovou povahu na to, že to nechce vzdát a bude to řešit, bude s tím pracovat, umí si to udělat. Prvně začne u rodiny, věnuje se nějakým svým zálibám, koníčkům, co ho naplňují, tráví čas prostě obklopen lidmi pozitivními se kterými dobře vychází. Nebo je pak člověk co to neumí řešit, podle mě né že to nechce, já si myslím , že by to chtěl řešit každý, ale třeba neví jak. A možná ten syndrom je už takový, že ani už o to nemá zájem, no.
- 113 T Mohly by supervize fungovat jako prevence?
- 114 R3 Možná by to v člověku, který už to vzdal, když to tak řeknu, to může vyvolat nějaké otázky, nápady může mu to tam začít v té hlavě trošku se rozběhnout, že a uměl by si s tím trošku poradit.
- 115 T Děkuji za rozhovor.
- 116 R3 Také děkuju.

Příloha E

Rozhovor s respondentem č. 4 ze dne 10.12.2015, celkový čas rozhovoru 00:25:55

R4.MŠ+ZŠ

- 1 *T* Jak vidíte z pohledu ředitelky, to zda jsou pedagogové ohroženi vyšším stresem? A ve vztahu s péčí o duši, zda je vidět rozdíl mezi pedagogy, kteří nějakým způsobem o duši pečují a těmi co nepečují?
- 2 *R4* Určitě si myslím, že vliv na to má i to jeho zázemí osobní, mimo tu práci a pak to je věk, určitě, ten tam hraje taky velkou roli. Já teď jako teď přemýšlím, kdo z těch pedagogů mých, co dělá třeba za sportovní aktivity. Tak určitě ty co nějakým způsobem sportují, nebo většinou jsou to učitelky, tak jóga, tanec, to tady asi tři dělají a já bych řekla, že jsou ve větší psychický pohodě, že jsou veselejší, mají více optimismu, bych řekla. Ale (.) ten syndrom vyhoření, myslím si, že ho mají občas ty tendence, samozřejmě takový ty co dýl pracují. Já to tady mám ve školce, tak třetinu těch starších a dvě třetiny mladších, takže (.). Myslím si, že vliv má na to taky s kým pracují, s kým se v kolektivu sejdou ve třídě. Když je tam člověk, který je opravdu pesimistický, prochází syndromem vyhoření a má jenom negativní pohled na svět, tak to samozřejmě šíří mezi ty ostatní. Přenáší jako ty negativní energie. Mám tady s tím zkušenost tady ve školce.
- 3 *T* Jak jste tu situaci řešila?
- 4 *R4* Snažím se to řešit, tím, že toho člověka jsem izolovala od těch ostatních a tím, že jsem šla sloužit do třídy s ní.(.) Aspoň částečně, tak, aby neměla vliv na ty ostatní, tady tím. Snažím se jí psychicky povzbudit, protože to je dobrá kolegyně, pedagožka (.), ale cítím i u těch dětí teď, že se to projevuje na ní, že ona je na ně přísná, ale má respekt a je důsledná, jako kvalitní práci odvádí, ale není tam taková ta radost. Když půjdu do jiný třídy, kde prostě ta učitelka jakoby září, tak září i ty děti. A to je prostě znát, proto si myslím, že by bylo dobré, kdyby tady byli všichni rozzářený a v pohodě. To by bylo krásný, ale je to situace ne jednoduchá. A myslím si, že já jako ředitelka nemám tolik času někomu se věnovat a navíc ten člověk o to nemusí ani stát z mé strany.
- 5 *T* Děláte tedy vlastně supervizora.
- 6 *R4* Nó. Já myslím, že to by asi ani nebylo dobře abych ho dělala. Já samozřejmě můžu jít pochválit a všechno, ale chtějí chválit všichni, všichni potřebují to povzbuzení a ta práce vedoucího pracovníka ve školství v mateřské škole obzvlášť je prostě šílená, administrativa, prostě takovejch úkolů, zátěže okolo, velký počet přímý práce – pedagogických hodin. Já nemám čas ani pořádně chodit na hospitace, abych se podívala, jak oni pracují. Tak vždycky prolitnu školku, ale abych si sedla v klidu to se mi už dlouho nepovedlo. A samozřejmě i to pozitivní hodnocení je pro ty učitele další motivační faktor, někdy i víc než odměna finanční. A co se týče financí, nevím kde bych ve svém rozpočtu vzala peníze na supervizora, mentora? kterého potřebuju i já.

- 7 *T* Kdo pečuje o Vás?
- 8 *R4* Já jsem tady měla minulý týden kolegyni (mentoring) a řešily jsme konkrétně tuhle situaci z pohledu managementu a musela jsem to zhodnotit, že je to vynikající. Když přijmeš to, že ten člověk tady není proto, aby tě nějakým způsobem kritizoval, ale aby pomohl a když to ti lidi pochopí, že supervizor, mentor jsou lidi, kteří ti přišli podat ruku jako a pomoci hledat cestu. Oni nebudou říkat, udělej to takhle. To musí vyjít od toho člověka. Tak to by bylo skvělé. A myslím si, že by to byl přínos hlavně pro ty děti. Ta pohodová, klidná, veselá atmosféra je to co ty děti v dnešní vystresované době potřebují. Hlavně na velkých městech, kdy rodiče pracují od nevidim do nevidim a dítě je ve školce od sedmi do čtyř, to malý, ani ne tříletý dítě. Oni potřebují zázemí učitelky.
- 9 *T* Jaká je Vaše osobní zkušenost s péčí o duši?
- 10 *R4* Ranní meditace. Zařazuji pozitivní myšlení do svého duchovního a to musím, protože bych jinak nebyla to schopná vůbec psychicky zvládnout. Možná by to bylo jednodušší, kdybych se dále nevzdělávala, ale to v dnešní době není docela dost dobře možný. Takže není žádná činnost, která by mě jako nabíjela, tak musím hledat cesty kudy se jako nabít. Pro mě je největší problém takovýto sebeřízení, abych dostala těm svým slibům sama sobě, že si půjdu zacvičit, nebo, že se půjdu projít do přírody, ta mě nabíjí asi nejvíc. Protože já už přijdu tak vytlučená z té práce, že si sednu, dám si kafe a čučím před sebe, jinak se to ani říct nedá. Pak zapnu počítač a pokračuju v práci zase do večera, takže ta ukázněnost z mé strany je fakt nic moc, ale vím, že mi pomáhají jak ty meditace, tak ta příroda, procházky, sport. Ty fyzický aktivity jsou prostě důležité.
- 11 *T* Kde studujete?
- 12 *R4* Na UK Praha. Management vzdělávání.
- 13 *T* Máte v rámci studia předmět s prvky psychohygieny?
- 14 *R4* Máme předmět personalistiky, péče o zaměstnance tam vyloženě patří taky á letem světem, ale aspoň někde.
- 15 *T* Je to spíše teorie?
- 16 *R4* Něco si tam zkusíme i prakticky, ale minimálně. Je to takový seznamování se vůbec s tím. Protože si myslím, že je to jediná škola – školský management, který se tímto zabývá. Nevím. Nemám představu jestli také na nějaké jiné vysoké pedagogické škole.

- 17 *T* Na TU Liberec v rámci speciální pedagogiky jsou jak supervize, tak předmět fenomenologie zdraví a nemoci a v rámci toho péče o duši na úrovni teoretické je probíraná až po uvědomění si do roviny praxe. Je to i o smyslu života a práce. O tom jak být autentický, to znamená jestli mi není dobře, tak to řeknu, jinak nastává napětí mezi tělem a duší a někde se to projeví. Mě právě tyto předměty otevřely pohled na otázku, kterou jsem si kladla a to že: proč ti pedagogové kolem mě jsou takový otrávený, co se děje, nadávaj. A byla jsem jediná v poli a říkala jsem si, že buď to já špatně chápu, nebo oni a začala jsem se tímto tématem hlouběji zabývat. Myslím si, že ve speciální pedagogice je toto zvlášť důležité, že pedagog musí přistupovat k dítěti bez předsudků. Ve chvíli kdy byla zmiňována inkluze, tak všichni nastartovali, že to nechtějí.
- 18 *R4* Taky se věnujeme společnému vzdělávání. Máme tady čtyři integrované děti. Takže máme na každé třídě skoro někoho. A je fakt, že ty naše první jako dojmy, když k nám přišla hluchá holčička, je tu už čtvrtým rokem, tak jsme si říkali jak to zvládneme, ta bezmoc, že to neumíš. A že tady na běžný MŠ chybí speciální pedagog, který fakt je nutností a to je to k čemu chtějí (stát) dospět, ale kde je vezmou ty lidi, že jo. A pokud by ten speciální pedagog uměl i pečovat nejenom o ty děti, ale i o ty zaměstnance, tak by to bylo úplně úžasný! Byl by současně zaměstnanec, já bych si nemusela nikoho platit, byl by ohodnocen určitě za tu svoji práci jinak než běžný pedagog a bylo by to skvělý. Ale já jako ředitelka nezvládnou dělat psychologa a ještě další.
- 19 *T* Máte školního psychologa?
- 20 *R4* Mateřská škola právě školního psychologa nemá a to je ten problém.
- 21 *T* A co FKSP?
- 22 *R4* My jsme měly tady to jako super, že jsme se sebrali všichni a na tři dny jsme odjeli do přírody, pokaždé jinam. Bylo to hezký a sblížilo nás to. Pak došlo k nedorozumění a teď jak jsme všichni zahlcení tou prací, protože nám stouply počty dětí na třídách, máme i 28 dětí na třídě, tak jsme tak jakoby unavený, že ani nemáme chuť někam jezdit. Ke konci roku, květen, červen tak už se máme plný zuby a ještě abychom potom jezdili na dovolenou, nebo někam na tři dny, tak to jako fakt ne. Ale to neznamená, že se nemáme rádi, ale prostě ta únava je prostě hrozně znát. Takže to FKSP nám teď neposkytuje takový benefity abychom mohli někam vyjet, je to už jen jedno procento z platu, takže ani ze strany státu ta péče v tomto směru je prostě nic, aby se zato dalo něco pořídit. Když je škola velká a má více zaměstnanců, má i více peněz, ale čím je ta školička menší, tak to jedno procento z platu těch pěti šesti lidí, když je to jednotřídka, dvoutřídka to je prostě jenom na ty vitamíny z lékárny. Samozřejmě zaměstnanci si můžou to připlatit, ale to už tady není každý ochotný a pak už se ten kolektiv roztrhá, protože nebudou všichni. Jezdili jsme pět let a všichni a bylo to hezký. Měli jsme objednané masáže, relaxace k tomu nějaký pěší výlet, i ta fyzická únava, večer jsme vzali kytary a zpívali, nebylo to spojené s nějakým školením, bylo to fakt jako fajn. A doufám, že se k tomu zase jednou dohrabeme, asi až dostudují, jinak si to nedokážu představit.

- 23 *T* Na základě čeho by jste se rozhodovala při výběru například supervize?
- 24 *R4* Když budu mluvit o sobě a když o tom trošičku něco vím, tak bych měla jiný postup, než kdybych byla ředitelka, kterých zám – tady znám 18 MŠ, a nejsem si jistá jestli by oni vůbec jakoby do něčeho takového chtěli jít, protože ta znalost tohoto tématu tam není. Tak myslím, že by bylo dost dobrý jakoby udělat nějaký seminář, který by vůbec jakoby představí co je například supervize a zase pod nějakým hezkým názvem, aby to tam lidi přilákalo, aby na seminář přišli. Třeba péče o duši vedoucího pracovníka, proč ne, už jsou všichni unavený. A konkrétně já, kdybych měla už po takovém semináři, tak bych si zjistila více o tom. Z čeho to zaplatit, protože to je podstatný, protože nejsem si úplně jistá v jakých rozmezích by se to pohybovalo. Asi bych hodně dala na doporučení toho, že mi někdo řekne – hele já jsem to zkusil, je to skvělý, víc než na to, že mi přijde nějaký email, těch mi chodí asi 40 denně a opravdu už ani neotevírám všechny, když to neznám. Tak buď to musím mít z nějakého semináře, nebo ze zkušenosti někoho ze svých přátel. A pak bych to asi vyzkoušela, kdybych na to měla.
- 25 *T* Co projekt na toto téma?
- 26 *R4* Hrazený projekt to by bylo skvělý a myslím si, že lidi by to vyzkoušeli. Pokud je jim to dobře vysvětleno, aby to pochopili, že to není žádná kontrola, žádné sledování zda dělají práci dobře či zle, kdo je nejde popouzet, ale kdo jim jde podat pomocnou ruku, pomoc, tak si myslím, že by to mělo veliký úspěch, a že je to fakt i zapotřebí V DNEŠNÍ DOBĚ.
- 27 *T* Ono by bylo zapotřebí, aby na vysokých školách už od toho začátku byl třeba akademický předmět, třeba psychohygienu.
- 28 *R4* To už by mělo být na základní škole, možná i v těch MŠ. My jsme začali teď s dětma cvičit i jógu. Je to i o tom přístupu už k těm malým dětem, o tom šíření toho pozitivního pohledu na svět, o sounáležitosti s těma druhýma a to je v MŠ číslo jedna – přátelství, být na sebe hodný, chovat se ohleduplně, chovat se slušně k věcem.
- 29 *T* Jsou to ty hodnoty.
- 30 *R4* Ano, k přírodě i tu ekologickou výchovu. Takže myslím, že tady u nás to běží co se týká přípravy malých dětí
- 31 *T* Předpokladem je asi i povědomost pedagogů.

- 32 *R4* Ano, aby tohle dělali všichni, aby ti pedagogové měli vzdělání i v tomto smyslu. Protože nejsem si jistá, že takhle to dělá většina. Já s nima hraji i sociální hry – s úsměvem jde všechno lépe a tak. Zařazuji tyto sociální hry do programu dětí proto, že je sama používám. Chci to naučit děti už od malička, ale asi ne každý se s tím setká a takhle přemýšlí. Myslím, že i dnes je taková doba, že tato témata otevírá, že přibývá lidí, kteří se tou duší zabývají a když to vidím na tom internetu, že je čím dál více materiálu k tomu a všeho možného. Čím dál více lidem nepřijde divný, že se zabývá automatickou kresbou. Mám tady paní učitelku, která maluje obrázky různý energetický a většinou pedagogů u nás v MŠ to nepřijde divný. Starší kolegyně to samozřejmě hůř přijímají, protože oni i když mají ateistickou výchovu jako my, tak nemají třeba takovou těžkou životní zkušenost, že by měli potřebu se obracet k nějakým takovým duchovním věcem a jsou tvrdě materialistický. Těm mladším ročníkům to divný nepřijde, přijímají to. A kdo chce, tak to nepřijme a nekomentuje to nějak kriticky.
- 33 *T* Jaká je paní učitelka (ve vztahu k dětem), která se zabývá touto kresbou?
- 34 *R4* Je skvělá. Je to mladá paní učitelka, ještě nemá své děti. Všechny tyhle věci hrají roli v tom, určitě. Je optimistická, tancuje, sportuje, maluje a je psychicky vyrovnaná. Má vynikající vztah k dětem.
- 35 *T* Je to na dětech vidět?
- 36 *R4* Je, určitě. Ale i to přenáší na svou kolegyni. Když bych to rozebrala, tak tahle mladá učitelka dělá s kolegyní, která loni pracovala s tou paní učitelkou, která má ten syndrom vyhoření patrný a je negativistická hodně a teď když jsem jí nechala tady s tou mladou paní učitelkou, tak rozkvetla, ale v loni měla už tendence k tomu vyhoření taky, jak byla s tou
- 37 *T* Je něco co jste si během rozhovoru uvědomila?
- 38 *R4* No jak ráda dělám tuhle práci, že mi je dobře s těma lidma.
- 39 *T* Co poradíte ostatním?
- 40 *R4* Aby začli vždycky u sebe, protože když neumíš pomoci sama sobě, tak nemůžeš pomáhat ani druhým To nejde, ty lidi to poznaj, že to není autentický.
- 41 *T* Chcete se na něco ještě zeptat?
- 42 *R4* NO KDY TO ZAČNE? Kdy na to budeme mít peníze. Co mě zaujalo na našem rozhovoru, bylo když jsi řekla, kdyby to byl projekt. Tak by to bylo úžasný, protože asi těžko můžeme od státu čekat na tohle peníze a pokud by to bylo v rámci projektu, tak by to byli dobře investovaný peníze. Nebyli by to vyhozený peníze
- 43 *T* Děkuji za rozhovor.
- 44 *R4* Také děkuji.

Příloha F

Tabulka orientačního předvýzkumu

PEDAGOG	Péče o duši				TEORETICKÉ ZNALOSTI
Č.1	rozvoj sebe sama	hledání odpovědí po smyslu života	duchovní probuzení		
Č.2	duševní hygiena				ANO
Č.3	přijetí sebe sama	sebezpoznání	poslední cíl v životě		
Č.4	péče o sebe	radost ze života	zkušenosti		
Č.5	relaxace				
Č.6	soubor kladných hodnot	supervize			
Č.7	péče o svědomí				
Č.8	péče o vnitřní klid				
Č.9	péče o sebe	rozvoj sebe sama	růst sebe sama		
Č.10	psychologie	mentoring	asertivita	prevence proti vyhoření	
Č.11	duševní hygiena			prevence proti vyhoření	
Č.12	relaxace	rozhovor	meditace		
Č.13	duševní hygiena	sebezpoznání	seberozvoj		
Č.14				prevence proti vyhoření	
Č.15	supervize				
Č.16				prevence proti vyhoření	
Č.17	duševní hygiena	relaxace	meditace		
Č.18	duševní hygiena	přijetí sebe sama			ANO
Č.19	relaxace	psychologie	duchovní probuzení	prevence proti vyhoření	
Č.20	relaxace				
Č.21				prevence proti vyhoření	
Č.22	starost o druhé				
Č.23	dobro		duchovní probuzení		
Č.24	dobro				
Č.25	soubor kladných hodnot				ANO
Č.26	supervize	rozvoj sebe sama			
Č.27	relaxace				
Č.28	relaxace				
Č.29	relaxace	supervize			
Č.30	relaxace	přijetí sebe sama	hledání odpovědí po smyslu života		ANO
Č.31	harmonie				
Č.32	péče o sebe				ANO
Č.33	dobro				
Č.34	relaxace				
Č.35	relaxace				
Č.36	meditace				
Č.37	relaxace				
Č.38	péče o sebe				
Č.39	duševní hygiena				
Č.40	relaxace	přijetí sebe sama			ANO
Č.41	duševní hygiena				
Č.42	relaxace				
Č.43	kombinace vědních oborů				ANO
Č.44	relaxace				
Č.45			duchovní probuzení		
Č.46	meditace				

Zdroj: autor práce