

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta

Osobnost učitelky v MŠ
Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce:
PhDr. Olga Vaněčková, Ph.D.

Vypracovala:
Zuzana Bromová

České Budějovice, 2013

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 8. ledna 2014

Zuzana Bromová

.....

Tímto bych chtěla poděkovat paní PhDr. Olze Vaněčkové za ochotu, lidský přístup, cenné rady a připomínky při psaní této bakalářské práce. Poděkování také věnuji své rodině, která se mi snažila vytvářet příznivé podmínky pro psaní této práce.

Abstrakt

Bakalářská práce se věnuje otázce osobnosti učitelky mateřské školy, jejímu působení, vlivu a postavení ve společnosti. V první části práce jsou popsány základní pojmy, vymezující osobnost a její strukturu, dále pak faktory ovlivňující vývoj osobnosti jedince. Dále jsou uváděny kompetence potřebné k výkonu tohoto povolání a role, které učitel v mateřské škole zastává. V praktické části bakalářské práce je provedeno a vyhodnoceno výzkumné šetření mezi učitelkami mateřských škol. To zjišťuje, jak samy učitelky mateřských škol hodnotí svoji práci i jak se vyrovnávají se zvláštnostmi, jež jsou typické pro tuto profesi. V neposlední řadě se dotýká tématu psychické hygieny a syndromu vyhoření.

Klíčová slova: osobnost, dítě předškolního věku, role učitele, sebepojetí, syndrom vyhoření

Abstract

The object of this dissertation is to research the desired and prevailing personality traits of teachers in preschool institutions, and to explore their role, function and impact on society. In the first section of the work the main terms in regards to human personality and its structure are explained and the factors affecting the development of one's personality are discussed. Furthermore the desired set of skills needed for this type of work are explained together with the different roles that a teacher in a preschool institution undertakes. In the research section of the work teachers in preschool institutions were asked to evaluate themselves in terms of their skills and the role they play. Practical examples of how they overcome job specific difficulties and challenges are given. Finally the issues of mental wellbeing and burn out syndrome are examined.

Key words: Personality, Preschool Children, Teacher's Role, Self-concept, Burn out syndrome

OBSAH

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 OSOBNOST.....	10
1.1 Osobnost v obecném pojetí.....	10
1.2 Struktura osobnosti.....	12
1.2.1 Motivace.....	12
1.2.2 Schopnosti a tvořivost.....	13
1.2.3 Rysy osobnosti.....	15
1.2.4 Emoce.....	22
2 SEBEPOJETÍ.....	25
2.1 Struktura sebepojetí.....	25
2.2 Vývoj sebepojetí.....	26
3 ROLE A KOMPETENCE UČITELE.....	28
3.1 Profesní zátěž, role učitele.....	28
3.2 Kompetence.....	30
4 SYNDROM VYHOŘENÍ.....	32
4.1 Syndrom vyhoření.....	32
4.2 Psychohygiena.....	32
PRAKTICKÁ ČÁST.....	35
5 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	35
5.1 Cíl výzkumného šetření.....	35
5.2 Charakteristika výzkumného souboru.....	36
5.3 Metody výzkumného šetření.....	37
5.4 Shromáždění výzkumných dat.....	38
5.5 Vyhodnocení výzkumných dat.....	39
5.5.1 Rozhovor s učitelem.....	39
5.5.2 Shrnutí jednotlivých odpovědí.....	46
6 SHRUTÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	56
ZÁVĚR.....	58
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	61

SEZNAM PŘÍLOH..... 63

ÚVOD

Jako učitelka v mateřské škole se každý den setkávám s dětmi několika věkových skupin. Všímám si, z jakého prostředí k nám do školy děti přicházejí i jak jsou vybavené na přechod z rodinného do školního prostředí. Pozoruji jak nováčci nebo i děti na školu již zvyklé prožívají tyto změny a jak rodiče, já, ale i ostatní kolegyně jim s tímto pobytem ve škole pomáháme. Samotné seznamování s ostatními dětmi, prozkoumání nového prostředí, zařazení se do skupiny, upevnění si své pozice, ale i boji o sebeprosazení vede k velké citové zátěži dítěte. Je na učitelce, aby dokázala rozeznat, co se s dítětem děje, byla mu nápomocna s řešením jeho těžkostí, ať už jsou jakkoli bezvýznamné v očích dospělých. Mnohdy jeden malý a nevýznamný problém v očích dospělých je velkým problémem ve světě malého dítěte. Naproti tomu samotná práce s dětmi, neochota spolupráce rodičů, zanedbatelné výsledky vzdělávání v očích učitelky či nezájem rodičů o dítě a jeho potřeby často dovádí mnoho učitelek ke stagnaci, nechuti k dalšímu sebevzdělávání nebo dokonce i syndromu vyhoření. Učitelka zůstává na „poli výchovy“ mnohdy sama. Musí být profesionálem, který zná sebe a osobnost dětí a ví, kde končí hranice jejich možností. Metodami a nástroji by měla vhodně zažehnat hrozbu hrozícího nebezpečí a pomoci nejen dítěti, ale i sobě. Učitelka je v neustálé interakci s dítětem a je ve velké míře tím, kdo dítě v oblasti „učení“ významně ovlivňuje. Nejvíce ho stimuluje svým chováním a svou vlastní osobností, dále přístupem k věcem a situacím, se kterými se společně setkávají. Dítě se přes ni, jako přes zrcadlo, dívá na svět a zaujímá podobné postoje i názory, které sama prezentuje. Sociální učení dítěte, ztotožnění se s dospělým, v tomto případě s učitelkou je zásadní ve vývoji osobnosti dítěte. Pakliže chce učitelka dítě někam dovést a pozitivně ho svým příkladem motivovat, musí především pracovat sama na sobě. Působení osobnosti učitelky na poli předškolní výchovy se stalo námětem pro moji bakalářskou práci.

Práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické.

Cílem teoretické části je vymezit základní determinanty učitelské profese a jejich specifika, dále náplň profesní role učitelky, požadavky na její osobnostní vlastnosti a profesní kompetence. V neposlední řadě budou vymezena rizika související s výkonem učitelského povolání, jako je syndrom vyhoření.

Cílem praktické části je zjistit, jak samy učitelky pohlíží na svou profesi, jak vnímají negativní a pozitivní aspekty své práce. Jaké osobnostní vlastnosti a kompetence považují za významné. Z tohoto důvodu jsme zvolili typ kvalitativního šetření. Prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru bylo provedeno několik rozhovorů, které zjišťovaly názory, postoje a pocity jednotlivých učitelů k této problematice. Pomocí jednoduchého kódování byly odpovědi všech dotazovaných k jednotlivým otázkám ještě podrobněji zpracovány v krátkém shrnutí.

TEORETICKÁ ČÁST

1 OSOBNOST

1.1 Osobnost v obecném pojetí

Existuje mnoho představ a názorů na lidskou osobnost. Mnozí badatelé se ji pokoušeli popsat pomocí hodnotové orientace, rozumu nebo prostřednictvím vlastní zkušenosti a došli k různým závěrům.

Termín osobnost v mnoha lidech evokuje myšlenku důležitosti nebo vážnosti. Někteří pojem osobnosti vnímají jako člověka, jenž je nositelem určitého odkazu, zásad či myšlenek, jiní mohou tento pojem využít k vyjádření toho, jak na ně ostatní působí nebo jaké pocity v nich vyvolávají. Vágnerová (2010, s. 13) tedy právem hovoří o osobnosti jako o „*určité charakteristice, nebo-li hodnocení osoby.*“ Vyjadřuje jedinečnost a specifčnost charakteristiky každého z nás.

Na utváření osobnosti mají velký vliv interakce genetických dispozic (existujících již v okamžiku početí a na základě působením vnějších vlivů během celého života), biologických dispozic (fungování mozkových funkcí, chování i to jak je nakládáno s informacemi)

a sociokulturních faktorů, dle nichž se osobnost člověka utváří. Lidská duše, psychika, byla námětem zkoumání mnoha badatelů. K jejímu vymezení a pochopení vede mnoho názorů a teorií. Ty se během let měnily a upravovaly tak, jak se vyvíjel pohled na tuto problematiku. Některé však zůstaly jako prazáklad ostatních. Jak upozorňuje Říčan (2007, s. 10), podstatné pro nás ale zůstává to, že nezbytné pro poznávání nitra jedince „*je bytostným setkávání poznávaného s poznáním.*“ Bez pozorného naslouchání a účasti na prožitcích druhého se o jeho osobnosti nic nedozvíme (Smékal, 2002, s. 17).

Termín osobnost tedy nemá v psychologii hodnotící, ale spíše popisný význam. Můžeme o něm také hovořit jako o celku, skládajícím se z částí na sobě závislých, propojených v jednotku individua (Heluz, 2004, s. 85).

Vágnerová hovoří o osobnosti jako o uceleném a poměrně stálém systému, fungujícím jako celku a navzájem propojeného somatickými a psychickými vlastnostmi. Projevuje se v interakcích na různé situace a podněty. (Vágnerová, 2010, s. 12-14).

Smékal (2004, s. 28) se k tématu osobnosti vyjadřuje slovy: „*Člověk je osobností tehdy, když má svou tvář, je autorem svých činů, nekopíruje a nenapodobuje,*

ale když zodpovědně stojí za tím, co dělá, když jedná s vědomím svých činů.... Jak uvědoměle, odpovědně a ohleduplně řeší úkoly svého života.“

Všechny uvedené citace shrnuje anglický výraz „individuality“. Uvádí, že každá osobnost je individualitou, kterou nelze jednoznačně definovat. Z psychologické stránky je svou mnohoznačností perfektním příkladem obecné situace (Říčan, 2007, s. 11-13).

Nahlédneme-li do historie, zjistíme, že se jedním z prvotních zdrojů poznávání i popisu osobnosti člověka stala filozofie. Velmi úzce spjatá s psychologií, která se z ní posléze vyčlenila. V ní se, jak uvádí Říčan (2007, s. 19), „*mísí otázka hodnoty a jedinečnosti individuální lidské bytosti.*“ První psychologickou teorií osobnosti zpracoval Platón. Osobnost rozdělil na rozum, smělost a žádostivost. Vnímá je jako tři nedílné oblasti lidské individuality, vyjadřující nezaměnitelnou osobitost jedince.

Jako další v řadě bylo pro vznik oboru důležité náboženství. Přesně naplňovalo jeho podstatu hlavně tím, když se nástroji a technikami zaměřovalo na prožívání a niterné pochody věřících. Právě naslouchání při zpovědi věřících, společné prožívání jejich útrap i radostí všedního života, dávalo kněžím možnost nahlédnout do duše lidí a lépe pochopit mnohá jednání nebo pohnutky, které je k němu vedly.

Odtud byl již jen malý krok ke vzniku psychologie osobnosti jako oboru, jeho hledání smyslu a existence života, které probouzelo otázky snad v každém jednotlivci. Porozumění osobnosti člověka bylo tedy v každé době především o jeho pochopení sebe sama jako takového (Říčan, 2007, s. 9). Právě moderní filozofické proudy, zabývající se filosofií člověka, daly vzniknout a podpořily rozvoj psychologie osobnosti. Jejich pozornost byla věnována jedinci jako takovému a jeho světu. Říčan (2010, s. 19) zmiňuje, že „*lidská osobnost a její svobodný rozvoj byla považována jako nejvyšší hodnota, vytvářející příznivé klima pro obor, který individuum a jeho svět zkoumá empirickou metodou.*“

Niterným světem člověka se mimo jiných zabývali i autoři krásné literatury. Zde byla nalezena nevyčísitelná zásoba slovních obrátů a myšlenek, které čtenáře dovedly k pochopení lidského nitra a jeho uvažování (Říčan, 2007, s. 20).

1.2 Struktura osobnosti

Struktura osobnosti se pro nás stane nástrojem k popsání osobnosti člověka. Označuje rozdělení a uspořádání jejích jednotlivých složek. Můžeme o ní hovořit jako o souboru základních osobnostních vlastností a jejich uspořádání do vzájemných souvislostí a vztahů (Vágnerová, s. 84). V práci bude nastíněno základní členění, jež je prezentováno většinou odborných publikací, určených pro veřejnost. Kapitola stručně popíše motivaci, schopnosti, vlastnosti a rysy osobnosti.

1.2.1 Motivace

Motivaci můžeme obecně pojmenovat jako popud k určitému chování. Je silně spjata s potřebou a jejím uspokojením. Potřeby jsou uváděné jako složky motivace, vzájemně se překrývající. Naše motivy, bývají příčinami a důvody našeho chování. Vychází z biologických zdrojů a jsou spojovány s nárůstem nebo poklesem aktivity, tedy energie, usměrňující toto jednání. Pociťujeme-li stav určitého nedostatku, pro který je typické napětí, máme tendenci toto napětí zmírnit, uspokojit danou potřebu.

Motivace můžeme pociťovat jako vědomou (jsme si vědomi toho, co děláme a proč to děláme) nebo nevědomou (skutečné příčiny jednání jsou jiné, než je vnímáme). Naše potřeby jsou uspořádány od základních k biologicky složitějším. Toto řazení může být relativní, jednotliví autoři se v jejich řazení liší. Čáp a Mareš (2001, s. 148) zmiňují, že *„základní a převážně biologické potřeby se rozvíjí a modifikují ve složitější motivační formy životem ve společnosti.“* Dle A. Masllowa nižší potřeby (vývojově starší potřeby) jsou předpokladem pro rozvoj vyšších potřeb. Pakliže nebude uspokojena vývojově nižší potřeba, nemůže dojít k uspokojení potřeba vyšší. Na základě této teorie sestavil tzv. hierarchii potřeb, v níž na nejnižší místo postavil fyziologické potřeby. Tedy potřeby jídla, spánku, potřeb souvisejícími s porušením vnitřní rovnováhy jedince. Na druhé místo stavil potřebu bezpečí a jistoty, dále potřeby sounáležitosti a lásky, potřeby uznání a úcty a na nejvyšší patro postavil potřebu osobního rozvoje. Toto řazení považuje Frankl za relativní (1995, 1997). Na příkladech vězňů v koncentračních táborech bylo dokázáno, jak pomáhaly potřeby osobních vztahů a estetických potřeb zmírnit frustraci z nedostatku elementárních potřeb potravy a jistoty (Čáp a Mareš, 2001, s. 146).

Vědomé záměry a cíle jednání jsou ovšem vysvětlením motivace pouze v užším slova smyslu. Uspokojení našich potřeb dosahujeme pomocí odlišných způsobů chování. Vývojově nižší, základní potřeby, uspokojujeme za pomoci *redukce* (tzn., že např. potřeba

žizně, je zmírňována svlažením), naproti tomu k uspokojení vyšších potřeb je zapotřebí *indukce*. Snažíme se neustále zlepšovat. Díky tomu není možno plně tyto potřeby uspokojit. To se pro nás stává trvalou motivací.

1.2.2 Schopnosti a tvořivost

Heluz (2004, s. 105-106) popisuje schopnosti jako to, „*co jedinec dokáže*“. Čáp a Mareš (2001, s. 152) hovoří o schopnostech jako o vlastnostech osobnosti, „*umožňující jedinci naučit se určité činnosti a dobře je vykonávat*“.. Řadí mezi ně verbální, numerické, prostorové, paměťové, percepční, umělecké, sportovní a sociální schopnosti. Psychologie osobnosti se nejvíce zabývá schopnostmi, týkajícími se řešení problémů, poznávání a myšlení.

Tyto pojmy souhrnně nazývá inteligencí. Hovoříme o ní jako o souboru kognitivních schopností (poznávacích, účastnících se poznávání, učení se řešení problémů). V užším slova smyslu je označením míry těchto schopností. Obecnou inteligencí rozumíme celkovou schopnost učit se a řešit problémy. R. B. Cattell inteligenci rozděluje na dvě složky. Inteligenci tekutou, jež je vrozená a jejího rozvinutí člověk dosahuje přibližně okolo čtrnáctého roku svého života. A inteligenci krystalickou, nabytou především zkušeností, výchovou, praxí a dalším vzděláním. Ta může být rozvíjena i v dospělosti.(Čáp, Mareš, s. 154).

Během života člověka může dojít k nárůstu inteligence nebo může dojít ke změně ve složení jednotlivých složek. Tato vrozená dispozice určuje pouze mantinely. Jestli jich bude dosaženo a naplněno, závisí pouze na prostředí a na aktivní interakci s ním. Je velice úzce propojena s profesní odpovědností učitele za vzdělávání žáků a samozřejmě i rodičů. Rowe et. al., 1999; Devlin et al., 1997; Turkheimer et al., 2003; Gray a Thompson, 2004; Roberts et al., 2005 in Vágnerová, 2010, s. 46 – 47) k tomu dodávají: „*Vrozené dispozice mají mnohem menší význam, pokud by dítě žilo v rodině s nízkým sociokulturním statusem a nízkou úrovní vzdělanosti, protože zde nebude mít dostatek podnětů, které by mu pomohly tyto předpoklady rozvinout. To se ovšem může změnit, pokud by se dostalo do podnětějšího prostředí.*“. Vede k jejich úspěšnosti nebo neúspěšnosti. R. Bradley a B. Caldellová hovoří (1984) o „*vysoké míře pozitivního ovlivňování dítěte do pěti let věku. Pomocí emoční a verbální reaktivity vychovatele,*

tedy vcítění, se do prožívání jedince, eliminace trestů a omezování, aktivizujícího uspořádání prostředí a času dítěte, hraček a dalších předmětů, kterými se dítě rádo zaobírá a rozmanitostí událostí“ dochází k naplnění konkrétní úrovně intelektu (Heluz, 2004, s. 107-108).

Intelligence má dle H. Gardera, D. Golemana a dalších autorů širší význam, než se zdá. Zahrnuje různé druhy vlastností osobnosti, běžně nezařazovaných mezi schopnosti jako jsou schopnost poznávat sám sebe, porozumět svým pocitům a podle nich jednat.

Mluvíme zde o interpersonální a emoční inteligenci. Tedy schopnosti rozumět ostatním lidem, vcítit se do pocitů druhých a upustit od uspokojení vlastních potřeb ve prospěch užítku někoho jiného. O emoční inteligenci můžeme hovořit jako o přesahu slova, běžně označovaného jako charakter (Gardner, 1999; Goleman, 1997; in Čáp a Mareš, 2001, s. 152). Se schopnostmi souvisí i další psychologické pojmy jako jsou vloha, nadání, talent, dovednost a tvořivost.

Vloha je biologicky vrozený předpoklad k rozvoji schopnosti. Naproti tomu schopnosti nejsou vrozené, jsou rozvíjené na základě vloh v průběhu vývoje jedince. Rozvíjejí se v závislosti na sociokulturním prostředí, včetně výchovy a vzdělávání.

Nadáním rozumíme soubor dobře rozvinutých schopností pro určitou oblast lidské činnosti, jako jsou například matematika, oblast umění či učení se cizím jazykům.

Talent a genialita jsou obzvláště vysokým stupněm schopností a nadání. Velice těsně spolu souvisí schopnosti a dovednosti, které nelze snadno odlišit. Mají různou obecnost a jsou proměnlivé.

Tvořivostí je označováno tvůrčí řešení problémů. Velice záleží na zkušenostech, motivaci, houževnatosti, dovednostech, sebeovládání a odpovědnosti jedince. Můžeme hovořit o souhrnu vlastností, vědomostí, dovedností, motivů a postojů, umožňující toto řešení. Zahrnuje v sobě inteligenci, ale není jí přímo úměrná. Tvořiví jedinci mívají nesnadný život. Rodinou a svým okolím bývají mnohdy nepochopení pro svou nepoddajnost, neobvyklé nápady nebo nepříjemné dotazy. Bývají vnímáni jako ohrožení vlastní autority vychovatele. Jejich okolí od nich ustavičně očekává vynikající výkony a úspěch, což může vést k jejich frustraci (Čáp a Mareš, 2001, s. 153 - 157).

1.2.3 Rysy osobnosti

Heluz (2004, s. 105) vymezuje za „základní jednotky struktury osobnosti“ vlastnosti a rysy. Ty spolu v různé míře navzájem souvisí. Jsou zmiňovány vazby, které vyjadřují míru integrity osobnosti (Čáp, Mareš, 2001). O vlastnostech osobnosti hovoříme v případě, co je věci, organismu nebo člověku dané, jemu vlastní, co ho charakterizuje a je trvalé. U člověka mluvíme o relativní trvalosti a v případě psychologie s tím musíme počítat. Vlastností tedy vymezujeme to, co lidi charakterizuje a odlišuje je od druhých.

Mezi psychické vlastnosti osobnosti řadíme rysy. Ty vysvětlují odlišnost chování lidí v různých situacích, kde se určitá vlastnost má možnost projevit. Kolaříková (2005) rysy popisuje „jako dispozice, které nás vedou k určitému chování a prožívání.“ (Říčan, 2007, s. 39). To potvrzuje i Vágnerová (2010, s. 84), která uvádí osobnostní rysy jako nástroj „k charakteristice lidské osobnosti, které jsou chápány jako předpoklady k určitému způsobu reagování. Ovlivňují prožívání, uvažování, chování i hodnocení situace.“ Každý člověk má určité vlastnosti, rysy, které hovoří o jeho jedinečnosti. Osobnostní rysy jsou často vymezené v bipolárních dimenzích (přátelský x nepřátelský), ale většina populace spadá mezi nevyhraněné osobnosti. Extrémů bývá v tomto případě málo. Základní osobnostní rysy jsou navzájem relativně na sobě nezávislé charakteristiky, tvořící pro daného jedince typický osobnostní profil. Jeho chování nezávisí na jediném osobnostním rysu, obvykle se jedná o působení více dispozic. Jinak se mohou jevit jednotlivé rysy v odlišném kontextu. Bývají spjaty s určitými momenty a situacemi. Některé mohou zůstat skryty a neprojevit se vůbec. Vždy se jedná o interakci ovlivněnou různými činiteli. Můžeme to být interpretováno jako důkaz sociokulturního působení na rozvoj základních osobnostních rysů. Průměrný profil základních osobnostních vlastností však nebývá v různých světových destinacích a kulturách stejný (Vágnerová, 2010, s. 87).

Temperament

O temperamentu (z řeckého „mísit, směšovat“) lze hovořit jako o celkovém ladění osobnosti, náladě či o způsobu reagování. Tedy jako o reaktivitě či aktivitě na různý podnět, které souvisí s celkovým stylem prožívání a jednání. Můžeme tedy říci, že temperament velice úzce souvisí s emočním aspektem prožívání (Blatný, 2003,

in Říčan, 2007, s. 63). Heluz (2004) zmiňuje temperament jako souhrnem vlastností, vztahujícího se k citovému prožívání jedince. Projevuje se již v dětství je stálý a trvalý. „*Temperamentové vlastnosti jsou rozhodujícím způsobem vrozeny, snaha měnit je nebývá úspěšná.*“ (Heluz, 2004, s. 109). Temperament máme za úkol kultivovat, pomáhat jedinci s ním žít. Vlastnosti temperamentu mají svá pozitiva i negativa, záleží jen na okolí, jak se k jedinci přistupuje a jak na jeho chování reaguje.

Původní Hippokratova – Galénova (Galénos) typologie temperamentu, teorie individuálních rozdílů reagování na určitou událost pro člověka typickým způsobem, vystačila se čtyřmi temperamentovými kategoriemi (Říčan, 2007, s. 20, s. 63). Ty, jak uvádí Vágnerová (2010, s. 64-65), zastupovaly v těle čtyři převládající tělesné tekutiny, „*reprezentující jeden ze čtyř elementů, z nichž byl stvořen svět.*“ *Psychická osobitost je dána poměrem tělesných šťáv, jež jsou u různých lidí individuálně „namíchány“.*

Ale i dle poměru těchto čtyř hlavních tekutin těla, tedy jejich správného poměru závisí zdraví či nemoc člověka. Latinské slovo „*temperamentum*“ zastupuje právě tyto čtyři hlavní tekutiny v těle, které se mísí. Jednotlivé niance temperamentu působí velmi značné psychické rozdíly mezi lidmi. Dle Galénových nástupců byl přisouzen osobě s převahou dané tělesné tekutiny určitý vyhraněný typ: choleric (převaha žluči), sangvinik (převaha krve), flegmatik (převaha hlenu) a melancholik (převaha černé žluči) (Čáp, Mareš, 2007, s. 114 - 115). Toto vnímání osobnosti se ujalo a dodnes se hojně používá, avšak vazba tělesných a psychických funkcí byla v minulosti spíše předpokládána než vědecky potvrzena. Například Kant popisoval sangvinika jako člověka bezstarostného, plného naděje, připisujícího velkou důležitost událostem, které právě prožívá, ale za chvíli je zapomíná. Člověka, jenž s vážností dává sliby, které neplní. Dále jako toho, kdo je dobromyslný, se smyslem pro humor, který není zlý, ale těžce se zbavuje hříchů. Člověka snadno podléhajícímu nudě a jehož silnou stránkou není vytrvalost. (Říčan, 2007, s. 64). Smékal (2002) předkládá obsáhlou charakteristikou všech čtyř typů osobnosti J. Durdíka : „*Sangvinik jest tedy člověk vlhký a teplý, člověk vzduchu, fučidlo; choleric je suchý a teplý, člověk ohně, prchlivec; melancholik suchý a chladný, člověk země, tajemný a zahloubaný jako ona; flegmatik vlhký a chladný, člověk vody, nabubřelý, slizovatý.*“ Podrobnější popis udává Smékal (2002) v klasickém dělení temperamentu.

Do teorie temperamentu je zahrnuta teorie německého psychiatra E. Kretschmera. Opět vycházel ze vztahu tělesné konstituce a temperamentu. Na základě určitých rysů těla (poměru postavy, tvaru hlavy, somatických znaků a psychických vlastností), vypracoval typologii osobnosti a nemocí, které jsou pro tyto osoby ohrožující. Nazval je pyknik, asketik (=leptosom) a atletik. Předložil jejich podrobnou charakteristiku stavby těla i emocionálního prožívání. Pyknika charakterizoval jako cyklotymní typ temperamentu, vyznačující se zvětšeným objemem hrudníku a břicha se sklonem k obezitě. Otevřeného, společenského jedince se sklonem ke střídání nálad, ohroženého maniodepresivním duševním onemocněním (střídání nálad bez vnější příčiny). Asketika označil jako jedince bez aktivního projevu emocí nebo naopak s extrémním střídáním nálad (přecitlivělý x chladný), dále jako člověka uzavřeného ohroženého schizofrenním temperamentem (bludné představy vedoucí k rozpadu osobnosti). Atletik v sobě nese viskózní temperament podobný flegmatikovi. Vyznačuje se klidným byt' těžkopádným chováním. Jeho sklon k nějaké duševní poruše není zcela zjevný. Kretschmer vnímal tyto odlišné typy osobnosti jako závislé na převládání jednoho ze tří hypotetických hormonů v krvi, o kterých rozhoduje dědičnost. Všichni jedinci ale nejsou považováni za čisté temperamentové typy – liší se různým poměrem tělesných proporcí a temperamentu (Čáp, Mareš, 2007, s. 115). Bylo by ale chybnou vnímat temperament pouze jako konstitucionální. Všechny lidské vlastnosti (v rámci individuality) jsou do určité míry ovlivněné učením nebo zkušeností (Říčan, 2007, s. 63).

H. J. Eysenck navazoval na již zmíněné klasické rozdělení čtyř temperamentů svých předchůdců. Na základě dlouhodobého pozorování psychiatrických pacientů, laboratorních výsledků a rozsáhlých údajů z dotazníků vytvořil vlastní strukturu. Charakterizuje osobnost za pomoci dvou oblastí: extroverze – introverze, stabilita – labilita. Dále je nazývá neuroticismem. Labilnímu člověku připisuje vysoký stupeň neuroticismu. Snadněji podléhá náročným situacím než stabilní jedinec. Člověk s vysokou mírou neuroticismu bývá neklidný, podrážděný, bývá snadné se dotknout jeho citů, trpí pocitem méněcennosti a chybí mu sebedůvěra. Extroverze – introverze je nejčastěji interpretována jako protipól „družný – uzavřený“. Stabilita – labilita úzce souvisí s odolností vůči zátěžovým situacím. Kombinací jednotlivých dimenzí získáváme větší počet vlastností osobnosti. Zároveň docházíme k propojení se čtyřmi klasickými typy temperamentu (Čáp, Mareš, 2007, s. 164, Říčan, 2007, s. 67). Extroverta můžeme popsat jako jedince vyhledávajícího zábavu, velké množství lidí,

mající velkou potřebu mluvit a riskovat. Má rád legraci, je všeobecně impulsivní, rychle ztrácí hlavu, je bezstarostný a veselý. Nerad čte nebo pobývá o samotě. Jeho opakem bývá introvert. Člověk tichý, žijící ve svém světě, upřednostňující samotu a knihy než lidi, člověk udržující si od ostatních odstup.

O vymezení těchto psychických vlastností vzrostl zájem na počátku dvacátého století. Přesněji řečeno v období dvacátých a třicátých let, kdy došlo i k celkovému rozvoji psychologie. Začaly se objevovat první teoretické studie i první výsledky. Jedním z prvních autorů psychologických typologií osobnosti té doby byl C. G. Jung. Byly diferencovány základní osobnostní rysy, které podaly přesnou charakteristiku lidské osobnosti. Mezi hlavní představitele trendu, který se zaměřoval na zkoumání struktury osobnosti jako celku a základních osobnostních rysů patřili G. Allport, R. Cattell a H. Eysenck. V osmdesátých letech dvacátého století se společně stali tvůrci osobnostního modelu Velké pětky (Big Five). Při tvorbě tohoto modelu čerpali z popisu jednotlivých vlastností a projevů. Ty sjednotily do tzv. klasifikačního systému, který při hodnocení nebo sebehodnocení těchto vlastností získali. Přístup každého z nich byl odlišný, každý z těchto přístupů vykazoval přednosti i nedostatky, avšak výsledky všech přístupů se v mnohém shodovaly. Extroverzi – introverzi a neuroticismus – emoční stabilitu považovali za nejvýznamnější obecně akceptovatelné osobnostní dimenze.

Na místě byla tedy otázka, kolik základních kategorií bude potřeba vymezit, aby byla osobnostní charakteristika dostatečná? (Vágnerová, 2010, s. 90-91)

Otázkou vymezení osobnosti se zabývali i další badatelé, jako například G. W. Allport. Allport (1937) definoval osobnost jako „*dynamickou organizaci psychických systémů, předurčující charakteristický způsob uvažování i chování jedince*“ (Vágnerová, 2010, s. 94). Osobnostní rys považoval za výsledek interakce biologických dispozic a nabytých zkušeností. Tyto rysy rozděloval tak, jak působí na jedincovo chování. *Kardinální rysy* ovlivňují obecnější vlastnosti osobnosti, *centrální rysy* zastupují typické vzorce chování a *sekundární rysy* se projeví pouze v určitých situacích a za určitých podmínek. Velkou důležitost připisoval přesné specifikaci těchto vlastností, které nás odlišuje od sebe navzájem.

Naproti tomu R. B. Cattell chápal osobnost jako ucelenou strukturu osobnostních rysů různých kategorií. Považoval je za dispozice relativně trvalé, umožňující předvídat

jedincovo chování. Zastával tedy opačný názor než Allport. Za důležitý proměnný faktor považoval „stavy“ jako je například únava. Dále variabilitu lidského chování, která vymezuje situace spojené se zastáváním určité role (matka x žena).

S. Freud specifikoval osobnost jako místo, kde dochází k neustálému boji sil (Id, Ego a Superego), který si často ani neuvědomujeme. Tyto síly spolu neustále soupeří v uspokojení svých potřeb, které jsou ve své podstatě protichůdné. Id má za cíl okamžité uspokojení potřeb, vedoucímu k pocitu slasti. Usměřovačem Id a cestou, vedoucí k opravdovému a reálnému uspokojení potřeb je Ego. Pakliže je dobře vyvinuto, je znakem zdravé osobnosti. Dalším regulátorem Id je Superego. Nese v sobě příkazy a zákazy z dětství, volající po morální odpovědnosti nás samých. Je tím, skrze něho pocítujeme vinu. Nepřiměřeně rozvinutým Superegem se vyznačují lidé, kteří ani při velkých mravních přestupcích nepocítují vinu (Drapela, 2001, s. 22-23).

Na předchozí autory (Eysencka, Kretschmera) navázal svou typologií C.G. Jung. Rozlišoval typologickou dvojici „extrovert – introvert“. Na základě jejich přístupu ke světu je charakterizoval. Jejich způsob prožívání a interakce s okolím. Extroverta opět popisuje jako člověka otevřeného, zaměřeného na vnější svět, spontánního se sklonem ke střídání nálad. Na druhé straně ale méně vnímavého k potřebám druhých. Opakem je introvert, stažený do vlastního vnitřního světa. Člověk uzavřený, rozvážný ve svém jednání, opatrný v projevování citů, přemýšlivý a empatický. U člověka se mohou objevovat oba tyto typy, ale jeden z nich je převažující (Čáp, Mareš, 2007, s. 116).

Zastáncem individuální psychologie a důraz na začlenění člověka do společnosti kladl Alfred Adler. Snažil se odstranit méněcennost uloženou v dětství a prosadit sebe samého ku prospěchu druhých. Základ neurotického chování viděl v hluboko uloženém nevědomí z dob dětství, kdy se dítě neadekvátnímu chování ze strany svého okolí neumí bránit. Rodinu a kvalitní zázemí považoval za velice podstatný faktor. Především působení matky, která je prostředníkem mezi dítětem a světem. Podává mu jeho obraz a je první důvěrou, kterou později dítě rozšíří i na své okolí. Rodina tvoří individuální styl každého jedince, výrazně ovlivňuje i psychosomatické složky osobnosti. To znamená, že se dítě aktivně rozvíjí po všech stránkách jak fyzických, tak psychických.

K. Horneyová přikládala ve vývoji osobnosti velký význam zážitkům z dětství. (Drapela, 2001, s. 46, s. 52). Zabývala se pozorováním pacientů s neurózou. To ji vedlo

k pochopení, že dětská zkušenost především s úzkostí zásadně ovlivňuje vývoj osobnosti jak v normě tak i mimo ni. Nepřiměřené neurotické chování dospělých se odráží ve formování a naplňování potřeb i v dospělosti. Děti jsou zcela odkázané na pochvalu, moci a úspěchu nebo se snaží využívat druhé.

To potvrzuje i H. Sullivan. Ten stejně jako Horneyová upozorňoval na význam dětských zkušeností a sociální determinace. Problémy a poruchy jsou přenášeny z dětství pomocí vlastních zkušeností do vztahů s lidmi v dospělosti (Čáp, Mareš, 2007, s. 129)

A. Thomas, S. Chess a A. G. Birch (1968) vypořizovali dle projevů emočního prožívání, přizpůsobení se novým podmínkám, pravidelnosti biorytmu tři temperamentové typy dětí. Typ snadno vychovatelného dítěte, který převažuje přibližně se čtyřiceti procenty, následuje typ obtížně (problémově) vychovatelného dítěte s deseti procenty a posledním typem je typ pomalého dítěte s nízkou úrovní aktivace. Zastavíme-li se u typu obtížně vychovatelného dítěte, nese s sebou velkou výzvu i riziko pro pedagoga. Děti tohoto typu vyvolávají v okolí více negativních emocí. V jejich případě dochází více než častěji k setkání se zlostí, bezmocí a nevraživostí, popřípadě agresivitou ze strany vychovatele. Zde vyvstává nutnost zaujmout či udržet si nízkou vzrušivost k negativním podnětům ze strany dítěte. Pakliže vychovatel podlehne zápornému citovému ladění dítěte a jeho nepřiměřeným reakcím na zevní podněty, dojde ze jeho vychovatele k uplatnění „moci vychovatele“ a k „ohrožení vývoje dítěte“. (Heluz, 2004, s. 110)

E. Fromm vytvořil vlastní koncepci osobnosti. Navazoval jí na Freudovu psychoanalýzu, filozofii i náboženské tradice. Kritizoval patogenní vliv společnosti na vývoj osobnosti. Temperament a charakter považoval za její dvě základní složky. Temperament vnímá jako jeho trvalý, hlavní nástroj osobnosti. Naproti tomu charakter utvářený hodnotovými orientacemi je ovlivněn sociálním působením okolí.

Charakter

Charakter je důležitá vlastnost osobnosti. Můžeme ho chápat jako zásady nebo principy, kterými se při svém jednání a rozhodování řídíme. (Heluz, 2004, s. 106, s. 111) uvádí: „*Přímo souvisí s morálkou a hodnotami jedince, o které usiluje a jimiž se řídí*“. Není přímo vrozený, ale bývá přijímán tzv. interiorizací (=zvnitřněním). Vyvíjí se postupnou

aktivitou jedince i jeho morálním usuzováním (J. Piaget, L. Kohlberg). Rozdíly u jednotlivých osob v temperamentu je nijak eticky neovlivňují, jsou společností přijímány a akceptovány, zatímco rozdíly v charakteru jsou vnímány jako individuální etický problém (Fromm, 1947 in Drapela, 2001, s. 59). Mezi pátým a šestým rokem život dochází v životě jedince k jasnému uvědomování existence pravidel, doporučení, zákazů přicházejících zvenčí. Ty vnímáme jako heterogenní obecně platnou morálku, uznávanou prostřednictvím vnější autority. Až kolem desátého roku zaznamenáváme existenci více pohledů na správnost či nesprávnost určitého chování. Záleží také na okamžiku, ve kterém se rozhodujeme, protože i jasně stanovená pravidla mohou mít za daných podmínek své výjimky (Heluz, 2004, s. 111). E. Fromm předložil svou vlastní koncepci osobnosti, v níž poukázal na důležitost volby mezi různými možnostmi jednání. To se odráží v životě a formování charakteru daného člověka. Toto chování s sebou nese volbu, určitou svobodu nebo naopak její ztrátu. Činí tak člověka svobodným ve svém jednání a prospěšným pro druhé (produktivní charakter) nebo závislým na ostatních lidech či věcech, někdy až parazitující (neproduktivní charakter). (Čáp, Mareš, 2007, s. 129). Charakter a jeho vývoj zásadním způsobem ovlivňuje socializace, tedy začlenění do společnosti a následné učení. Prostřednictvím svého okolí se dítě setkává s hodnotami, ideály, situacemi a obyčejným děním věcí, která přebírá a jak popsal Heluz (2004) „*vyrozumívá je jako vhodné či výhodné*“ (Heluz, s. 111). Velký vliv připisoval tomu, jakým způsobem je charakter spolu s morálním jednáním tvořen. Pakliže byla zvolena forma vynucování morálního jednání jako naprosté poslušnosti, nese hrozbu budoucí závislosti na autoritách a nesamostatném jednání a usuzování. Naproti tomu apel na pochopení situace či případu a svobodnou volbu vede k plnému rozvoji charakteru a tvorbě osobní odpovědnosti aktéra. Odměny a tresty při formování morálního usuzování nejsou dobrým stimulem. A. Bandura poukázal na riziko trestu ve výchově jedince, vedoucí až k agresivitě dětí. Sociálním podmiňováním pomocí odměn a trestů si sice dítě upevňuje odměněné způsoby chování, ale vždy se spíše chová dle toho, jak se chová dospělý a ne dle toho jak ho dospělý odměňuje nebo trestá. Zde zaznamenáváme převahu nápodoby nad sociálním podmiňováním (Čáp, Mareš, 2007, s. 193, s. 195). Důraz na sociální aspekty a aktivitu vlastního já ve všech formách kladl E. Erikson. V osmi stádiích ontogeneze (vývoji od narození do smrti) zdůrazňoval společně s Horneyovou, Sullivanem, Frommem překonání jednostranné koncepce, která obsahuje prvky růstu i ohrožení. Růst osobnosti nastává v okamžiku přiměřeného vyřešení konfliktu, ohrožení je vnímáno jako

vyhýbání se patřičnému jednání a posun v růstu nenastává. Zajímavé je překonání stádia identity x zmatení rolí. Sjednocuje čtyř předchozí stádia a je základem důvěry ve vlastní sebepojetí, které získává přes vnímání druhých, především svého blízkého okolí, tedy rodiny.

V první kapitole teoretické části jsme se pokusili vymezit pojem osobnost, který by se dal laicky popsat jako charakteristika daného člověka. Nejčastěji lidmi popisována dle vlastností, které jsou viditelně rozpoznatelné a jsou považovány za žádoucí nebo nežádoucí. Naším cílem je snaha porozumět člověku i sama sobě. Pro orientaci tedy bylo nutné vymezit, co je osobnost, co osobnost tvoří, z jakých částí se skládá i jak funguje (Vágnerová, 2010, s. 12 – 13). Dále jsme se zabývali pohledem jednotlivých autorů na strukturu osobnosti, její dynamiku, tj. fungování osobnosti a její vývoj. V další části práce se dotkneme oblasti emocí.

1.2.4 Emoce

Hájek (2006) uvedl, že *„emoce nás chrání před neuváženostmi, kultivují nosné mezilidské vztahy a dodávají nám životní energii. Emoce se stanou rádcem, zdrojem informací pro rozhodování v mnoha situacích“* (Hájek, 2006, s. 12). Jsou jakýmsi barometrem při vnímání našeho i okolního světa, doprovází naše jednání, činnosti uspokojování nebo neuspokojování našich potřeb. Mohou se stávat podněty k činnosti, proto je můžeme přiřadit k motivům. Přesné definování emocí je obtížné, lepší vysvětlení nalezneme v uvedených příkladech. Známe je například formou vyjádření protikladů libost – nelibost. Spojené právě s uspokojováním nebo neuspokojováním našich potřeb. Dále vzrušení a uklidnění spojené se základními emocemi jako je radost a smutek, strach a úleva, vztek, důvěra a obava a jiné. Všechny tyto city bývají spojené s různými situacemi, cíli nebo potřebami. Emoce mohou být považované svou podstatou za ambivalentní, to znamená, že zároveň v jednom okamžiku pociťujeme rozporuplné pocity k jednomu člověku nebo skupině osob zároveň (kladný i záporný emoční vztah). Čáp (2007) poukázal, že *„problémem se stávají výrazné ambivalence, kdy se záporná složka blíží svou „silou“ ke složce kladné; a také situace kdy si člověk ambivalenci neuvědomuje, vytěsňuje, potlačuje zápornou komponentu složitého emočního vztahu.“* (Čáp, Mareš, 2007 s. 98). Dochází ke konfliktu, případně

i patologickému vývoji. Někdy může tato ambivalence nastat i na základě situace, která se nás přímo nedotýká, jindy se setkáváme se situacemi, které odmítáme řešit, konflikt sílí, emoce mohutní a to i v těle. Takto nerozřešený konflikt se ukládá v těle a člověk se stává zajatcem vlastních emocí. Mnohdy se setkáváme s tím, že z určitých situací máme různý pocit. Pocitem může být například štípání v očích nebo tělesná bolest. Svoje pocity jsme ale od raného věku učeni potlačovat a tak jim nepřikládáme takovou vážnost. „Chlapi přece nepláčou! Než se vdáš, tak se ti to zahojí.“ Odvádíme pozornost od skutečných pocitů a jejich prožití, namísto skutečného prožití emoce a zvládnutí situace, přiznání si a pojmenování si toho, co prožíváme a cítíme (Hájek, 2006, s. 16). A to je špatně. Pocity je nutné přijmout bez ohledu na to, zda jim vyhovíme či ne. Nemá cenu je potlačovat (Kopřiva, 2000, s. 27).

Silnou emoci, se kterou se setkáváme během života, bývá afekt. Do něj můžeme zařadit například vztek, strach nebo bouřlivou radost. Mnohokrát bývá spojován s pocitem ohrožení nebo s jinými velmi silnými emocemi. V některých případech se afekty stávají pro lidský organismus prospěšné. Jsou motorem a hnací silou v situacích vyžadujících okamžitou aktivizaci organismu, jako v případě sportovních výkonů nebo při namáhavé fyzické práci. V situacích běžného života bývá naopak potřeba zachovat klid a rozvahu. Například při řešení konfliktů mezi lidmi. Zvládnout afekt vyžaduje určité úsilí a je spojeno s dlouhodobým učením, výchovou i sebevýchovou (Čáp, Mareš, 2007 s. 99 - 100). Mezi citové stavy lze zařadit i nálady. V porovnání s emocemi trvají déle, někdy hodiny až dny. Jsou popisovány adjektivy jako smutná, veselá nebo stavem úzkosti jako jsou tréma nebo strach ze zkoušky. Nálady jsou určovány a aktivizovány prostředím, podněty z něho, naším zdravotním stavem či úspěchem nebo neúspěchem. Námi prožité emoce lze popsat, prožít a uvědomit si je pomocí společného rozhovoru. Mnohdy převyprávění příběhu a následně znovuprožití pro nás těžkého okamžiku v nás evokuje určitou emoci, kterou až následně dokážeme pojmenovat, zařadit a prožít. Někdy i opakovaně. Spoluprožití vede ke vzájemnému sblížení členů sociální skupiny i možnému rozřešení vnitřního konfliktu, který nejsme do té doby ochotni přijmout, pojmenovat ho nebo se s ním vyrovnat. V některých případech bývá přínosem i společně mlčení či pouhé vyslechnutí, sdílení citů. Kopřiva (2000) zmiňuje: „*Emoce jsou přirozené. Je zapotřebí si je uvědomit a počítat s nimi*“ (Kopřiva, 2000, s. 24, s. 44).

Emoce provází celý náš život. Nelze se od nich oprostit. Jsou přirozené a vypovídají o prožitém významu, stavu situace či prostředí, jenž v nás evokuje daný pocit či náladu. Bývají vyvolány určitými podněty či činnostmi. Emoce nás dovádí k zamyšlení nad vlastním jednáním, jeho příčinou nebo následkem. Mnohdy mají hlubší význam, který by neměl být podceňován. Zastavit se a zeptat, proč se člověk v dané situaci cítí určitým způsobem, bývá dobrou sebereflexí či zhodnocením sebe samého, situace nebo konfliktu. Emoce nás obklopují v běžné interakci s prostředím, v němž žijeme. Vyvolávají postoje okolí či jejich reakce. V jistém slova smyslu se mohou stát i nástrojem sebepojetí.

2 SEBEPOJETÍ

Sebepojetím můžeme charakterizovat vztah k sobě samému. Vágnerová (2010) hovoří o „*vědomí vlastní identity*“ tj. *prožívání a uvědomování sebe sama, stejně tak i představa o okolním světě, slouží k uspokojení potřeby orientace i potřeby jistoty*“. (Vágnerová, 2010, s. 305). Sebehodnocení ovlivňuje naše rozhodování, tvorbu názorů, postojů i reagování. Sebehodnocení se utváří již v dětském období. Utváří se prostřednictvím interakce s matkou a rodinou, v jeho soudech a názorech na nás. V tomto vzniká velké riziko vyřčeného sebenaplnujícího proroctví, kterému můžeme jako dospělí postupně dostát. Dítě v předškolním věku bezmezně věří soudům, vyřčeným směrem k nim. Ztotožňuje se s nimi. Proto bývá zapotřebí orientovat se na pozitivní rozvoj osobnosti jedince. Nehodnotit jeho výkony a nezaměřovat se na ně. Tím by se zvyšovalo riziko selhání a šance naplnění tohoto proroctví. Chyba v tomto případě, by měla být brána jako pozitivní nástroj vedoucí k odhalení problému. To by mělo být hlavním úkolem školy a vzdělávání vůbec. Důvěra ve schopnosti dítěte zvládat zadané úkoly pomáhá vytvoření sebezhdnocujícího sebepojetí. Aktivizuje jedince k lepším výkonům, než tomu bývá v případě setrvalé negativního hodnocení žáka (Heluz, 2000, s. 100). Čáp a Mareš (2007) zmiňují, že „*hodně případů neprospěchu, nekázně, výchovných problémů, konfliktů dětí i neuróz, souvisí se sebepojetím a sebehodnocením dítěte a nepřiměřeným chováním dospělých i skupiny vrstevníků k dítěti. Člověk nutně potřebuje, aby druzí k němu měli kladný vztah a aby si na podkladě toho sebe samotného vážil*“. (Čáp, Mareš, 2007, s. 172 - 173).

2.1 Struktura sebepojetí

Sebehodnocení je první složkou sebepojetí. Je determinováno emočně, tedy vztahem k sobě samému a kognitivně, prostřednictvím ocenění vlastních kvalit a kompetencí. Sebehodnocení vyjadřuje míru přijetí vlastní osoby, vlastní spokojenost, pozitivní či negativní uvažování. Rozvoj sebepojetí je označován jako proces. Závisí na mnoha faktorech: Na osobnosti jedince, jeho schopnostech, zkušenostech a hodnocení a názorech ostatních lidí. Hodnocení okolí jako absolutní pravdy nelze přijímat bezvýhradně. Vnímání vlastní osoby se rozchází s vnímáním ostatních. To je dáno rozdílem v temperamentových vlastnostech, preferencích i hodnotovém systému ve společnosti. Sebehodnocení nemusí vždy korespondovat s realitou. Nemusíme

přijmout názory ostatních a tím se stává zkresleným. Zkreslení vlastního sebepojetí je zapříčiněno osobnostními rysy, kombinací extroverze a neuroticismu. Lidé s vyšším neuroticismem bývají ve svém hodnocení pesimističtější, než tomu naopak bývá u extroverze. Úroveň vlastního hodnocení je relativní, protože posuzujeme vždy sebe samotného oproti ostatním. Vždy tedy záleží na tom, s čím nebo s kým se porovnáváme, jaká jsou měřítka a v jaké společnosti se pohybujeme. Společenství lidí, ve kterém žijeme, má svá kritéria. Jedinec, který bez problémů tyto kritéria přijímá a ctí, je považován za společensky přijatelného a pozitivně hodnoceného. Tato zpětná vazba mu přináší zlepšující sebehodnocení (Vágnerová, 2010, s. 306 – 309). „*Sebehodnocení vychází ze sebepoznání, dává mu určitou hodnotu, zahrnuje emoční vztah k sobě a tím související sebevědomí a sebehodnocení.*“

Pakliže můžeme ovlivňovat a kontrolovat vlastní život, máme přijatelnou sebedůvěru. Kladné sebehodnocení s sebou nese důvěru ve vlastní schopnosti a bývá založeno na stabilnějším charakteru. Negativní sebehodnocení bývá spojené s nedostatečnou sebedůvěrou, spíše s podceňováním. Zde se vracíme zpět k neproduktivnímu charakteru a ulpívání či závislosti na jiných lidech a ne ve víru ve vlastní schopnosti a snahu něco měnit. Míra sebedůvěry ovlivňuje i náš názor na hodnocení situací běžného života. Svědčí o zvládnutelnosti určitého problému a vyrovnávání se se zátěží. Dojde-li v tomto momentu k selhání jedince, míra vlastní nedostatečnosti se dále prohlubuje (Campbell, 1990, Story, 2004, in Vágnerová, 2010, s. 309). Sebeláska je další složkou sebepojetí. Fromm o ní mluví jako o důvěře ve své vlastní prožitky i projevy. Sebeláska potvrzuje hodnotu naší existence. Důležité je věřit, že naše rozhodnutí jsou správná. Přijetí vlastního já bývá základem a jednou z podmínek pro vytvoření zdravé osobnosti.

2.2 Vývoj sebepojetí

Jak už bylo řečeno, vývoj sebepojetí probíhá na základě zkušeností s chováním rodičů, nejvíce s chováním matky již od raného dětství. Opakující se prožitek z chování nejbližších osob vůči nám se stává základem sebepojetí, ať už pozitivního či negativního. Postupný vývoj dítěte je demonstrován sebesprosováním, těsně spjatým s projevem emocí. Můžeme zde mluvit o takzvaném potvrzení vlastní kompetence dítěte. Rodiče by mělo být toto prosazování přijímáno bez hodnotících soudů a emocí, které by mohly, v pozdější době adolescence, spíše uškodit. V období dospívání dochází

ke změně sebepojetí. Dospívající o sobě uvažují velmi kriticky, jsou v období ujasňování sebepojetí a směřování k určitému cíli. Dle Larsena a Busse (2008) v tomto období „*vyplouvají na povrch soudy a přejaté názory na vlastní osobu, které jim byly v dětství opakované a které si zafixovali. Ztotožňují se s nimi i v případě, že nejsou správné*“. (Vágnerová, 2010, s. 336). V tomto období dochází dle Eriksona k rozvoji vlastní identity. Dospívající se snaží oprostít od vlivu rodičů a začít samostatně rozhodovat o svém životě. Bohužel lidé s kolísavým nebo s extrémním sebepojetím se pro své okolí stávají nečitelnými, mnohdy i nepříjemnými partnery, kterým nebude z tohoto důvodu snadné vždy porozumět (Vágnerová, 2010, s. 322, s. 337).

Můžeme tedy říci, že sebepojetí se stává jedním z činitelů tvorby osobnosti jedince. Tvoří základ pro jeho interakci se společností. Je-li pozitivně formované, přináší větší odolnost vůči zátěžovým situacím, optimističtější přístup k jejich řešení, životu obecně i k sobě. V předchozích kapitolách jsme se seznámili s pojmem osobnost, s jejími složkami, činiteli, které ji ovlivňují. V následující kapitole se budeme zabývat rolemi, které zastupuje učitel jako osobnost i jako autorita. Podíváme se na působení osobnosti učitele v interakci s dítětem a jeho okolním prostředím, které se spolupodílí na jeho formování a vzdělávání. Dotkneme se i profesních kompetencí, spojených s výkonem učitelského povolání. V neposlední řadě se zmíníme o profesní zátěži, těsně spjatou s naplňováním těchto kompetencí a rolí. Na závěr se dotkneme tématu syndromu vyhoření a psychohygieny, dotýkající se každého jednotlivce v pomáhajících profesích.

3 ROLE A KOMPETENCE UČITELE

3.1 Profesní zátěž učitele, role učitele

Zaměříme-li se na učitele jako osobnost, můžeme ho vnímat jako jednoho z hlavních činitelů výchovně vzdělávacího procesu. Učitel musí aktivně reagovat na posun nebo vývoji společnosti a aktuální vzdělávací potřeby dané věkové skupiny dětí. Škola zastřešuje nejen oblast vzdělávání, ale stává se i místem prevence sociálně patologických jevů. Učitel na sebe bere roli pomocníka v oblasti socializaci dítěte. V každodenním styku s dítětem i jeho okolím, musí řešit mnoho výchovných či vzdělávacích problémů, reagovat na požadavky rodičů i revidovat legislativní změny. Ve své podstatě se stává komunikátorem. Odklon od původně oborového specialisty do role socializátora se stále více zvětšuje. Sžívá se se společností, pracuje s informacemi, stává se hlavním nástrojem působení na utváření osobnosti předškolního dítěte. Toto působení vyžaduje mnoho sil, proto je nutné, aby o sebe učitel pečoval. Gillernová a Mertin (2004) uvádějí: „*Pokud učitel udělá něco dobrého pro sebe, udělal tím již mnohé pro děti a jejich rodiče.*“ (Gillernová a Mertin, 2004, s. 39-40). Péče o vlastní psychickou kondici je zařazována jako nedílná součást profesionality učitele. Pakliže se učitel o svoje duševní zdraví (odpočinek, relaxaci, uvolnění) nestará, ohrožuje tím sebe i děti. Přenáší na ně svoje špatné nálady nebo stavy únavy. Naopak při dodržování poměru odpočinku a správné relaxace a práce, dochází k jeho pozitivnímu působení na děti a pružnějšímu reagování na jejich potřeby. Vnímá lépe a přesně jedince jako takového, nepodléhá zkreslení.

Role učitele v oblasti vzdělávání se oproti minulosti změnily. Zátěžové situace, se kterými se učitelé při své práci setkávají, se stávají mnohdy v kombinaci s individuálními zvláštnostmi či nesmyslnými požadavky mnohem náročnější. Zvyšují se tak nároky na učitelovu schopnost se s profesní zátěží vyrovnat. Bez ohledu na priority, kterých učitel chce dosáhnout, se stává hlídačem dětí. Rodiče nabývají dojmu, že mateřská škola supluje jakési hlídání dětí a vzrůstá zde tendence podceňovat a zpochybňovat nezastupitelnou roli učitele. V mateřské škole se setkáváme především se ženami. Jsou na ně kladeny nároky, vzniklé specifickými podmínkami dětského věku. Do konfliktu se zde dostávají role „pečující osoby“ a „nároková učitelky“, která trvá na dodržování určitých pravidel a řádu, zatímco pečující osoba supluje rodinné zázemí. Další rolí, kterou učitelka zastupuje, je prostředí společenství

vrstevníků. Toto heterogenní zastoupení všech věkových skupin a z toho vyplývající individuálních rozdílů a potřeby každého dítěte, vymezuje zvláštní přístup ke každému z nich. Mnohé děti vyrůstají v neúplné rodině nebo bez sourozence. Mateřská škola společně s učitelkou nabízí pomocnou ruku v adaptaci na toto specifické prostředí. Formují se tak interpersonální vztahy, snižuje se tak míra sebestřednosti, oddaluje se doba okamžitého uspokojení potřeb jednotlivce na úkor prospěchu skupiny, rozvíjí se prosociální jednání. Migrace dětí či neustálé stěhování mnoha rodin, zaručuje setkávání se s jinakostí a to v prostředí právě mateřské školy. Učitel vstupuje do tohoto prostředí společně s dítětem, je mu nápomocen při pochopení těchto jazykových či kulturních rozdílů, pomáhá snižovat předsudky a vnímat nově příchozí jedince bez předsudků.

V dnešní době nesou učitelé mateřských škol mnohem větší míru zodpovědnosti za vývoj dítěte, než tomu bylo v minulosti. Společný pedagogicko-psychologický a sociálně-psychologický pohled na vztahy, činnosti, nezaměnitelnost prostředí mateřské školy a profesní dovednosti učitele přináší poznatky a dovednosti, vedoucí k rozvoji profesní kompetence učitele. Mateřská škola nabízí různé typy, druhy a formy činností, uzpůsobené předškolnímu dítěti. Do uskutečňování těchto činností vstupují společně děti s rodiči na jedné straně a učitel na straně druhé. Dochází tak ke vzájemné interakci i ovlivňování, nutně vedoucímu k rozvoji profesních dovedností učitele a optimálnímu působení mateřské školy na rozvoj dítěte. Učitel situace vyhodnocuje, orientuje se v nich a vystupuje navenek s nadhledem a jistotou. Svou vybaveností a znalostí problematiky pedagogiky, psychologických zvláštností dětského vývoje a s taktem by měl být pánem situace.

Základním vztahem, probíhajícím v mateřské škole, je pro učitele interakce s dítětem. V tomto ohledu jsou na učitele kladeny vysoké nároky. Různá skladba dětí, jejich individuální zvláštnosti, rozdílný temperament a výskyt handicapů představují velký záběr informací, který musí mít učitel na paměti. Především pro děti se stává vzorem chování, který byt' nevědomě přebírají. Učitel ve smyslu autority dítě hodnotí, což obnáší velkou odpovědnost a riziko. Dítě nekriticky přijímá jeho názory a ztotožňuje se s nimi (Mertin, Gillernová s. 23).

Hlavními úkoly učitele je začlenění každého dítěte do skupiny, záměrný a cílený rozvoj vztahů mezi dětmi a podpora rozvoje příznivé atmosféry v mateřské škole. Na tomto klimatu se odráží vztahy mezi učiteli a ostatními spolupracovníky vzájemně a vztahy

mezi učiteli a rodiči v rámci jedné mateřské školy. Rodiče zastupují vzdělávání svého dítěte v rodině, kdežto mateřská škola na toto vzdělávání navazuje.

Společnost učitelů vymezuje místo ve společenských vztazích. Na profesní roli učitele jsou kladeny nemalé nároky. Jsou to: Odborná úroveň, profesní dovednosti, osobnostní charakteristiky, integrita osobnosti, přiměřené sebepojetí, prosociální orientace, mnohostranné zaměření, dynamičnost a určitý stupeň dominance. Chování učitele je na druhou stranu určitým způsobem ovlivňováno společenským očekáváním, což působí značný rozpor. (Mertin, Gillernová, 2010, s. 24).

3.2 Kompetence

Kompetencí k výkonu učitelské profese můžeme rozumět určitou způsobilost. Mezi základní kompetence můžeme řadit patřičné vzdělání v oboru, dobrý vztah k dětem a nadšení pro tuto práci. V dalším výčtu kompetencí by se měla objevit odolnost vůči psychické zátěži. Výchova budoucích učitelů by měla být na zvládání této zátěže zaměřena již během studia. Spilková formuluje kompetence jako rámec, popisující profesi (Průcha, 2002, s. 50, s. 67). Vedle kompetencí zmiňovaných Švecem jako:

- kompetence k výchově a vyučování,
- kompetence osobní,
- kompetence rozvíjející osobnost učitele (Švec, 1999, s. 51),

se můžeme dotknout sociálně psychologických dovedností učitele mateřské školy. Právě vzájemné poznání, důvěra, vytvoření pozitivní atmosféry, jistá míra tolerance a odpovědnost jsou zdůrazňovány ve všech mezilidských vztazích a v mateřské škole ještě více (Mertin, Gillernová, 2003, s. 28). Akceptování individuality jedince nám pomáhá rozpoznat specifické zvláštnosti a potřeby jednotlivých dětí. Autenticita učitelky a její otevřené projevování emocí pomáhá dítěti orientovat se ve stanovených hranicích její výchovy. Empatie, tedy vcítění se do pocitů dětí i kolegyň, je jednou z podmínek pro rozvoj mezilidských vztahů, kterou učitel může svým vlastním příkladem rozvíjet i u dětí. Naslouchání, spojené s přijetím i iracionálního sdělení, by nemělo být nijak bagatelizováno, vyvráceno či zesměšňováno. Konkrétní sdělení k projevům dítěte by mělo být směřováno žádoucím směrem a formulováno popisem ne hodnocením situace. To platí v případě, když dítě zlobí a učitelka ho chce napomenout.

Nekritizuje přitom jeho osobu, ale popisuje situaci, se kterou nesouhlasí. Podporováním sebekontroly a sebereflexe bývá základní podmínkou ke zvládnutí sociálních interakcí mezi dětmi i dospělými. Dlouhodobé vztahy právě tuto míru sebeovládání vyžadují. Sebekontrola se stává významnou součástí profesní výbavy osobnosti učitele. Rozvoj sebedůvěry a sebejisté vystupování učitele nabízí rozvoj sebedůvěry a jistoty u dítěte. Snažit se poskytnout každému zažít pocit vlastní důležitosti a úspěšnosti můžeme v každodenním setkávání. Popisné hodnocení „*umí, dovede, dokáže*“ nám to dovoluje. Odměna by měla být formulována právě takovýmto způsobem, aby nevznikala závislost dítěte na slovním hodnocení. V poslední řadě mezi kompetence učitele patří i zvládnutí konfliktních situací. S konflikty jako učitelé musíme počítat a zvládat jejich řešení. To povede k posunu a rozvoji vztahů mezi lidmi i dětmi. V opačném případě ke komplikacím a uplatnění moci (Mertin, Gillernová, 2003, s. 33).

4 SYNDROM VYHOŘENÍ

4.1 Syndrom vyhoření

Učitel se stává významnou osobností v životě dětí. Svým záměrným působením může na děti působit příznivě či nepříznivě (Čáp, Mareš, 2007, s. 264). Profese na něj klade náročné psychické požadavky, kterým se snaží dostát. Má vysoká očekávání, což logicky souvisí i s velkou mírou výdeje energie a s únavou. Zátěž se kumuluje, nepříjemné situace se opakují a sčítají, mnohdy nezbyvá čas na odpočinek. Takto nějak můžeme shrnout příznaky počínajícího syndromu vyhoření. Ten se objevuje především v náročných profesích jako je lékař, zdravotní sestry, manažeři, sportovci. Můžeme tvrdit, že se s ním více setkávají lidé v tzv. „pomáhajících“ profesích, tedy tam kde se setkávají stále se stejnými lidmi. Za projevy syndromu vyhoření můžeme považovat chronické vyčerpání, útlum dřívější aktivity, iniciativy a kreativity, pocit otrávenosti, podrážděnost, absurditu nebo rezignaci. Změny mohou být patrné i v postojích k činnostem, kterým se člověk věnuje nebo i k lidem. Komunikace s nimi se stává obtížnou nebo dokonce nepříjemnou a dotýčný se jí vyhýbá. Sebehodnocení jedince se snižuje, ideály, kterým věřil již skoro neplatí. Začínají se objevovat různé somatické obtíže a v neposlední řadě se zvyšuje riziko závislosti jedince na alkoholu či kouření. To potvrzuje i Kopřiva (2000): *„Když se nás něco dotklo, zklamalo nebo máme špatnou náladu, je v tom nejen to, co se stalo teď. Současná událost může připomínat starou opouzdřenou ránu z dětství. Unikáme tak před emocemi, schováváme se za bezpečnou metodou úniku (alkohol, práce, pochvala pomáhání druhým).“* (Kopřiva, 2000, s. 63). Po předcházející chronické zátěži jedinec vnímá jakýkoli další, byť i banální problém, za nezvládnutelný. Svým způsobem se syndrom vyhoření podobá některým neurózám. Zároveň se ale od nich odlišuje. Změnou postoje nebo situace, ve které syndrom vyhoření vznikl, se jeho síla oslabuje, až vymizí úplně (Čáp, Mareš, 2007, s. 272).

4.2 Psychohygienu

Psychohygienu může charakterizovat jako pečování o vlastní emoční pohodu a vitalitu, jež nám mohou poskytnout určité činnosti nebo i naše vlastní zázemí. Lidé v pomáhajících profesích potřebují poznat přijetí, úspěch a dobrý vztah. Kopřiva (2000) tím nemíní intimní nebo přátelský vztah, ale dobrý vztah sám k sobě, jako vlastního uspokojení a dobrého sebehodnocení. Učitelé se snaží být potřební, ale v tom samém

okamžiku zapomínají na sebe, vzdávají se uspokojování svých vlastních potřeb, aby nepocítovali samotu a zbytečnost (Kopřiva, 2000, s. 25). Dlouhodobá nevyváženost mezi bráním a dáváním se projeví právě v syndromu vyhoření. Pakliže se v určitých vztazích dáváme emočně všanc, musíme mít vlastní zdroje pro doplnění energie. Ke zjištění, kdy se tento „pohár“ vyprázdnil, nám pomohou „kontrolky štěstí“. Je nutné hezké okamžiky v našem životě a nepřehlížet jako běžné a nevýznamné. Radost z maličností, přiměřeně zvolené cíle i chvíle odpočinku a klidu, nám pomohou načerpat ztracenou sílu zpět. Měli bychom se aktivně věnovat a vyhledávat okamžiky, kdy pocítujeme uvolněný klid, radost, lásku a porozumění. Nemůžeme spoléhat, že tyto chvíle přijdou samy. Pakliže si budeme aktivně všimát okamžiků, ve kterých nám bylo dobře, byli jsme úspěšní, něco nás bavilo, těšili jsme se na ně a budeme je pravidelně zařazovat do svého programu, syndromu vyhoření se můžeme vyhnout. Naučíme-li se vytvářet v rámci svého prožívání podmínky pro to, abychom si uměli vychutnat to, co se povedlo, směřujeme tím k naší celkové spokojenosti a pohodě. Příjemnost je stav, který si mohu uvědomovat a tím ji i zesílit. Těšením si přibližuji situaci, kdy se stane něco pěkného a příjemného. Z těšení se může časem stát „těším se“, „baví mě to“ nebo „povedlo se to“ (Hájek, 2006, s. 101). Tyto „kontrolky štěstí“ se ztrácejí v počátcích syndromu vyhoření a v situacích, kdy jsme zavaleni problémy. Je nezbytně důležité si tyto pocity pěstovat a udržet.

Oslabení počátečního syndromu vyhoření spočívá v:

- přehodnocení vlastních životních cílů,
- nalezení smyslu práce,
- zařazení mnohostranných aktivit do svého života,
- střídání práce a odpočinku,
- zlepšení komunikace v rodině i ve škole (kurzy, výcviky, komunikativní dovednosti)
- a podpoře blízkých osob.

Stejný problém se syndromem vyhoření můžeme zaregistrovat i u žáků. Bývá vyvolán v důsledku nepříznivého vlivu, stylu výchovy v rodině nebo ve škole. Zapříčiněn může být nevhodnými formami vzdělávání, spojovanými s další zátěží. (Čáp, Mareš, 2007, s 273).

V poslední kapitole jsme se zabývali syndromem vyhoření a popsáním jeho projevů. Zjistili jsme, jak s počínajícím syndromem vyhoření bojovat. Kontrolky štěstí nám ukázaly, jak si zachovávat duševní svěžest a pozitivní emoční ladění, které jsou těsně spjaté s vlastním sebehodnocením. To, jak hodnotíme samy sebe, se odráží i v tom, jaký způsob zaujímáme při hodnocení druhých nebo jak vyhodnocujeme jednotlivé situace. Učitelé mateřských škol mají za povinnost pracovat na aktivním rozvoji svojí osobnosti a profesním růstu, aby se s tímto fenoménem setkali co možná nejméně.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

5.1 Cíl výzkumného šetření

Tato bakalářská práce se zabývá osobností učitele mateřské školy, zvláště pak pohledem učitelů mateřských škol na svou profesi. Základní otázkou, kterou se budeme zabírat, je, jak učitelé mateřských škol vnímají specifikum své práce a jakým způsobem přistupují k dítěti a k práci s dětmi jako takové. Zjišťovali jsme jakou představu a povědomost mají předškolní pedagogové o kompetencích a nárocích na profesi, kterou vykonávají a jak se s těmito požadavky vyrovnávají. Dále pak jaké priority si v této oblasti vytyčují jako zásadní.

Praktická část bakalářské práce si tedy klade za cíl zjistit, zda si předškolní pedagogové uvědomují svůj vliv na předškolní dítě a jak se shodují ve svých pohledech a přístupech k dítěti. Vzhledem k výzkumnému cíli bakalářské práce jsme se rozhodli pro kvalitativní výzkumné šetření.

U kvalitativního výzkumu je zdrojem výzkumného šetření výzkumník sám (Gavora, 2000, s. 147). Záleží na jeho zúčastnění, ale i na oproštění se od vlastního zaujetí či nadržování určitému názoru. Naproti tomu je kvantitativní šetření více obecné a formální, nezabíhá více do hloubky. Pro vedení kvalitativního šetření není určen jeden jediný platný postup, jak tento výzkum lze provádět. Oba dva výzkumy mají svá pozitiva a nelze tedy přesně s určitostí říci, který typ výzkumu je lepší. U kvalitativního šetření výzkumník předkládá komplexní obraz o názorech zúčastněných respondentů, které zkoumá v jejich přirozených podmínkách (Hendl, s. 49-52). Tento druh výzkumu je proto považován za pružný. Jeho „*hlavním úkolem je objasnit, jak se lidé v daném prostředí a situaci dobírají pochopení toho, co se děje, proč jednají určitým způsobem a jak organizují své všední interakce a aktivity.*“ To doplňuje GAVORA (2000, s. 142), který kvalitativní výzkum hodnotí jako nástroj pozorování a „*vysvětlení určitých jevů očima zkoumaných osob*“. Hlavním rysem kvalitativního výzkumu je jeho dlouhodobost, intenzivnost a podrobný zápis. V porovnání s kvantitativním výzkumem se zde výzkumník zaměřuje na méně případů, ale o to intenzivněji. Zkoumá dané jevy do hloubky a často nachází nové skutečnosti, snaží se porozumět lidem a situacím v jejich životě. (Gavora 2000, s. 144-147). Jedním z neposledních důvodů výběru

kvalitativního šetření je i to, že jsme si nestanovili žádné výchozí hypotézy, které bychom v práci potvrzovali nebo vyvraceli, ale pouze výzkumné otázky.

5.2 Charakteristika výzkumného souboru

Protože se v této bakalářské práci zabýváme osobností učitele mateřské školy, byl výběr zkoumaného vzorku záměrný. Respondenty se stali samotní učitelé mateřských škol (Gavora, 2000, s. 143). Chtěli jsme zjistit, jak se učitelé cítí v tomto společenském postavení, co s sebou nese a jaká má specifika. Pro potřeby shromažďování dat jsme si vybrali pět mateřských škol v našem nejbližším okolí. Výzkumné šetření jsme rozšířili na okruh studentek bakalářského studia Učitelství pro mateřské školy. Rozhovory s nimi byly vedeny o přestávkách mezi vyučováním nebo u nich doma. Dále jsme uskutečnili rozhovory s paní učitelkou, která je krátce ve starobním důchodu a nyní pracuje jako pedagogický asistent a s paní učitelkou, která je ve starobním důchodu již delší dobu. V neposlední řadě jsme také hovořili s paní ředitelkou jedné mateřské školy s dlouholetou praxí učitelky, která se k dětem chodí doslova nabít a ráda vypomáhá v době nemocí či dovolených.

Celkem jsme navštívili deset mateřských škol. Na jedné jsem dva roky pedagogicky působila, takže komunikace s učitelkami byla velice osobní a uvolněná. V jedné z nich v současnosti sama působím a další mateřskou školu navštěvují moje děti.

Výzkumné šetření bylo vždy provedeno s předchozím souhlasem vedoucí učitelky či ředitelky mateřské školy. Čas byl stanovený po předchozí domluvě, přizpůsobený tak, aby vyhovoval oběma stranám. Celkem byl rozhovor veden s šestnácti učiteli v prvním kole a se šesti v kole druhém. Rozhovory probíhaly v přátelském duchu. Jednou z mnoha kladených otázek bylo zjišťování délky praxe jednotlivých pedagogů. Léta praxe se pohybovala mezi dvěma až třiceti osmi léty. Právě délka praxe byla zajímavá při konfrontaci názorů na jednotlivě kladené otázky.

Učitelé podle délky praxe

Helena, 4 roky praxe
Dana, 31 let praxe
Emílie, 40 let praxe

Hana, 3 roky praxe
Hana, 6 let praxe
Helena, 5 let praxe
Helena, 11 let praxe
Irena, 30 let praxe
Karolína, 2 roky praxe
Kristýna, 4 roky praxe
Lucie, 5 let praxe
Magdaléna, 2 roky praxe
Marie, 36 let praxe
Míla, 36 let praxe
Věra, 36 let praxe
Zuzana, 7 let praxe

Navštívené mateřské školy

- MŠ Brloh, Brloh 149, Brloh
- MŠ Lhenice, Školní 124, Prachatice
- MŠ Holubov, Holubov 40, Křemže
- 2. MŠ Protivín, Boženy Němcové 806, Protivín
- MŠ Netolice, Tyršova 523, Netolice
- MŠ Jemnice, Palackého 829, Jemnice
- MŠ Ostřetín, Ostřetín 70, Holice
- MŠ Vinařská 4, odloučené pracoviště Hlinky, Brno
- MŠ Nová Ves, odloučené pracoviště Brloh, Brloh
- MŠ Litoňov 98, Lesonice

5.3 Metody výzkumného šetření

Hlavní metodou výzkumu se stal polostrukturovaný rozhovor, vedený s jednotlivými učiteli. Právě metoda dotazování byla zvolena vzhledem k cíli našeho výzkumného

šetření. Chtěli jsme znát odpovědi na výzkumné otázky od jednotlivých respondentů a k tomu bylo nutné zjistit jejich postoje, názory, zaznamenávat neverbální komunikaci, pokládat doplňující odpovědi během rozhovoru. Některé z odpovědí byly velmi zajímavé a pomáhaly dokreslit názory učitelů tzv. mezi řádky. Rozhovor měl předem danou osnovu, která byla připravena pro každého učitele jednotlivě. V průběhu rozhovoru byla pozměňována a přizpůsobována danému respondentovi.

Nejdříve došlo k představení názvu a cíle bakalářské práce, poté byly interpretovány jednotlivé otázky rozhovorů a navozena neformální atmosféra. Někteří učitelé chtěli ponechat čas na rozmyšlenou, jiní byly schopni odpovídat na dané otázky ihned. Při kladení otázek jsme se snažili dodržet „svobodu dotazovaného“, který mohl jakkoli ovlivňovat strukturu rozhovoru nebo ji doplňovat. (Straus, Corbinová, 1999, s. 163-166). Na druhou stranu, ale předem připravená struktura otázek představovala jakýmsi rámec, který jasně udával směr rozhovoru a stal se tak i průlomem v mlčení na straně dotazovaného. KAUFMAN 2010 (s. 50-55) hovoří o tom, že by rozhovor měla provázet „nepřetržitá analýza podmínek, za jakých je veden. Kdo, co říká a proč to říká.“ A následná reakce výzkumníka.

V první etapě jsme provedli výzkumné šetření u šestnácti učitelů, jimž bylo položeno třináct otázek. Protože nám tyto odpovědi nepřinesly hlubší vhled do situace a přiblížení jednotlivých dotazovaných osob, byl výzkum pozastaven. Otázky byly předělané, více zaměřené na konkrétní prožívání určitých momentů respondentů, byl poskytnutý větší prostor pro jejich vyjádření. (Kaufman, 2010, s. 50).

5.4 Shromážd'ování výzkumných dat

Před začátkem šetření jsme osobně navštívili vedení mateřských škol, abychom dostali souhlas k provádění rozhovorů s jednotlivými učiteli. Následně jsme osobně informovali vyučující, kdy toto výzkumné šetření začne a vyžádali jsme si jejich souhlas. V několika případech nám rozhovor nebyl poskytnut z důvodu strachu z odpovědí. Byli jsme odkázáni na určitou publikaci, kde tyto odpovědi určitě nalezneme. Nicméně bylo patrné to, že učitelé nejen v tomto případě, ale i všeobecně neradi hovoří o svých přístupech nebo metodách, neradi kritizují druhé, protože se obávají nepochopení a negativní reakce ze strany okolí. Již před touto reakcí jsme všechny učitele upozorňovali na to, že mají možnost v kterémkoli okamžiku

rozhovor ukončit nebo neodpovídat na zadanou otázku, pakliže jim bude jakkoli nepříjemná. Dále jim bylo přislíbeno, že po dokončení výzkumného šetření budou s jeho výsledkem seznámeni.

Rozhovor byl veden s předškolními pedagogy různého věku a odlišnou délkou praxe v oboru. Trval přibližně dvacet až čtyřicet minut a byl co možná nejvíce přizpůsoben potřebám obou stran. Učitelé spolupracovali velice ochotně. V prostorách jednotlivých školek nám byl poskytnut příjemný prostor pro nerušené debatování. Rozhovory probíhaly v předem dohodnutém termínu, převážně před nebo po pracovní době nebo v době poledního odpočinku dětí, kdy jsme je svou přítomností nerušili. Někteří vyučující byli dokonce nadšení a zároveň zaražení, když narazili na otázku, kterou si například sami nepoložili. Tento rozhovor je posunut jinam a začali o tomto tématu více přemýšlet.

5.5 Vyhodnocení výzkumných dat

5.5.1 Rozhovor s učitelem

Koncepce rozhovoru s učitelem byla sestavena tak, aby se co nejvíce dotýkala jejich dosavadní praxe, vlastních názorů a zkušeností, týkajících se právě práce s dětmi. Dotkli jsme se oblasti trávení volného času, otázky připravenosti pedagoga na svou profesi, jeho priorit a především vnímání sebe sama v roli učitele.

Celkem bylo dotazováno 16 učitelů v prvním kole rozhovorů a 6 učitelů v druhém kole. Otázek bylo připraveno třináct pro první kolo a jedenáct pro kolo druhé. Vzhledem k tomu, že se otázky prolínaly, byly pro potřeby bakalářské práce vybrány jen některé (Kaufmann, 2010, s. 122). Druhé kolo rozhovorů bylo ukončeno právě po šestém rozhovoru, protože došlo k saturaci výzkumného šetření (Easton, P. E., 1997, s. 150).

1. Co si představíte pod pojmem osobnost? Co pro vás znamená být osobností ve smyslu vztahu k dítěti?

V této otázce se učitelé ve velké míře shodovali v tom, že osobností je člověk vyzrálý, kladně působící na ostatní, ten, který jim má co předat, člověk citlivý a ohleduplný. Mnozí uváděli, že je to určitý „*souhrn vlastností a schopností, dovedností každého člověka, ovlivněný bio-psycho-sociálním prostředím*“. Zajímavý byl postřeh jedné

z učitelek, která přímo řekla, že: „*Osobností je vyzrálý, vyrovnaný člověk, který v životě zná své cíle a přináší něco ostatním. Je na nás, zda se v osobnost proměníme*“. Dalo by se říci, že všichni mluvili o člověku, který v nás evokuje pozitivní přístup a respekt zároveň, plynoucí z jeho jednání a vystupování.

Otázka osobnosti ve vztahu k dítěti evokovala podobný charakter odpovědí. Učitelé zmiňovali člověka, který je dětem nakloněný, vždy připravený pomoci, mající k dětem kladný vztah. Na druhé straně neopomenuli zdůraznit, že bez stanovení hranic a autority, tedy trvání na tom, na čem se společně s dětmi domluvili, to nelze aplikovat. „*Učitel by měl umět být dítěti kamarád, společník, autorita. Aby mě neposlouchaly slepě, ale aby na mě děti reagovaly, když něco řeknu. Třeba se umět i navzájem seřvat jako holčičky v kuchyňce. Nedusit to v sobě, říct si to a pak se zase skamarádit.*“ Tato odpověď byla řečená v nadsázce, ale mezi řádky říká asi to hlavní. Učitelem=osobností znamená být člověkem pro dítě čitelným se vším, co prožívá a předává dále. Osobní příklad uváděli jako jeden z nejdůležitějších nástrojů výchovy. Někdy i špatný osobní příklad viděli jako pro dítě přínosný. Dát dítěti zpětnou vazbu v tom, že i dospělý může napravit a přiznat své chyby. Nikdo z učitelů ale nebyl zastáncem autoritářského stylu výchovy. Všichni zdůrazňovali pohodu, jistotu a bezpečí, které má učitel skýtat.

2. Jaké osobnostní vlastnosti a kompetence považujete za důležité pro vybavenost pedagoga v rámci předškolního vzdělávání?

Jako automatická a první odpověď přicházela snad úplně od každého věta „*No, musí mít vztah k dětem, musí mít rád děti*“. Mezi další z odpovědí patřila trpělivost, spravedlivost, základní povědomí o vývoj dítěte, jeho potřeb, vstřícnost, nápaditost, komunikativnost a tolerantnost. Jako důležitou kompetenci učitelé uváděli odolnost vůči psychické zátěži, pohotovost při řešení konfliktů a celková vyzralost osoby učitele jako taková. „*Učitelka musí být vyzrálá, vyrovnaná osobnost, bez toho na mě nemůže fungovat*“.

3. V čem vidíte klady a zápory vaší profese?

Klady byly spatřovány v možnosti působení a rozvíjení dítěte, v práci s dětmi a v možnosti je ovlivňovat v kladném slova smyslu, někam je dovést, posunout. Velice mě překvapilo, jak někteří učitelé krásně hovořili o své práci. Dojem na mě udělalo

vyjádření: „*No, hele, mě to baví. Baví mě to. Svět je jednoduše, my si ho složitě děláme*“. Ostatní zmiňovali totéž, akorát v jiných formách. „*Mládnu, víc se vracím do dětství. Ale jinak, očima dospělého.*“ Nejvíce fascinující byl a je pro dospělé (v této profesi) dětský svět svou upřímností a přímočarým, bezelstným jednáním. Možná zde více než v jiné profesi to tak intenzivně pociťují. Mezi další klady byla zařazena nestereotypní práce, která s sebou nese další překvapení či posuny.

Zápory pedagogové viděli především v komunikaci mezi učitelem a rodiči. Neochota rodičů pomáhat s výchovou dětí, snaha nechat vše na pedagogovi, záležitost bagatelizovat či odmítat jakékoli připomínky k chování dětí. Jedna pedagožka dokonce zmiňovala, že by „*bylo méně problémů, kdyby rodiče do školky nechodili.*“ Dále se všichni shodovali na tom, že práce učitele je nedostatečně hodnocená. Neměli na mysli finanční ohodnocení, ale všeobecně lidské, etické hledisko. Odpovědnost za velké množství dětí, přeplněné třídy, vzrůstající administrativa, které vedou k celkové vyčerpanosti učitelů, což se odráží i na jejich pracovním výkonu a psychické kondici.

4. Jak vnímáte své povolání ve vztahu ke společnosti? Je pro vás tato práce prestižní?

Učitelé vnímají své povolání jako velkou poctu, pociťují velkou zodpovědnost za to, že mohou děti vzdělávat a posunovat dále. A to jak v kladném slova smyslu, tak i v záporném. Podle jejich slov sice děti na školu připravovat nemají, ale jistou přípravu na život i školu v mateřské škole dostávají. Největší míru zodpovědnosti jsem pociťovala v odpovědích učitelů, kteří pracovali s předškoláky a u učitelů na jednotřídních mateřských školách. Opět zde bylo zmiňováno nedocnění tohoto povolání a v odpovědích byla cítit jakási hořkost. „*Myslím, že si většina lidí myslí, že děti v mateřské škole jen hlídáme. Neví, že práce je o vzdělávání, že děláme i administrativní záležitosti a že je náročná. Dřív lidi učitele dávali vejš. Dnes si rodiče myslí, že máme dítěti sloužit. Učitel by neměl mít žádná práva. Vidí jen výhody – prázdniny.*“

Všichni bez výjimky potvrdili, že tuto práci považují za prestižní. K prestiži přiřazovali synonyma jako: „*Smysluplné výsledky, našla jsem se v tom, jo, jo, prestižní v plném slova smyslu, plním si svůj sen, radostné děti, klid, pohoda, bezpečí, možnost radit rodičům*“. Při jednom rozhovoru mi již vysokoškolsky vzdělaná učitelka v jiném oboru

(dříve pracovala jako učitelka na gymnáziu) výstižně reagovala právě na tuto otázku: „*Pro mě je to dostatečně prestižní, jen dřív jsem se na to dívala klasicky, že je to hraní s dětma. Dostala jsem se tam (do MŠ), začala pracovat a vývojem to teď vidím jinýma očima. Teď pro děti mohu dělat víc, teď to vidím, jako prestižní. Já tam vnímám rozdíl mezi tím, jak já to vidím a jak to vidí společnost. Více hodnotí společnost učitele na gymnáziu a vidím, jak se rodiče ke mně chovají. Tam respekt tam není, na gymnáziu respekt byl větší.*“ Učitelé vidí tuto práci jako poctu, jakousi metu, na níž chtěli dosáhnout. Na druhé straně, ale cítí, že hodnota této práce a jich samotných v očích veřejnosti poněkud klesla.

5. Jaká by měla být učitelka v mateřské škole? Jaké role by měla zastávat?

Hodně učitelů odpovídalo, že to vlastně vymezili v první otázce, ale můj dotaz směřoval na více osobitý popis, než v předchozí otázce. Odpovědi jednoznačně vedly k výrokům typu: „*Přátelská, náhradní maminka, otevřená, vždy mít na dítě čas, průvodkyně životem, rádce, soudkyně, lékař, psycholog*“. Na druhé straně ale „*důsledná, autorita upřímná a spravedlivá*“.

6. Co vám práce s dětma dává nebo naopak bere?

Zde se učitelé poněkud pozastavili, protože nejdříve ani nevěděli jak tuto odpověď popsat. Práce s dětmi je svým způsobem posouvá dopředu, nutí je hledat nové cesty ke každému z nich. Přináší jim kýženou radost ze společně strávených chvil, nenadálých ale o to více vřelých setkáních, to že je má někdo rád. V tomto momentu je zarážející, že lásku a vyjádření náklonosti potřebují obě strany. Jak děti, tak i pedagogové, protože jim to určitým způsobem pomáhá jít v práci dále. Bez pozitivní zpětné vazby by svou práci nedělali s takovou chutí a naopak by bez tohoto pozitivního přijetí nemohly být děti s nimi rády.

V případě záporů, tedy toho, co učitelům tato práce bere, se všichni ztotožnili s tím, že se jedná o spánek, psychickou a fyzickou energii, někdy i narušení soukromí. Jedna ze začínajících učitelek uvedla, že ji právě výběr učitelské profese změnil jako matku, která jednou bude vychovávat své děti jinak než ostatní.

7. Pociťujete ze strany dětí nějaké formování? Pociťujete, že Vás práce s dětmi nějak změnila?

„Když máš už děti, tak ne“. Ve své podstatě tato odpověď vystihla tato učitelka celou pointu působení dětí na dospělého člověka. Ať učitelé nebo lidé v pomáhajících profesích chtějí nebo ne, soužití či práce s dětmi a lidmi člověka změní. Odpovědi ostatních učitelek to potvrzovaly. Většinou padala slova jako: „Určitě, ano.... Jo, určitě. Děti se mění dle dřívějšíka a tvoří mě někam jinam. Na dítě se dívám jinak než před mnoha lety. Ano, vidím kolem sebe spousty věcí, které my dospělí přehlízíme. Učí mě pohlížet na své okolí jinak a mnohdy se zamyslet nad svým ukvapeným jednáním. Učí mě trpělivosti.“

8. Je pro vás důležitá sebereflexe? Přehráváte si svůj aktuální den ve školce?

Sebereflexi považovali mnozí učitelé za zpětnou vazbu svého působení na dítě. ... *„Je důležitým zamyšlením se nad sebou samým. Bez ní se nehnu z místa. Kdyby nebyla, můžu dělat pořád něco špatně.“* Na druhou stranu se ale kritizovali zbytečnou administrativní prací, kterou s sebou nese sebereflexe v podobě písemného hodnocení činností v MŠ. Ta má právě vypovídat o této zpětné vazbě. *„Ano, ale ne ji psát. Sama si prolétnu aktuální události dne večer před spaním.“* Většina učitelek uvedla, že si svůj aktuální den přehrává v hlavě cestou z práce, doma při domácích pracích, venku na procházce nebo společně s kolegy. *„Jo, bez té by to nešlo. Vidím v tom, svůj úsudek dítěte. Jak vše proběhlo. Zamýšlím se nad každým dítětem. Bez sebereflexe by to nešlo dělat dál. Je nutná a taky je dobré umět vidět chybu.“*

9. Myslíte si, že je v této profesi důležitá psychohygiena?

Psychohygienu většina pedagogů pojímala jako čas, strávený v soukromí se svojí rodinou, spíše v ústraní. Psychohygiena *„je důležitá. Člověk by měl dokázat zavřít dveře, přijít domů a zapomenout. Rozvíjet i jiné koníčky bez dětí. Umět den skončit a být se svojí rodinou.“* Mezi takzvané techniky psychohygieny, dá-li se to tak říci, pedagogové zařazovali manuální práci na zahradě, procházky v přírodě, harmonii v partnerských vztazích, poslech hudby, četba nebo spánek. Tento čas strávený pro sebe považovali za velice důležitý a hodnotný. Čas, kdy potřebují dobít vnitřní sílu a mít z čeho brát. Jedna učitelka uvedla, že péči o sebe v poslední době zanedbávala a nyní

se jí to vrací v podobě zdravotních komplikací. Další uváděla, že psychohygienu „je potřebná po až určité době, když už člověk cítí, že už nemůže. Každý by to měl poznat sám.“ S tímto názorem nemohu souhlasit, protože pocit, značící, že pedagog již nemůže dál, je krajní. V této fázi bývá mnohdy pozdě. Pomoc i případný návrat do profese pak bývá náročný. Psychohygienu je „nutná, nutná, nezbytná! S vykřičníkem! Musí to být vyvážené. Ta práce je pro mě důležitá. Je součástí mého života, ale není to můj život. Nedokážu si to bez psychohygieny představit, to nejde. Židle má čtyři nohy, život má být také opřen o něco jiného, aby mohl fungovat. Riziko přetížení je v dnešní době obrovský. Bohužel hrozí těm nejzapálenějším. Také jsem to zažila ne přímo na sobě. Úžasná učitelka po deseti letech měla syndrom vyhoření jako hrom. Dostala se z toho, ale musela prodělat psychoterapii. Měla snížený úvazek, musela to řešit. Nebylo to nic příjemného. No dostat se z toho není to tak lehký, ale musela pro to něco udělat. Nebylo to příjemný.“ Učitelé ve větší míře uváděli, že nejraději relaxují o samotě, maximálně se svojí rodinou. Nevyhledávají společenský život, síly čerpají v přírodě, tichu a klidu.

10. Co je pro vás v této práci důležité?

Za důležité ve své práci učitelé pokládali „posun u dětí a možnost předání zkušeností“. Dále „kolektiv a pohodu na pracovišti, radost z práce jako takové a to, že děti do školy chodí rády“. Už jen stejně volené výrazy hovořili o tom, jaké prostředí si učitelé na svém pracovišti pro sebe i děti přejí. „To, „že tě chytanou za ruku a ani nechťejí domů.“

11. Jak vnímáte dítě, se kterým pracujete? Co očekáváte od dítěte? Co si myslíte, že dítě očekává od vás?

Většina pedagogů vnímala děti jako tvárný materiál, který jim byl svěřen. Individualitu každého dítěte učitelé popisovali jako cestu, kterou se snaží ke každému dostat. Byli si vědomi, že dítě není samo schopno se v novém prostředí zorientovat. V příkladech očekávání dítěte si byli vědomi toho, „že když dítě cítí, že může za velkým s címkoli přijít je vyhráno. Dítě očekává přijetí. Dále, že mu budu rozumět a přistupovat na jeho hru a nápady.“ Většina pedagogů byla nakloněna pozvolnému adaptačnímu cyklu, kdy si dítě na školku tzv. osahává. Mnozí z nich také uváděli, že režim dne a společně

vytvořené hranice byly pro děti vždy opěrným bodem, podle kterého se orientovaly. Při respektování těchto pravidel, bylo pro dítě snadné mít přehled o tom, co se bude dít a co bude následovat. Učitelé očekávali od dětí zájem se vzdělávat, určitou dávku nadšení a cílevědomosti. Neočekávali nějaké konkrétní dovednosti, ale spokojili se se zdravou dětskou zvědavostí. Na oplátku za to nabízeli pozitivní přijetí, ochranu a pomoc v řešení nejrůznějších situací.

12. Jaký výchovný styl je vám blízký a proč?

Pět ze šesti dotazovaných upřednostňovalo klidný, demokratický styl, vychovávání vlastním příkladem. Všichni dotazovaní se shodli na tom, že vychovávat lze v klidu. Podotýkali, že dětem daná volnost a prostor musí mít ale na druhé straně i nějaké hranice. Ty by děti neměly překračovat. *„Když ty hranice překročí, tak někomu ublíží.“* V očích pedagogů byl vítán vzájemný dialog mezi učitelem a dítětem a upřímné jednání. *„Jednat s dětma na férovku, nic jim nenalhávat. To by jim pak člověk něco nalhával a křivě s nima jednal. Prostě s nima zkrátka jednat pravdivě a děti k tomu přistoupí jinak, než když jim budu říkat, že jsem dělala něco proto a proto a budu si něco vymýšlet“.*

13. Má být učitel přísný?

Přísnost byla v tomto případě skloňována spíše jako respekt. Učitelé ji vnímali jako nezbytný prvek výchovy, ale nebyla jí přiřazována taková moc. Hranice byly nastavovány postupně s adaptací dětí. Ze začátku byly volnější, později byly srozumitelně vymezovány a vyžadovány. Přísnost pedagogové spojovali spíše s udržením pořádku ve třídě a předcházení úrazům. V určitém okamžiku rozhovorů mi přišlo, že přísnost má přenesený význam „strach o dítě“. Hlavně ve vyhrocených situacích jako jsou pády, vzájemné ubližování, manipulace s nebezpečným předmětem přineseným z domova. Přílišnou přísnost vnímali jako něco, co v dětech navozuje pocit úzkosti, strachu a brání jejich rozvoji. Z odpovědí se dalo vydedukovat, že učitelé se přísnosti nebrání. Je v tomto povolání nutná v určité míře, v určitých okamžicích. Ale když je učitel přísný pořádek, neprojevuje dětem lásku *„tak se zaseknou a nejde to. Oni to cítí.“*

14. Když něco uděláte špatně, jak to řešíte?

Tato otázka se hodně pojila se sebereflexí a schopností být k sobě kritický. Sebekritičnost se u všech zúčastněných projevovala ve velké míře. Všichni hledali příčinu problému u sebe, zamýšleli se nad tím, jak příště situaci zvládnout lépe. *„Když mi to doje, tak mě to mrzí. Příště to dělám ještě líp než normálně, abych si to v duchu pro sebe omluvila, vylepšila.“* Samozřejmě se všichni snaží, aby každý den pracovali co možná nejlépe, což s sebou nese očekávání a kladení vysokých nároků na vlastní pracovní výkon. V prvním okamžiku uvažování může jít o pozitivní motivaci, při hlubším zamyšlení o tom můžeme polemizovat. Zdravá sebekritika nám přináší vhled do situace, pochopení problému a jeho vyřešení. Neúměrné nároky a perfekcionismus může vést až k syndromu vyhoření. HÁJEK (2006, s. 100-101) nás nabádá k následnému: *„Naučme se vytvářet si ve svém prožívání podmínky pro to, abychom vychutnávali to, co se povede.“*

15. Myslíte si, že Vás tato práce staví do určité pózy, které je těžké vyhovět?

Tato otázka byla dotazovanými hodnocena jako zajímavá. Chvíli jim trvalo, než odpověděli. Více přemýšleli jak se vyjádřit. Z jejich odpovědí vyplývalo, že na učitele společnost nahlíží jinak, než na kteréhokoli jiného člověka. *„Od člověka se očekává, že má více kladných vlastností než záporných.“* Chyba, kterou udělá učitel je společností chápána mnohem závažněji, než kdyby zmíněná osoba učitelem nebyla. Jak sami uváděli, svým chováním se *„většinou se učitelé prozradí sami. Více vysvětlujeme, víc se kontrolujeme a tím se prozradíme.“* Ve společnosti se hlídali v míře alkoholu, který vypili, v konverzaci, kterou vedli. Někteří ze zmiňovaných uváděli výhodu pracovat mimo své bydliště, kde by měli jakousi částečnou anonymitu. Shrňeme-li všechny odpovědi, profese učitele v určitém smyslu brání ve volnosti a svobodném jednání. Mnohem volněji se učitelé cítili v neznámém prostředí, kde je nikdo neznal a kde se mohli od „pózy“ učitele oprostít.

5.5.2 Shrnutí jednotlivých odpovědí

V krátkém souhrnu se pokusíme pomocí jednoduchého kódování rozklíčovat shodu odpovědí jednotlivých respondentů. Musíme zdůraznit, že množství shodných odpovědí

u zadaných otázek pro nás není klíčové. Cílem výzkumného šetření bylo zaznamenat rozmanitost odpovědí, které povedou k lepšímu pochopení názorů jednotlivých učitelů.

Charakteristika pojmu osobnost

Co si představíte pod pojmem osobnost?
Charismatický, vyrovnaný člověk (vzor pro ostatní), spokojený sám se sebou, umí řešit problémy, vyzrálý, zná své cíle v životě, je přínosem pro ostatní, zná a ctí morální hodnoty
Souhrn vlastností, schopností a dovedností, soubor dispozic
Výjimečnost každého z nás
Vstřícný k pomoci, ochotný naslouchat, kamarád, pomocník ve škole, člověk s prosociálním cítěním - to lidský na učiteli

Charakteristika pojmu osobnost ve smyslu vztahu k dítěti

Co pro Vás znamená být osobností ve smyslu vztahu k dítěti?
Poslouchat, vnímat ho, mít kladný přístup k dítěti, umět být kamarádem, být důvěrníkem, snažit se porozumět, zaujmout, být empatický, aby se mohlo s důvěrou obracet, nacházet u mě pohodu, bezpečí, jistotu, otevřený k dítěti, být partnerem
Příklad v chování a jednání hodného následování, předávat vědomosti, odpovídat na otázky, rádce, partner, ale také aby mě dítě poslechlo

Důležitost osobnostních vlastností a kompetencí předškolního pedagoga jako jeho vybavenosti pro profesi

Jaké osobnostní vlastnosti a kompetence považujete za důležité pro vybavenost pedagoga v rámci předškolního vzdělávání?
Přehled o školní legislativě, znalost kompletního vývoje dítěte, patřičné vzdělání, mít

alespoň základy speciální pedagogiky, jisté hudební a výtvarné nadání
Respektovat individualitu dítěte, schopnost podporovat jeho individuální rozvoj
Nápaditost, vstřícnost, trpělivost, komunikativnost (řešení problémů, umět vyhodnotit situaci), cílevědomost, tolerantnost, empatie, spravedlivost, zodpovědnost, pohotovost, odolnost vůči stresu a zátěži, upřímnost ve vztahu k dítěti, hravost, píle, důslednost, humor
Mít ráda děti (<i>také</i> : úcta k dítěti, chtít s nimi být)

Klady a zápory učitelské profese

V čem vidíte „klady“ Vaší profese?
Rozvoj dítěte, práce s dětmi, možnost je ovlivnit, tvořivost, radost, zpětná vazba pedagog. působení, výsledky práce
Nestereotypní práce, neformálnost, zkušenosti z různých situací
Jiný náhled na svět (dětskýma očima)
Prázdniny
Baví mě to
V čem vidíte „zápory“ Vaší profese?
Špatná komunikace a práce s rodiči, tlak na psychiku ze strany rodičů,
Učitelka je vnímána jako servis nebo zabezpečení dítěte pro rodiče
Stres ze situací (děti s poruchami chování, ADHD a zlobivé děti)
Nedostatečné společenské hodnocení práce učitelů, nedostatečný význam práce
Neustálé změny ve školství
Narůstající administrativa a málo prostoru pro individuální práci s dětmi
Hlučnost

Velké fyzické a psychické vypětí
Hodně dětí na jednoho učitele

Hodnocení postavení učitelů ve společnosti

Jak vnímáte své povolání ve vztahu ke společnosti?
Důležitá a zodpovědná práce, pomoc při začleňování do společnosti, formování člověka, výchova nové generace
Nedocení učitelského povolání ze strany společnosti oproti minulosti (pouhé hlídání dětí, hraní si s dětmi, žádná fyzická práce, pouze výhody této práce = prázdniny)
Je pro Vás tato práce prestižní?
Rozhodně „ANO“
Nedá se říci, cítím spíše zodpovědnost

Role učitele

Jaké role by měla učitelka v mateřské škole zastávat?
Náhradní maminka
Kamarádka, pomocník, průvodce životem, rádce
Utěšitelka
Komunikátor
Psycholog
Učitel – pedagog (vzdělávání)

Přínos práce učitele

Co Vám práce s dětmi dává?
Dobrý pocit, radost, pocit, že se máme rádi
Když se ke mně děti hrnou, vítají mě, hlásí se i jinde
Práci v bezelstném, upřímném kolektivu
Radost z pokroků, osobní uspokojení, pocit potřeby
Poznání, že musím ke každému hledat vlastní cestu, rozvíjí mě dále, neustrnout ve vývoji
Co Vám práce s dětmi bere?
Spánek
Soukromí
Nadhled z reálného života
Fyzickou i psychickou sílu (únavu, nervy, sílu pokračovat v práci při neochotě spolupráce ze strany rodičů)
Iluze
Čas
Sluch
Soudnost nevychovávat i cizí děti mimo pracoviště
Nic

Formování prostřednictvím dětí

Pocitujete ze strany dětí nějaké formování Vaší osobnosti?
Určitě ano

Ano
Prostost jejich otázek, odpovědí a vidění světa mě nutí vidět svět jinak
Naučili mě větší trpělivosti, odolnosti
Přizpůsobuji se jejich tempu, učí mě

Sebereflexe učitele

Je pro vás důležitá sebereflexe? Přehráváte si svůj aktuální den ve školce?
Ano
Přemýšlím nad zvoleným tématem, vhodnou otázkou, motivací, přínosem pro děti, popřípadě chybou a její nápravou
Myslím na věci a potom je přehodnocuji, zda mám z práce dobrý pocit
Uvědomuji si, co dělám dobře, co ne
Zamýšlím se nad sebou, bez ní se nehnu z místa, je to určitá zpětná vazba
Zatím si ho nepřehrávám, ale bude-li potřeba, tak určitě

Důležitost psychohygieny

Myslíte si, že je v této profesi důležitá psychohygieny?
Ano
Po určité době „ano“
Jak o sebe pečujete?
Procházky venku, pobyt v přírodě (s rodinou, se psem), práce na zahradě, fyzická práce
Solná jeskyně

Cvičení, sport
Střídmost v jídle
Rodinné zázemí, (vzájemná tolerance, pohoda), návštěvy a vzájemná setkávání s přáteli
Homeopatika
Četba knih
Sledování TV, kino, poslech hudby
Spánek, klid (chvíle o samotě)
Nepečuji o sebe a ošklivě se mi to zdravotně vrací

Důležité podmínky pro práci učitele

Co je pro vás v této práci důležité?
Kolektiv, kolegyně
Práce s dětmi a jejich posun, připravenost na školu
Vzájemná radost, spokojenost (děti chodí do školy rády), radost z práce
Osobní pohoda
Nové nápady, dále na sobě pracovat

Vnímání dítěte učitelem

Jak vnímáte dítě, se kterým pracujete?
Když přijde, vnímám jeho bázeň, ostych, teprve pak zjistím, jaké je, navazuji spolupráci, testuju ho, pozoruju při hře
Jako materiál k opracovávání, individualitu, dar Boží

Chápu ho jako partnera, se kterým budeme společně něco vytvářet
Co očekáváte od dítěte?
Očekávám základní dovednosti, znalosti i to, aby šlo do školky rádo, našlo si kamarády
Bude otevřený novým poznatkům, bude mít zájem poznávat, bude ho to bavit
Bude mě poslouchat a respektovat
Co si myslíte, že dítě očekává od vás?
Že budu vlídná, hodná, milá, aby se mi mohlo svěřit, empatická, vstřícná, abych dětské duši porozuměla, že ho přijmu a přistoupím na jeho hru a nápady (i nevychovanost), pořád pozitivně naladěná, nastolím příjemnou atmosféru v kolektivu, aby nám bylo fajn; když dítě cítí, že může za velkým s čímkoliv přijít, je vyhráno
Když nastanou konflikty snažím se jim porozumět a vyřešit je v klidu, nelepší je, když si je děti vyřeší samy, co nejméně do nich zatahovat rodiče
Připravenost na ZŠ, děti něco naučím, výchovná práce, profesionalita
Budu mít všechny děti stejně ráda a to jejich bude u mě nejvíc oblíbené
Že odevzdám dítě v pořádku, ochráním ho, pomůžu mu, když to bude potřeba
Znalost v oblasti psychologie a práce s lidmi (s dětmi, rozhovory s rodiči)

Preference výchovného stylu učitele

Jaký výchovný styl je vám blízký a proč?
Klidný výchovný styl
Ten, co má meze, když něco řeknu, tak to platí, děti musí mít volnost, ale i hranice, za ty by jít neměly, jednat s dětmi férově, nelhat jim

Liberální, jako rovný s rovným, poslušnost, ale debatování – vzájemnost
Demokratický, domluvit se, kompromis, dává prostor, oběma stranám
Hlavně vychovávám, snažím se být příkladem, když to jde, učitel by měl být přirozená autorita, osvědčilo se mi to

Přísnost učitele

Má být učitel přísný?
Přísnost musí být, aby ti děti neskákaly po hlavě, ale ne blázen, pak se děti zaseknou a nejde to, nebudu ale přísná od prvního dne, aby se děti nebály
Je to taky o tom, co je to přísnost, určitě trvat na pravidlech, porušení se trestá, ale umět i ve stejný okamžik pochválit, není to ale priorita, do určité míry ano, aby děti nepřekračovaly hranice, učitel na nich musí lpět, přísný ano ale s mírou
Přísný taky, ale není to priorita, určitě musí nastavit hranice, musí být empatický, ale jenom přísný ne, pak se ho budou bát; jo, přísný a důsledný, ale i tak je může mít rád, přísnost tam je důležitá, vzpomínám na učitele, kteří byli v dětství přísní

Řešení chyby

Když něco uděláte špatně, jak to řešíte?
Zamyšlením a přiměřeností
Mrzí mě to, příště se to snažím udělat ještě lépe než normálně, abych si to v duchu pro sebe omluvila, nahradila a vylepšila
Rozhovorem s kolegyněmi, manželem, čas je velký pomocník, sama dostaneš odpověď, když jsi sebekritická
Snažím se to pořádně rozebrat a vzít si z toho ponaučení pro příště
Pakliže došlo k pochybení, snažit se to člověku vysvětlit

Řídím se dle dětí a snažím se tu práci dělat, co nejlépe

Póza ve vystupování a chování učitele

Myslíte si, že Vás tato práce staví do určité pózy, které je těžké vyhovět?

Přesně, rozhodně, jak na tebe nahlízejí, když někam přijdeš, něco od tebe očekávají, raději jsem doma s rodinou, když jsem byla mladší, kontrolovala jsem se, že už mám čtvrté pivo a oni koukají, ostatní to normálně dělají, rodiče těch dětí a já se tam pomalu bojím sedět do rána, trochu jsme do té pózy stavění společnosti

Nemůžu se opít na veřejnosti, odvázat se tam, kde bydlím, kde mě znají, když něco řeknu dceři a slyší mě rodiče, je mi to nepříjemné, staví mě to do pozice váženého občana, ti, co pracují jinde, než kde bydlí, to mají snazší

Očekává se, že učitel má více kladných vlastností, než záporných, zápory, které máš, u učitele více vyniknou, je to těžká profese, většinou učitele poznají, asi více vysvětlujeme, více komentujeme a tím se prozradíme, když učitel udělá chybu, je mnohdy větší, než když jí udělal jiný člověk

Jsme na očích rodičů, ať chceme nebo ne, jsme charakterizovaní do téhle role a musíme se s ní smířit, že nás rodiče kritizují, svým vystupováním reprezentujeme svoji práci, musíme mít šitý hranice, kam můžeme na veřejnosti zajít, bez dozoru ostatních lidí mám více volnosti, jestli si to ze své pozice mohu dovolit nebo ne

Neřekla bych, že je to pro mě těžký, ale kdybych dělala něco jiného, tak bych taky byla v nějaké póze, ale jako učitelka i jako člověk bych se chtěla chovat stejně, být čitelná, jakmile nemusím nic hrát, tak se nemusím bát být sama sebou jako žena, panákuju, to mě i rodiče pozvou, ale rozlišuju, co pustím z pusy

6 Shrnutí výzkumného šetření

Učitelé velice dobře dokázali charakterizovat pojmy jako osobnost, vlastnosti a kompetence, kterými by měl být učitel vybaven a které pociťují v tomto oboru jako klíčové. V tomto ohledu ale cítili přemíru nároků, jenž s sebou tato práce nese. Učitel je v neustálé interakci se svým okolím. To se mění a pedagog na ně musí stále reagovat, hledat nová řešení. Co se týče kladů a záporů učitelského povolání, velice často zmiňovali neochotu rodičů spolupracovat na výchově vlastních dětí. V této oblasti sebekritika rodičů jasně pokulhávala. Pakliže docházelo k projevování pozitivního hodnocení, učitelé s rodiči žádný konflikt nezaznamenávali. Bohužel v případě negativního hodnocení projevů dítěte, tak kladnou odezvu nezaznamenali. Sebekritika tak zůstává především na straně pedagogů. S tím souvisela i určitá prestiž, byla vnímána ze dvou úhlů. Zatímco učitelé si svého povolání považovali, z pohledu společnosti již takový status nevnímali. Hovořili o úpadku učitelského povolání, o přeměně učitele na sluhy rodičů. Z rozhovorů jsem ze strany učitelů pociťovala určitý ostych a bázeň hovořit naplno o těchto tématech.

Důvodem pro překonávání problémů, které jejich povolání nese, jsou, byly a budou pro učitele děti. Jsou pro ně zdrojem radosti, motivace a důvodem dalšího počínání a snažení. Jejich potřeby a odkázanost na ně s sebou nesou určitým závazek, kterého se ochotně chápou a jdou dále. I když je situace nesnadná a na učitele se nepohlíží právě lichotivě, jsou to právě děti, kdo učitele nenásilně mění a formují, ukazují jim cestu vývoje dětské duše. Je pak na učitelích, aby se přizpůsobili a na tyto změny reagovali. Jsou to právě ony, kým se pedagogové zaobírají a jsou námětem pro rozhovory s kolegy, partnery a cestou k další práci.

Lidé v pomáhající profesi se více než sebou zaobírají druhými. Tak je to i v případě učitelů mateřských škol. Více než o sebe pečují o druhé a v některých případech se jim přemíra výdeje energie nerovná jejímu doplnění. Pociťují únavu, celkovou psychickou i fyzickou vyčerpanost. Zdrojem pro načerpání sil se jim stává ve většině případů rodina, manuální práce, četba a příroda. Nevyhledávají společnost, mají rádi soukromí. Mnozí mimo rozhovor uvedli, že po příchodu domů mají vyhraněnou půl hodiny až hodinu pro sebe, aby mohli nabrat síly a pokračovat ve zbytku dne, který tráví se svojí rodinou.

Pakliže chtějí být dobrými učiteli, stojí to každého z nich mnoho sil. Ale jak uvádí dále, stojí jim to za to.

ZÁVĚR

Tématem bakalářské práce byla Osobnost učitele mateřské školy. Teoretická část vymezila osobnost obecně. Rozebírala význam slova osobnost a vymezovala její strukturu – motivace, schopnosti a rysy osobnosti, dále předkládala různé teorie osobnosti.

Další kapitola teoretické části popisovala osobnost učitele konkrétně. Zaměřovala se na sebepojetí, jeho strukturu a vývoj. Definovala zralou osobnost a vymezovala osobnostní charakteristiku učitele. Dále se zaměřovala na profesní, osobnostní kompetence a pedagogické schopnosti, kterými by měl být každý pedagog vybaven.

V praktické části byly zpracovány názory učitelů na toto téma. Výzkumné šetření nám pomohlo podhalit to, jaký by měl být učitel v mateřské škole. K tomuto šetření byla použita metoda přímého dotazování vedená prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru a následné rozklíčování jednotlivých odpovědí pomocí jednoduchého kódování. Pro zajímavost zde byly zahrnuty přímé citace některých z odpovědí, které nejlépe vystihovaly jejich podstatu.

Závěr práce shrnuje obsah teoretické i praktické části a předkládá výsledky zkoumání.

Z výsledků šetření bylo možné usoudit, že povědomí učitelů o otázce osobnosti, osobnostního přístupu a kompetencí je na velmi dobré úrovni. Odpovědi k tomuto tématu byly popsány v některých případech velmi lidsky, ale vystihovaly podstatu věci. Bez ohledu na délku praxe či věk se pedagogové shodovali na přístupech i formách vyučování. Byli si dobře vědomi své zodpovědnosti, spojené s výchovou a vzděláváním dětí, což v některých ohledech vstupovalo do konfliktu se spoluprací protistrany, tedy rodičů. V otázce hodnocení sebe sama v roli učitele se někteří obraceli s hodnocením na ostatní. Hledali posouzení vlastní kompetentnosti v očích ostatních. Ostatní veskrze dokázali svoji práci zhodnotit samy a stojí si za ní. V rámci rozhovorů jsem se nesešla se žádným vyučujícím, který by na mě působil odstrašujícím dojmem. Přístup všech učitelů byl lidský, pro děti čitelný.

Na druhé straně bylo na tvářích učitelů vidět únavu a celkovou vyčerpanost, které s sebou některé okamžiky školního roku nesou. Téma psychohygieny mapovala jedna z otázek. Učitelé samy pocítovali její důležitost, ale ve své podstatě se jí nikdo pravidelně nevěnoval.

V péči o sebe se odráží určitá míra sebelásky, sebehodnocení toho, co si samy zasloužíme, jak se umíme ohodnotit, pochválit či odměnit. Lidé v pomáhajících profesích by měli být sami sebe „až na tom“ prvním místě. Pakliže nebudou oni zralí, vyrovnaní, odpočatí a šťastní, nemohou to samé předávat dále.

Pracuji jako učitelka v mateřské škole čtvrtým rokem. S odstupem času, rok co rok, vidím tuto práci z jiného úhlu. Vidím, jak se mění děti, rodiče i jejich okolí. Vše se vyvíjí, je v pohybu a my se snažíme reagovat na aktuální situaci. Být při komunikaci neustále v pozoru, hlídat slova, která mohou být vysvětlována jinak a stávat se tak trochu psychologem, bývá někdy náročné. Už jen to, že každý z nás je jinou osobností, dřímá v něm jiný temperament, svědčí o tom, že není lehké obstát v nárocích kladených na tuto profesi. Učitel musí zákonitě přizpůsobit v mnoha ohledech své jednání, styl mluvy a vlastní prezentaci. V této roli nezastupuje jen sám sebe, nýbrž celou učitelskou profesi. Je nositelem obrazu „učitele“ a musí se toho zhostit co nejlépe. Na osobnost učitele jako takovou je to určitá míra nátlaku.

Učitelé sami popisují, že jsou více méně společností stavěni do určité pózy, která je pro některé náročná, jiní se s ní ztotožňují přirozeně. Společnost nepředpokládá, že učitel má nějaké špatné vlastnosti, mluví vulgárně, konzumuje větší množství alkoholu a kouří. U učitele počítá jen s pozitivními vlastnostmi a kladným přístupem k čemukoli. Tomu se učitelé brání. Tento názor je omezuje v prožívání volných chvil, relaxaci a odpočinku. V kontextu s prestiží a hrdostí, spojenou s výkonem povolání pedagoga, jsou paradoxně mnohdy raději okolím jako učitelé nepoznání. V neznámém prostředí se jim dostává kýžené svobody a možnosti skutečného odreagování.

V závěru hodnocení výzkumného šetření bych ráda reagovala na bakalářské práce vedené na podobné téma Naděždy Kohoutové a Pavlíny Pencové. Obě v závěru svých prací poukazyvaly na připomínky učitelů, kteří volali po odpovědnosti, spojené s reakcí na neustálé změny ve společnosti, školství a v rodině. Dále po kvalitě vzdělávání a dostatečné motivaci učitelů na jedné straně i po respektování učitelského povolání, zlepšení postavení učitele ve společnosti a dostatečným sebepoznání na straně druhé (<https://stag.jcu.cz/portal/prohlizeni/index.jsp>; <portal.zcu.cz/portal/prohlizeni.html>).

Naše výzkumné šetření tyto připomínky jen potvrdilo a poukázalo na to, po čem učitelé již dlouho volají.

Tak jak se mění doba, lidé a děti, tak se mění i učitelé. Ty mění právě děti. Ať už si to uvědomují nebo ne, právě hledání cesty k nim je směřuje k jinému myšlení a uvažování, nastavuje jiné hodnoty. TĚHALOVÁ (2013, Informatorium školy mateřské, č. 9/2013) na to v rozhovoru pro časopis Informatorium reaguje výrokem, se kterým se ráda ztotožní: „*Učitelem se člověk nerodí, ale stává*“. Možná i s chybami, které jsou lidské.

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit, zda si učitelé v mateřských školách uvědomují důležitost svého působení na dítě. Zda jsou si vědomi nároků, kladených na jejich profesi a jak se s těmito nároky vyrovnávají ve své praxi. Dle výzkumného šetření, které jsme provedli, byl tento cíl bakalářské práce naplněn.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007, s. 656. ISBN 978-80-7367-273-7.
2. DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. 2. vyd. Praha: Portál, 1998, s. 176. ISBN 80-7178-251-3.
3. DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel. Příprava na profesi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009, s. 121. ISBN 978-80-247-2863-6.
4. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozšíř. vyd. Brno: Paido, 2010. s. 261. ISBN-13: 978-80-7315-185-0.
5. GILLERNOVÁ, Ilona a Václav MERTIN. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. s. 247. ISBN 978-80-7367-627-8.
6. HÁJEK, Karel. *Práce s emocemi pro pomáhající profese: tělesně zakotvené prožívání*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. s. 120 s. ISBN 80-7367-107-7.
7. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. 2. aktual. vyd. Praha: Portál, 2008. s. 408. ISBN 978-80-7367-485-4.
8. KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese*. 4. vyd. Praha: Portál, 2000. s. 147. ISBN 80-7178-429-X.
9. NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. 2. rozšíř. vyd. Praha: Academia, 2009. s. 620. ISBN 978-80-200-1680-5.
10. PRŮCHA, Jan. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. s. 154. ISBN 80-7178-621-7.
11. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti. Obor v pohybu*. 5. rozšíř. vyd. Praha: Grada, 2007. s. 200. ISBN 978-80-247-1174-4.
12. SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti*. 1. vyd. Brno: Barrister Principal, 2002. s. 517. ISBN 80-85947-80-3.
13. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. s. 384. ISBN 978-80-7367-313-0.
14. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie osobnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2010. s. 467. ISBN-978-80-246-1832-6.
15. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. rozšíř a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2008. s. 870. ISBN 978-80-7367-414-4.

Časopisy:

TĚHALOVÁ, Marie. *Učitelem se člověk nerodí, ale stává*. Informatorium. 2013, roč. 3-8, č. 9, s. 9-13. ISSN: 1210-7506.

Zdroje na webových stránkách:

pf.jcu.cz. KOHOUTOVÁ, Naděžda. Osobnost učitelky mateřské školy a její profesní růst. 2012 ©2012 [cit. 2012-07-13]. Dostupné z: <https://stag.jcu.cz/portal/prohlizeni/>

zcu.cz. PENCOVÁ, Pavlína. Osobnost učitele v MŠ. 2011 ©2011 [cit. 2011-03-28]
Dostupné z: <https://zcu.cz/portal/prohlizeni.html>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 - Rozhovor s učitelem

Příloha č. 2 – Shrnutí jednotlivých odpovědí

Příloha č. 1 - Rozhovor s učitelem

1. Co si představíte pod pojmem osobnost? Co pro vás znamená být osobností ve smyslu vztahu k dítěti?
2. Jaké osobnostní vlastnosti a kompetence považujete za důležité pro vybavenost pedagoga v rámci předškolního vzdělávání?
3. V čem vidíte klady a zápory vaší profese?
4. Jak vnímáte své povolání ve vztahu ke společnosti? Je pro vás tato práce prestižní?
5. Jaká by měla být učitelka v mateřské škole? Jaké role by měla zastávat?
6. Co vám práce s dětmi dává nebo naopak bere?
7. Pociťujete ze strany dětí nějaké formování? Pociťujete, že Vás práce s dětmi
8. Je pro vás důležitá sebereflexe? Přehráváte si svůj aktuální den ve školce?
9. Myslíte si, že je v této profesi důležitá psychohygiena?
10. Co je pro vás v této práci důležité?
11. Jak vnímáte dítě, se kterým pracujete? Co očekáváte od dítěte? Co si myslíte, že dítě očekává od vás?
12. Jaký výchovný styl je vám blízký a proč?
13. Má být učitel přísný?
14. Když něco uděláte špatně, jak to řešíte?
15. Myslíte si, že Vás tato práce staví do určité pózy, které je těžké vyhovět?

Příloha č. 2 – Shrnutí jednotlivých odpovědí

Co si představíte pod pojmem osobnost?

--

Charakteristika pojmu osobnost ve smyslu vztahu k dítěti

Co pro Vás znamená být osobností ve smyslu vztahu k dítěti?

--

Důležitost osobnostních vlastností a kompetencí předškolního pedagoga jako jeho vybavenosti pro profesi

Jaké osobnostní vlastnosti a kompetence považujete za důležité pro vybavenost pedagoga v rámci předškolního vzdělávání?

--

Klady a zápory učitelské profese

V čem vidíte „klady“ Vaší profese?

--

V čem vidíte „zápory“ Vaší profese?

--

Hodnocení postavení učitelů ve společnosti

Jak vnímáte své povolání ve vztahu ke společnosti?

--

Je pro Vás tato práce prestižní?

--

Role učitele

Jaké role by měla učitelka v mateřské škole zastávat?

--

Přínos práce učitele

Co Vám práce s dětmi dává?

--

Co Vám práce s dětmi bere?

--

Formování prostřednictvím dětí

Pocítujete ze strany dětí nějaké formování Vaší osobnosti?

--

Sebereflexe učitele

Je pro vás důležitá sebereflexe? Přehráváte si svůj aktuální den ve školce?

--

Důležitost psychohygieny

Myslíte si, že je v této profesi důležitá psychohygienu?

--

Jak o sebe pečujete?

Důležité podmínky pro práci učitele

Co je pro vás v této práci důležité?

Vnímání dítěte učitelem

Jak vnímáte dítě, se kterým pracujete?
Co očekáváte od dítěte?
Co si myslíte, že dítě očekává od vás?

Preference výchovného stylu učitele

Jaký výchovný styl je vám blízký a proč?

Přísnost učitele

Má být učitel přísný?

Řešení chyby

Když něco uděláte špatně, jak to řešíte?

Póza ve vystupování a chování učitele

Myslíte si, že Vás tato práce staví do určité pózy, které je těžké vyhovět?