

Univerzita Palackého v Olomouci  
Filozofická fakulta  
Katedra psychologie

**PROSOCIÁLNÍ TENDENCE A SOCIÁLNÍ KOMPETENCE  
UČITELEK MATEŘSKÝCH ŠKOL V SOUVISLOSTI  
S OSOBNOSTNÍMI CHARAKTERISTIKAMI**

PROSOCIAL TENDENCIES AND SOCIAL COMPETENCES OF KINDERGARTEN  
TEACHERS IN RELATION TO PERSONAL CHARACTERISTICS



**Magisterská diplomová práce**

Autor: Bc. Karolína Smejkalová  
Vedoucí práce: PhDr. Jan Šmahaj, Ph.D.

Olomouc  
**2016**

## **Prohlášení**

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Prosociální tendence a sociální kompetence učitelek MŠ v souvislosti s osobnostními charakteristikami“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 25. března 2016

Podpis .....

## **Poděkování**

Především upřímně děkuji PhDr. Janu Šmahajovi, Ph.D. za ochotné vedení diplomové práce, vstřícnou profesionalitu, cenné rady a podnětné konzultace.

Mé díky věnuji také doc. PhDr. Heleně Záškové, CSc. a PhDr. Lence Krejčové, Ph.D. za poskytnutí českých překladů a manuálů k vyhodnocení inventářů PSB a SSI.

V neposlední řadě stejnou měrou děkuji všem učitelkám mateřských škol, které byly ochotny se mého výzkumu účastnit, a všem ředitelkám či vedoucím učitelkám, bez kterých bych nezískala k respondentkám přístup.

# OBSAH

<b>ÚVOD .....</b>	<b>5</b>
<b>1 OBECNÉ POJETÍ A CHARAKTERISTIKA OSOBNOSTI.....</b>	<b>6</b>
1.1 Vymezení a definice pojmu osobnost .....	6
1.2 Stručný nástin vybraných dimenzí osobnosti .....	7
1.2.1 Temperament .....	7
1.2.2 Schopnosti .....	10
1.2.3 Motivace a zaměřenost.....	11
1.2.4 Osobnostní rysy .....	12
1.2.5 Jáství a sebepojetí.....	14
<b>2 UČITELKA MATEŘSKÉ ŠKOLY JAKO POMÁHAJÍCÍ PROFESE.....</b>	<b>17</b>
2.1 Profesní vymezení učitelky mateřské školy .....	17
2.1.1 Náplň pracovní činnosti učitelky MŠ.....	18
2.1.2 Odborná způsobilost učitelky MŠ.....	18
2.2 Role a osobnost učitelky MŠ .....	19
2.2.1 Společenská role a prestiž .....	19
2.2.2 Osobnost učitelky MŠ .....	21
2.2.3 Sebereflexe jako součást osobnosti.....	23
2.3 Duševní hygiena v profesi učitelky MŠ .....	24
<b>3 SOCIÁLNÍ KOMPETENCE V PRAXI UČITELKY MŠ.....</b>	<b>26</b>
3.1 Pojem sociální kompetence .....	26
3.1.1 Socializovaná osobnost jako výsledek sociálních kompetencí.....	27
3.2 Sociální kompetence v pojetí emoční a sociální inteligence .....	28
3.2.1 Význam emoční inteligence .....	28
3.2.2 Význam sociální inteligence.....	30
3.2.3 Rozdíly a podobnosti v emoční a sociální inteligenci.....	31
3.3 Sociální kompetence ve prospěch výchovně-edukačních aktivit.....	32
3.3.1 Komunikace jako forma sociální interakce .....	33
3.3.2 Vybrané sociální kompetence uplatňující se v prostředí MŠ .....	34
<b>4 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ ANEB OCHOTA POMÁHAT.....</b>	<b>37</b>
4.1 Terminologické vymezení .....	37
4.2 Historické kořeny prosociálního chování.....	38
4.3 Typologie prosociálního chování.....	39

4.4	Stručný nástin vývoje prosociálních tendencí .....	41
4.5	Vybrané teorie prosociálního chování.....	43
4.5.1	Pomáhání jako výsledek osobních a sociálních norem .....	43
4.5.2	Teorie sociální inhibice prosociálního chování .....	44
4.5.3	Teorie prosociální osobnosti.....	45
4.6	Altruismus jako specifická forma prosociálního chování .....	46
4.6.1	Biologické a evoluční pojetí altruismu.....	46
4.6.2	Současné psychosociální koncepce altruismu .....	48
<b>5</b>	<b>PRAKTICKÁ ČÁST – METODOLOGICKÝ RÁMEC.....</b>	<b>49</b>
5.1	Vymezení výzkumného problému .....	49
5.2	Výzkumné cíle a hypotézy.....	49
5.3	Design výzkumu a sběr dat.....	51
5.4	Metody sběru dat.....	51
5.4.1	Inventář osobnosti NEO-FFI .....	52
5.4.2	Inventář prosociální osobnosti PSB .....	53
5.4.3	Inventář sociálních dovedností SSI.....	55
5.5	Metody analýzy a zpracování dat.....	56
5.6	Popis výzkumného souboru.....	57
<b>6</b>	<b>PREZENTACE VÝSLEDKŮ .....</b>	<b>60</b>
6.1	Výsledky k výzkumným úkolům .....	60
6.2	Výsledky k hypotézám .....	67
<b>7</b>	<b>DISKUZE.....</b>	<b>70</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>80</b>
	<b>SOUHRN .....</b>	<b>82</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ.....</b>	<b>85</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>89</b>

## ÚVOD

Člověk je bytost ryze společenská. Jen málokdo si dokáže představit svůj život bez přítomnosti druhých osob, ať už se jedná o rodinu, blízké přátele, partnera, kolegy nebo další osoby ve svém okolí. Úspěšnost fungování jedince v lidské společnosti jednoznačně závisí na jeho dovednosti vycházet s jejími členy, mít k nim pozitivní vztah, spolupracovat s nimi, ale také v případě potřeby soupeřit nebo prosazovat sebe sama. Všechnu nezbytnou výbavu pro přežití ve společenství získáváme v procesu socializace, tj. díky sociálnímu učení, výchově i vzdělání. Veliký balíček sociálních dovedností, schopností a znalostí nám předávají zejména rodiče, blízcí přátelé, ale také pedagogové.

V České republice rok od roku navštěvuje mateřskou školu čím dál větší počet dětí. Předškolní věk je období plné her, zábavy, ale také učení se společenskému chování a normám. Malé děti jsou obvykle velmi sociabilní a dospělé osoby ve svém okolí spontánně vnímají jako přirozené autority. Předškolní pedagogové tak mají jedinečnou možnost předávat svým malým svěřencům to, co sami považují za důležité a nezbytné: dovednost komunikovat, pracovat v týmu, zříci se vlastních potřeb ve prospěch druhých, zdravě soupeřit, ochotu pomáhat druhým a mnoho dalšího. Aby mohl předškolní pedagog dětem toto sociální dědictví předávat, musí sám disponovat vhodnými a rozvinutými sociálními dovednostmi a prosociálním cítěním, obsahujícím v sobě důvěru a kladný vztah k druhým lidem, empatii a připravenost pomáhat. Práce předškolního pedagoga s sebou nese velký kus odpovědnosti, vyžaduje zralou osobnost a zaujetí pro vykonávanou práci.

Tato práce je pojata teoreticky i prakticky. Teoretická část je rozdělena na čtyři kapitoly. První tři pojednávají o koncepci osobnostních rysů a vlastnostech pedagogů působících v mateřské škole a také o nejdůležitějších sociálních i emočních dovednostech, kterými by měli disponovat. Poslední teoretická kapitola charakterizuje prosociální chování v termínech empatie, altruismu a v pojetí fungování těchto tendencí v přítomnosti druhých lidí. Praktická část práce si klade za cíl zjistit osobnostní profil předškolních pedagogů, rozložení jejich prosociálních tendencí i sociálních dovedností. Zkoumá vztah zvolených osobnostních vlastností s ochotou pomáhat a využívat sociální kompetence, a snaží se ověřit hypotézu, že délka pedagogické praxe může mít výrazný vliv na prosociální tendence a schopnosti uplatnitelné zejména ve společnosti druhých lidí.

# 1 OBECNÉ POJETÍ A CHARAKTERISTIKA OSOBNOSTI

## 1.1 Vymezení a definice pojmu osobnost

Osobnost jako psychologický konstrukt je významným mezníkem a stavebním kamenem teorií snad ve všech současných odvětvích psychologie. Již od dávných dob si učení badatelé i běžní lidé uvědomovali, že v mnohém se sice navzájem podobají, ale zároveň něco z nich samotných je činí zcela odlišnými. Interindividuální rozdíly má na svědomí právě osobnost, která činí člověka jedinečným: specificky v sobě sdružuje a funkčně propojuje jeho vlastnosti, schopnosti, temperament, způsoby myšlení i emoční prožívání. Zastřešuje tak veškerý duševní život a zachovává jeho strukturu i dynamiku.

Smékal (2009) uvádí, že z etymologického hlediska je pojem osobnost odvozen od latinského slova „persona“, jež se na počátku užívalo ve spojení s antickým divadlem. Herci během představení nosili na obličej masky, které určovaly tvářnost hraných postav. Později se však význam osoby přenesl na pojetí osobnosti člověka vůbec. Dále autor dodává, že dnes se osobnost stále více označuje za „jednotu psychických procesů, stavů a vlastností, souhrn vnitřních determinant prožívání a chování“ (Smékal, 2009, 17).

Tímto se dostáváme k vymezení definice osobnosti. Podobně jako Vágnerová (2010) mnozí odborníci zdůrazňují, že jedním z nejvýraznějších znaků osobnosti je jedinečnost a specifčnost (srov. Smékal, 2009; Atkinson, Atkinson, Smith, Bem, & Nolen-Hoeksema, 2003; Balcar, 1991; Říčan, 2010). Důkazem může být velmi známá a propracovaná definice osobnosti, jejímž autorem je Gordon Allport (1961, in Mischel, 1971, 1): „*Personality is the dynamic organization within the individual of those psychophysical systems that determine his characteristic behavior and thought*“. Český překlad definice zní: „*Osobnost představuje dynamickou organizaci těch psychofyzických systémů v jedinci, které určují jeho charakteristické myšlení a aktivitu*“ (Cakirpaloglu, 2012, 17). Jiným, ale zároveň srozumitelným způsobem popisuje osobnost Vágnerová (2010). Ve své definici zdůrazňuje funkci osobnosti jako komplexního a relativně stabilního celku, který je nositelem propojených somatických i psychických vlastností a projevuje se v rámci interakce osobnost – prostředí.

Z uvedených definic vyplývá, že osobnost představuje velmi složitý systém, tvořený nejen biologickými předpoklady, ale také sociálními, fyzickými, psychickými a dalšími

vlastnostmi a dovednostmi. Některé složky osobnosti jsou podmíněny dědičně (např. temperament a inteligence), jiné však získáváme v průběhu života díky zkušenostem, zrání organismu a kontaktu s druhými lidmi.

## 1.2 Stručný nástin vybraných dimenzí osobnosti

Osobnost člověka si lze představit jako domeček poskládaný z karet. Jsou-li jeho základy pevné a stabilní, udrží se na jejich konstrukci i ty nejzranitelnější části stavby. Nejinak je tomu s psychikou člověka. Odborná literatura (Balcar, 1991; Cakirpaloglu, 2012; Vágnerová, 2010) obvykle vystihuje osobnost pomocí několika nejdůležitějších dimenzí: temperamentu, schopností, motivace, osobnostních rysů a sebepojetí. V souladu s literaturou se na tyto dimenze zaměříme podrobněji.

### 1.2.1 Temperament

Vzrušivost, impulzivita a míra reaktivity je v popředí zájmu psychologů i dalších vědců po velmi dlouhou dobu. Nejstarší „vědecké“ pojetí temperamentu pochází již ze staré antiky. Od té doby se jeho zkoumání této značně rozšířilo a zdokonalilo. Dnes je všeobecně známo, že temperament tvoří biologický základ osobnosti. Smékal (2009, 189) uvádí, že představuje pomyslný „*most mezi tělem a osobností*“. Jeho poznámka je více než výstižná, protože temperament sám o sobě zážitkový obsah nemá; jde výhradně o **formální vlastnost**, která je sice beztvará, ale na druhé straně má tak silný vliv, že zcela zásadně určuje průběh nejrůznějších psychických procesů v jedinci (Balcar, 1991).

Definice temperamentu je nespočetně; zvolíme si tedy pouze jednu z nich, která podle našeho mínění stručně a zároveň výstižně vymezuje jeho podstatu: „*Temperament představuje vrozenou energetickou dispozici, která určuje specifickou reaktivitu a obecné emoční ladění jedince*“ (Cakirpaloglu, 2012, 64). Definice v sobě zahrnuje výčet často zmiňovaných rysů temperamentu. Na druhé straně Vágnerová (2010) zdůrazňuje, že stále neexistuje přesná shoda ve vymezení jeho struktury ani celkového počtu rysů.

Přese všechny odlišnosti a neshody však lze nastínit několik jeho základních vlastností. První z nich je **míra aktivace** nebo také **reaktivita**. Jde o specifickou citlivost a intenzitu reakcí daného jedince na působící podněty. V určité situaci obvykle každý člověk reaguje trochu jiným způsobem, a to z důvodu odlišných tendencí k aktivitě i regulaci sebe sama.

Reaktivita člověka zahrnuje intenzitu, stabilitu i rychlost reakcí. Druhou temperamentovou vlastnost představuje **emoční prožívání**. Jedná se především o převažující citové ladění a celkovou dynamiku emocí, tj. míru citlivosti, četnosti proměn a střídání nálad, dále hloubku prožívání nebo také přiměřenost emočních reakcí. Temperamentem určené emoční rozpoložení bývá poměrně stabilní a do určité míry odolné vůči vnějším podnětům. Emoce výrazně ovlivňují kognitivní procesy, a tudíž mají vliv například na tvorbu postojů nebo kauzálních atribucí. Třetí složkou temperamentu je systém **regulace** prožívání a chování. Tato část není ovládána vůlí a projevuje se celkovou inhibicí či naopak aktivací prožívání a chování jedince v závislosti na charakteru situace. Poslední obvykle uváděnou temperamentovou vlastností je celková **odolnost** probíhajících psychických procesů, tzn. jejich schopnost setrvávat i přes působení jiných podnětů (Cakirpaloglu, 2012; Vágnerová, 2010; Balcar, 1991; Nakonečný, 1995). Temperament ale souvisí také s adaptabilitou a motivací, ať už se jedná o vyhledávání nových zážitků a dobrodružství, zaměření na úspěch nebo naopak preference jistoty klidného, stálého prostředí (Vágnerová, 2010).

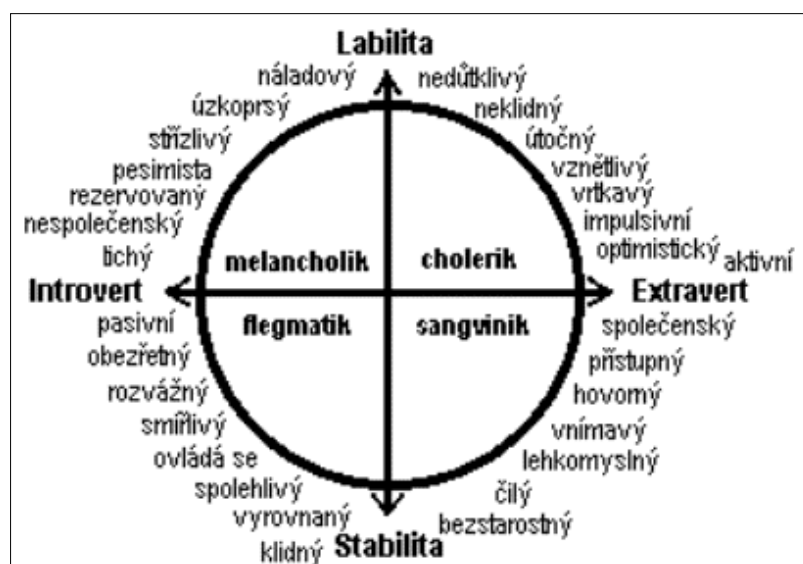
V literatuře se obvykle uvádí široký přehled teorií temperamentu od počátků zkoumání po nejmodernější pojetí. Dnes již chronicky známá, ale stále inspirativní **humorální teorie temperamentu** od Hippokrata a Galéna pochází z doby před naším letopočtem. Hlavní přínos výkladu spočívá ve vymezení čtyř druhů temperamentu, zaměřených na specifické emoční ladění jedince. Autoři věřili, že původ temperamentu pramení z převahy určitých tělesných šťáv. Výsledkem jsou čtyři temperamentové typy: sangvinik (převaha krve), choleric (převaha žluči), melancholik (převaha černé žluči) a flegmatik (převaha hlenu).

Z novějších teorií nelze nezmínit oblíbenou temperamentovou teorii **H. Eysencka**. Autor převzal od Carla G. Junga tři psychické dimenze a stanovil je jako základy temperamentu. Jedná se o extroverzi, introverzi a neuroticismus. Eysenck však pojal extroverzi a introverzi poněkud odlišně. Na základě vědeckého bádání došel k závěru, že tyto dvě roviny mají genotypický základ. Typický extrovert je otevřený, společenský a aktivně vyhledává zábavu a vzrušení. Je to dáno tím, že jeho podnětový práh je vyšší než u introverta. Jednoduše řečeno si jeho aktivační mozgová struktura, tzv. retikulárně aktivační systém, nevystačí sama se sebou a vyžaduje nabuzení podmíněné vnějšími podněty. U introverta je tomu přesně naopak: introvertní jedinec již nemá potřebu vyhledávat další podněty, protože jeho retikulárně aktivační systém je schopen sám produkovat dostatečné nabuzení. Tato skutečnost souvisí s tendencí setrvávat spíše sám nebo s několika málo přáteli v klidném, stálém prostředí a také s introvertovým bohatým



psychickým světem. Konečně třetí dimenzí Eysenckovy teorie je neuroticismus. Vyjadřuje psychickou stabilitu nebo naopak labilitu a tím i náchylnost k neurotickému onemocnění (Blatný, Hřebíčková, & Stuchlíková, 2010). Eysenckovo pojetí temperamentu značně rozšířilo typologii od Hippokrata a Galéna, jak lze vidět na následujícím obrázku.

**Obrázek č. 1:** Eysenckovo schéma temperamentu (zdroj: internet)



Poslední teorii temperamentu, kterou zmíníme, je Cloningerův **neurobiologický model**. Jeho pojetí je stále aktuální a stejně jako Eysenckova teorie podloženo psychometrickými metodami. C. Cloninger chápe temperament jako neurobiologicky danou složku osobnosti, kterou řídí limbický systém schopný ovlivňovat psychické procesy. Vymezil celkem tři temperamentové dimenze. První je vyhledávání nových zážitků. Z neurobiologického hlediska je řízena produkcí dopaminu, psychologicky se vymezuje póly explorační vzrušivosti a stoické rigidity. Druhou dimenzi představuje vyhýbání se poškození. Zde produkce serotoninu určuje, zda jedinec bude spíše riskovat nebo úzkostlivě hlídat své bezpečí. Poslední Cloningerovou dimenzí je závislost na odměně, kterou řídí noradrenalin. Výsledkem jeho aktivity je určitá míra sociální senzitivity a přilnavosti k druhým lidem. Později byla na základě faktorové analýzy k teorii přidána ještě čtvrtá dimenze nazvaná perzistence (tj. vytrvalost), avšak bez přiřazení jakéhokoliv specifického neurotransmiteru. Původně byla vnímána jako součást závislosti na odměně, ale výzkumy prokázaly, že si zaslouží postavení další nezávislé složky temperamentu. Spočívá v tendenci jedince vytrvat ve svém snažení a pítí přes frustraci, únavu a neúspěchy nebo naopak v náchylnosti k rychlé rezignaci a úniku (Blatný et al., 2010; Smékal, 2009).

## 1.2.2 Schopnosti

Život by byl velmi komplikovaný, ne-li zcela nemožný, kdybychom se nedokázali učit a získávat nové schopnosti a dovednosti. Pojem schopnost neboli kompetence má v českém jazyce několik významových rovin. Můžeme ho chápat jako předpoklad pro dosažení úspěchu v určitých činnostech nebo obecně jako učenlivost. Tak jako tak je dokázáno, že schopnosti jsou částečně dané vrozenými vlohami a částečně ovlivnitelné prostředím, ve kterém se jedinec během svého života pohybuje. Proto také představují významný zdroj interindividuálních rozdílů. Rozvoj schopností však není nekonečný; každý jedinec má svůj „strop“, jakousi hranici, kterou již nemůže překročit (Říčan, 2010). Vše závisí na zralosti a funkčnosti centrální nervové soustavy, zdravotním stavu, ale také na motivaci, vytrvalosti a možnostech jedince v nejbližším prostředí.

Klasifikace schopností je nelehkým úkolem. Smékal (2009) podotýká, že v psychologii dosud nelze jednoznačně vymezit druhy schopností ani určit jejich podstatu. Snad nejvíce probádanou schopností je **intelligence**. Spadá především mezi výkonové schopnosti a je z velké části dědičná. Významný tvůrce inteligenčních testů, D. Weschler, ji definoval jako „*globální schopnost jedince cílevědomě jednat, racionálně myslet a účelně se vyrovnávat se svým prostředím*“ (Weschler, 1948, in Svoboda, Humpolíček, & Šnorek, 2013, 113). Intelligence je nezbytnou výbavou zejména v nových situacích, které nejsme schopni vyřešit pomocí arzenálu již dříve nabytých zkušeností. Někdy bývá přirovnávána k adaptabilitě, učenlivosti, tvořivosti nebo přizpůsobivosti. Tak jako neexistuje jednotné pojetí intelligence, nejsou jednotné ani teorie a psychometrické prostředky k jejímu měření. Jednotlivé druhy intelligence však přehledně popisuje **model rozmanitých inteligencí** od H. Gardnera (Smékal, 2009):

- *jazyková intelligence*: schopnost pracovat s řečí a slovy, psát a číst;
- *hudební intelligence*: hra na hudební nástroje, zpěv, hudební sluch, komponování;
- *logicko-matematická intelligence*: řešení logických hádanek, abstraktní myšlení;
- *prostorová intelligence*: schopnost orientace v prostoru, tvorba vizuálních představ;
- *tělesně-pohybová intelligence*: dovednost provádět cílené pohyby, tanec;
- *intrapersonální intelligence*: porozumění sobě samému, introspekce, sebereflexe;
- *interpersonální intelligence*: porozumění druhým, empatie, mezilidské vztahy.

Gardnerovo pojetí zahrnuje v podstatě všechny vymezené druhy schopností. Mnoho autorů totiž akceptuje obecné rozdělení schopností na senzorní, motorické a sociální. V současné době se však stává trendem vydělovat i specifitější schopnosti a dovednosti, jak je tomu například u **emočních** a **sociálních schopností** nebo také u **dovedností komunikačních**. Tyto kompetence jsou podrobněji rozebrány v třetí kapitole, proto se prozatím spokojíme s jejich pouhým výčtem.

### 1.2.3 Motivace a zaměřenost

Základní hnací silou osobnosti je motivace. Lze ji přirovnat k pomyslnému motoru, který nám dodává potřebnou energii k tomu, abychom dosáhli stanoveného cíle nebo se naopak něčemu úspěšně vyhnuli. Motivace je ryze dynamická a určuje příčiny našeho prožívání a chování. Veškeré zájmy, snahy, ideje, hodnoty i postoje mají motivační obsah. Podle Nakonečného (1996, in Cakirpaloglu, Šmahaj, 2015) jsou to právě motivy, které lidskému chování udělují psychologický smysl.

Lidské **motivy** se vždy k něčemu vztahují, tj. mají svůj cíl. V literatuře bývají shodně vymezovány jako psychologické pohnutky a tendence. Naproti tomu **potřeby** jsou konkrétnější; vznikají tehdy, jestliže se v organismu objeví přebytek nebo nedostatek něčeho. Poukazují na nerovnováhu a vyvolávají snahu dosáhnout určitým konáním opětovné homeostázy. Z toho vyplývá, že potřeby jsou součástí motivů a mohou určovat jejich směr, intenzitu i trvalost. Motivovanost jedince je zřídka vyvolána jednou jedinou pohnutkou. Jednotlivé motivy se složitě propojují a vytváří hierarchickou motivačně emoční strukturu, která nemusí být vždy harmonická. Mnohé pohnutky se dostávají do vzájemného konfliktu, stávají se zdrojem frustrace a brání dosažení vytčeného cíle. Realizace motivované činnosti vždy závisí na kognitivním zpracování dané situace a na emocích, které tato situace v člověku vyvolává. Motivace je tudíž striktně individuální; to, co je pro jednoho člověka nejdůležitější v životě, může být pro druhého zanedbatelná a pozornosti nehodná maličkost (Cakirpaloglu, Šmahaj, 2015; Blatný et al., 2010).

Plháková (2010) přehledně rozčlenila lidské motivy do čtyř širokých okruhů. Prvním z nich jsou **sebezáchovné pudy**, do nichž patří biologické potřeby zajišťující přežití vlastní i celého druhu (potřeba potravy, spánku, sexualita a rodičovský pud). Do druhé kategorie spadají **stimulační motivy**. Lidé jsou od přírody zvědaví a aktivní; pro jejich duševní pohodu je nezbytné pobývat v prostředí s různorodými vnějšími podněty. Je však nutno

zdůraznit, že zejména v těchto motivech se lidé značně liší, což mimo jiné souvisí s typem temperamentu. Třetí dimenzi motivace představují **sociální motivy**, které mají významný dopad na mezilidské vztahy. Tato oblast je zkoumána především sociálními psychology. Sociální motivace se formuje výhradně v kontaktu s druhými lidmi. Řadí se sem mnoho známých teorií zaměřených např. psychoanalyticky nebo humanisticky. Základními sociálními motivy jsou potřeba dominance, bezpečí, intimity a afiliace, dosažení úspěchu a uznání u druhých, dále potřeba sounáležitosti, ale i agrese, konformity nebo moci. Někteří autoři, např. Cakirpaloglu a Šmahaj (2015), zdůrazňují, že jsou to právě sociální motivy, které více než kterékoli jiné psychické procesy nebo funkce charakterizují jedinečnou osobnost člověka, neboť vznikají výhradně ve společnosti, která je pro drtivou většinu lidí nepostradatelnou součástí života. Konečně poslední velký okruh motivů tvoří **individuální psychické motivy**, jež zajišťují soudržnost a harmonii duševního života. Patří sem například potřeba najít smysl života, uplatňovat svobodně svou vůli nebo ochraňovat a obhajovat své vnitřní etické zásady.

#### 1.2.4 Osobnostní rysy

Pojetí osobnosti v perspektivě osobnostních rysů je v dnešní době velmi rozšířené a propracované. Pojem rys postupně nahrazuje vymezení dispozic, a je tak chápán jako synonymum. Osobnostní rysy jsou poměrně trvalé vlastnosti osobnosti, které vyjadřují tendenci nebo připravenost chovat se a prožívat určitým způsobem v závislosti na charakteru situace (Blatný et al., 2010). Podle Říčana (2010) je důležité od těchto trvalejších dispozic odlišovat rysy situační, které jsou dosti proměnlivé a poukazují na nejružnější dočasné psychické stavy jedince (například únavu, agresi nebo veselost).

Jednotlivé rysy osobnosti se vzájemně propojují a kombinují v celcích. Společně vytváří hierarchickou strukturu založenou na rozdílné míře obecnosti jednotlivých rysů. Některé rysy jsou dominantní, tj. vystupují zřetelně navenek, a nakonec se mohou stát základem povahy člověka. Podle Vágnerové (2010) je pro osobnostní rysy typické, že se vymezují v bipolárních dimenzích, mezi kterými se nachází celé kontinuum jejich variant. Většina lidí se na této linii pohybuje spíše uprostřed, což znamená, že jejich osobnostní vlastnosti nejsou výrazně vyhraněné. Mnohem méně existuje jedinců, jejichž určité osobnostní rysy vykazují extrémní míru. To, jaké rysy jedinec má, záleží nejen na jeho temperamentu a zkušenostech dosavadního života, ale také na sociokulturních vlivech. Lidé se vzájemně

ovlivňují a mnohdy si tuto skutečnost ani neuvědomují. Různé společenství mívají na své členy různé požadavky a snaží se u nich vyvíjet především ty osobnostní vlastnosti, které sami považují za správné a důležité (Vágnerová, 2010).

Ve snaze zjistit a popsat vlastnosti osobnosti se objevilo množství teorií, z nichž mnohé spadají také do teorií temperamentu. Nejdříve vznikaly **teoretické studie**, snažící se hypoteticky odvodit nejdůležitější dimenze či rysy osobnosti a charakterizovat je. Patří sem psychoanalytičtí psychologové, přestože při strukturaci osobnosti pojem „rys“ nebo „dimenze“ nepoužívají. Známým je zejména výklad C. Junga a jeho rozlišení introverze, extroverze a pojetí čtyř typů osobnosti podle poměru psychických funkcí (myšlení, cítění, smyslové vnímání a intuice). Erich Fromm při zkoumání charakteru vymezil pět jeho druhů s typickými osobnostními rysy, přestože se týkají především charakterové deformace vlivem konzumního stylu života či v důsledku nenalezení vhodných životních hodnot. Z humanistického směru lze do teoretické roviny zařadit Maslowovo pojetí plně se aktualizující osobnosti. Průkopník kognitivně-sociálního zaměření, Julian Rotter, vymezil individuální rozdíly ve vlastnostech lidí na základě jejich místa řízení (v angličtině „*locus of control*“): lidé s vnitřním místem řízení mají život ve svých rukou a jsou přesvědčeni, že jejich snaha a schopnosti je směřují k vytyčenému cíli. Jinak řečeno věří, že jsou strůjci svého života. Naopak lidé s vnějším místem řízení se cítí být ve vleku událostí – vnímají sebe sama jako loutky, za jejichž provázky tahá osud, náhoda nebo druzí lidé, a obvykle nabudou dojmu, že nemohou svůj život řídit sami (Říčan, 2010; Vágnerová, 2010).

**Empiricky odvozené studie** jsou založeny na psychometrickém bádání a výzkumu. Významnými představiteli jsou H. Eysenck (viz podkapitola 1.2.1), Gordon Allport se svou rysovou teorií, Raymond Cattell a jeho 16 osobnostních faktorů nebo v současnosti velmi aktuální koncepce **Big Five** od autorů McCraeho a Costy. U nás se pětifaktorovým modelem osobnosti dlouhodobě zabývá kolektiv psychologů v čele s M. Hřebíčkovou. Základní dimenze podle Big Five představuje pět osobnostních dimenzí, které se projevují v myšlení, prožívání a chování. Disponují jimi všichni lidé, avšak odlišují se jejich mírou. Každá z dimenzí je poměrně široká; patří sem extraverte, neuroticismus, otevřenost vůči novým zkušenostem, svědomitost a přívětivost. Na základě teorie Big Five bylo vytvořeno několik druhů tzv. NEO inventářů. Jedna verze NEO byla použita v našem výzkumu a je podrobně popsána i s teoretickou základnou v praktické části práce (podkapitola 5.4.1).

### 1.2.5 Jáství a sebepojetí

Poslední složku osobnosti, kterou zde vymežíme, je jáství. „Já“ neboli sebepojetí je jádrem celé osobnosti. Dalo by se říci, že naše já se nachází v pomyslném prostoru zcela uprostřed a kolem něj se zvnějšku seskupují a ukládají ostatní dimenze osobnosti. Jáství je výhradně lidskou záležitostí. Je tomu dáno zejména díky rozvoji našeho vědomí a tím i schopnosti uvědomit si sebe sama jako samostatnou bytost, odlišnou od ostatních. Tato skutečnost se běžně projevuje v jazyce při užívání zájmen („Já jsem“, „Já vidím, myslím“, „Já cítím, ty cítíš“). Uvědomění si sebe sama – svého já – se rozvíjí již ve velmi raném dětství a představuje významný mezník. Nastává v batolecím období kolem 3. roku a tvoří základ rozvoje sociálních, řečových, emočních a dalších dovedností. Vágnerová (2010, 298) uvádí, že sebepojetí je „*centrem integrace a koordinace všech psychických projevů daného jedince*“. Já každého člověka je naprosto jedinečné a skládá se především z představ o sobě samém a o tom, jak nás asi vnímají druzí; proto je tato struktura velmi subjektivní a křehká. Její narušení má obvykle za následek vážné poruchy osobnosti, vyžadující dlouhodobější terapii.

Díky našemu já se v průběhu dospívání rozvíjí **identita**, kterou Smékal (2009, 45) nazval „*procesem stávání se sama sebou*“. Rozvinutá identita se projevuje všeobecnou samostatností a schopností převzít odpovědnost za své činy. Zahrnuje v sobě několik složek sebepojetí. První z nich je **tělesné já** nebo také **tělesná identita**. Spočívá v tělesné fyziologii a aktivitě. Každý člověk vnímá určitým způsobem své tělo a zaujímá k němu různé postoje. Obzvláště v dnešní době, propagující mladé a krásné lidi, je tělesná identita velmi důležitým aspektem, který značně ovlivňuje sebepojetí. V rámci tělesného já se ale nejedná jen o to, jak tělo vypadá navenek, ale záleží i na tom, zda a jak člověk dokáže vnímat vnitřní pochody svého organismu. Druhou část identity tvoří **psychická identita**, tj. uvědomění si svých myšlenkových pochodů, citů, postojů i vzorců chování. Umožňuje všimnout si svých vlastností, schopností i charakterových čností. V případě psychotických poruch se tato část identity výrazně narušuje. Poslední složkou je pak **sociální já**, jež vzniká z představ, jak působíme na druhé lidi a jak oni působí na nás. Zahrnuje v sobě odpovědi na otázky, kam a ke kterým lidem vlastně patříme, kde máme své místo ve společnosti. Sociální identita je nositelem vědomí, že jsme členy určitého společenství a máme v ní daný společenský status a postavení (Vágnerová, 2010).

Jáství je spojeno s emočními a mnoha dalšími aspekty. Jeho pevnou součástí je **sebehodnocení** či **sebevědomí**, tj. ocenění svých kvalit a celkový vztah k vlastní osobě. Přestože je poměrně trvalé, může kolísat podle aktuální situace a psychického stavu. Lidé se výrazně liší mírou sebehodnocení, přičemž zde platí, že nejlepší je setrvávat spíše na průměru stupnice. Příliš vysoké sebehodnocení zkrusluje vnímání sebe sama i druhých lidí a přináší společenské nesnáze. Na druhé straně příliš nízké sebehodnocení je spojováno s psychickými problémy – takový jedinec nevěří svým kompetencím, a tudíž má tendenci setrvávat spíše v pozadí. Navíc může ve zvýšené míře pocítovat anxieta, jež v mnohých směrech funguje jako blokátor v naplňování svých cílů i snů. **Sebeúcta** je citovou součástí sebehodnocení. Člověk k sobě zaujímá určitý postoj, který vždy obsahuje emoční kvalitu. Jednoduše řečeno jde o to, nakolik má jedinec rád sám sebe takového, jaký je. V dnešní výkonově zaměřené společnosti sebehodnocení i sebeúcta dosti souvisí s tím, jak se lidem daří dosahovat úspěchů nebo úkolů, které přijali za své (Vágnerová, 2010).

Velmi důležitou součástí sebepojetí je **sebereflexe** a **svědomí**. Obě složky já se rozvíjí až během života a zcela závisí na druhu společnosti, ve které jedinec vyrůstá. Sebereflexe spočívá v uvědomování si svých činů a jejich následků. Je vlastně druhem introspekce, tzn. dovednosti pozorovat, vnímat a chápat své psychické procesy. Úzce souvisí se svědomím, které je považováno za jádro **charakteru**. Allport prohlásil, že charakter je zhodnocenou osobností; předpokládal tedy, že je v něm obsažená celá osobnost se všemi komponentami (Nakonečný, 1995). Charakter určuje, nakolik se jedinec řídí morálními a etickými zásadami společnosti, ve které žije. Slovní spojení „charakterní člověk“ je všeobecně užíváno a mnozí lidé vědí, co se pod ním skrývá, přestože by možná neuměli přesně definovat, co znamená. Člověk s rozvinutým charakterem je schopen na základě svých zvnitřněných morálních principů jednat tak, aby nepoškodil úctu druhých lidí, snaží se o neustálou sebereflexi svého chování a řídí se svým svědomím. Protože je však vývoj charakteru spjat s jedincovým nejbližším okolím, nemusí být jeho etické zásady shodné se zbytkem společnosti. Lidé s tzv. objektivním charakterem se ve svém jednání řídí platnými pravidly, společnými pro všechny ostatní členy společnosti. Naproti tomu lidé se subjektivním charakterem se nechávají vést svými emocemi a svědomím bez ohledu na to, zda je jejich konání celospolečensky akceptovatelné. Ve **svědomí** je ukryt také ideální obraz naší osobnosti. Lidé s vyvinutým svědomím mají například vypěstované zábrany ubližovat druhým. Jestliže tak učiní – nechtě nebo cíleně – pocítují až mučivé pocity vlastního selhání, protože jsou si vědomi, že porušili pravidla (Smékal, 2009).

Humanistický psycholog Carl. R. Rogers pojal jáství zajímavým způsobem. Sebepojetí vnímá jako celek, který v sobě obsahuje chápání a prožívání sebe sama i celkový postoj k lidem a světu. Já (v Rogersově terminologii „self“) se dělí na několik částí. Reálné já neboli self zahrnuje skutečné, tj. reálné charakteristiky jedince, jeho aktuální obraz osoby. Ideální já je dle Rogerse vytoužený obraz toho, jací bychom si přáli nebo měli být. Představuje cílovou metu, ke kterému se reálné já v závislosti na konání jedince více či méně přibližuje. Člověk však těžce nese rozpory mezi svým pravým a ideálním já, a to tím více, čím dále od sebe tyto dvě self leží. Může se tak u něj objevit potřeba stylizovat se do podoby jiného já, jež mu sice může přinést pozitivní odezvu od ostatních, ale ve skutečnosti není součástí jeho reálného self. V konečném důsledku se jedinec začne vzdalovat od svého pravého já, což jen posílí jeho napětí a nejistotu (Vágnerová, 2010).

Poslední odstavec kapitoly věnujeme zmínce o další důležité části spadající do sebepojetí – **vůli**. Předpokládá se, že také svobodná vůle je vlastní pouze člověku. Rozumíme jí schopnost zrealizovat své vědomě pojaté úmysly (Balcar, 1991). Člověk obvykle jedná s určitým záměrem, úmyslem. Vůle je těsně spjata s motivací. Díky těmto dynamickým procesům jsme schopni začít určitou činností a dovést ji až k úplnému konci. Stejně tak ale můžeme říci „ne“ a aktivitu vědomě přerušit. Bez vůle bychom nebyli schopni se rozhodovat a zůstali bychom spoutáni v moci pudů a impulzů.



## 2 UČITELKA MATEŘSKÉ ŠKOLY JAKO POMÁHAJÍCÍ PROFESE

### 2.1 Profesní vymezení učitelky mateřské školy

Práce učitele/učitelky mateřské školy (dále jen MŠ) spadá do pedagogicko výchovné oblasti. Podle § 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, je pedagogickým pracovníkem ten, kdo „*koná přímou vyučovací, výchovnou, speciálně pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání*“. Úkolem učitelky MŠ je nejen pečovat o svěřené děti předškolního věku, ale především se aktivně podílet na jejich citovém, kognitivním i tělesném rozvoji, vštěpovat jim vhodné vzorce a pravidla společenského chování, upevňovat základní životní hodnoty, zájmy i význam mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání by mělo u dítěte vytvořit nezbytné předpoklady pro přímé pokračování ve výchově a vzdělání na základní škole. Šmelová (2009, 12) definuje předškolního pedagoga jako „*kvalifikovaného odborníka v oblasti předškolního vzdělávání, osobnostně vyzrálého, kompetentního převzít odpovědnost za rozvoj dítěte, saturaci jeho potřeb, a to s ohledem na individuální zvláštnosti*“. Mateřské školy jsou obvykle určeny dětem v rozmezí od 3 do 6 let; školský zákon (č. 561/2004 Sb.) však umožňuje posun hranic již od 2 let a v případě odložení školní docházky do 7 let věku.

Na důležitost předškolní výchovy dětí poukazuje téměř 200letá historie mateřských škol. První školky vznikaly na našem území v roce 1832. Již tehdy se těmto zařízením říkalo „školka“, ale ujaly se i jiné názvy, například dětinec, opatrovna nebo školka andělíčků. Základní účel nejstarších školek byl prakticky stejný jako dnes; opatrovný měly zabezpečit, aby děti byly během doby výkonu práce svých rodičů v bezpečí a přiměřeně stimulovány. Ve větších městech se o děti obvykle staral muž spolu se svou manželkou. Dnes je tomu spíše naopak. Zejména na našem území je profese učitele MŠ prakticky výhradně realizována ženami a mnoho lidí je dodnes přesvědčeno, že muž se k tomuto povolání příliš nehodí<sup>1</sup>. Na samém konci 19. století byly děti ve školkách již všestranně rozvíjeny. Trvalou součástí denního programu byla jednoduchá výuka trvající přibližně půl

---

<sup>1</sup>Proto budeme nadále užívat při popisu této profese ženský rod.

druhé hodiny. Zbytek času děti trávily hrami, zpíváním písniček a rozvíjením řeči, pozornosti nebo paměti (Morkes, 2007).

### **2.1.1 Náplň pracovní činnosti učitelky MŠ**

Zaměstnání učitelky MŠ je co do obsahu činností dosti rozsáhlé, ale zároveň dobře vymezené. Poměrně často se lze setkat s názorem, že učitelky v mateřské škole jsou zde především od toho, aby se děti nenudily, a tudíž si s nimi po celý den hrají. Samozřejmě je velmi důležité děti přiměřeně stimulovat a tím rozvíjet jejich dovednosti, ovšem nelze toho dosáhnout pouze volnou zábavou.

Národní soustava povolání, dostupná na internetu, uvádí na prvním místě výchovu a vzdělávání dětí zaměřené na získání základních vědomostí, schopností a také sociálních i hygienických návyků. Osobní vývoj dětí je nutno podněcovat. Každé dítě se však rozvíjí svým jedinečným způsobem a tempem, a proto se předškolní pedagogové snaží nerovnost vývoje dětí kompenzovat před jejich vstupem do základní školy. Každá školka je obvykle rozdělena do několika tříd, které navštěvují děti přibližně stejného věku. V rámci třídy pak učitelky přistupují ke svým svěřencům podle míry rozvoje jejich osobnosti, ale zároveň se individuálně věnují těm, kteří z daného standardu nějakým způsobem vybočují. K dalším důležitým činnostem předškolních pedagogů patří vedení evidence o realizovaných pedagogických aktivitách, hodnocení účinnosti vzdělávacího programu a spolupráce s dalšími školskými i zdravotnickými institucemi. V České republice se vzdělávací programy MŠ vzájemně liší. Je to dáno tím, zda školka propaguje integrovanou tematickou výuku, spadá do programu Montessori, Daltonského systému, nebo je zaměřena na zdravý životní styl, dopravu, anglický jazyk či projekt „Začít spolu“. Každé dítě má právo na předškolní výchovu a vzdělání. Ze zákona lze integrovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných MŠ nebo využít speciálně vybavené a zaměřené školky.

### **2.1.2 Odborná způsobilost učitelky MŠ**

Odbornou způsobilost předškolní pedagog postupně získává v průběhu svého vzdělání. Zákon č. 563/2004 Sb. vymezuje několik stupňů odborné kvalifikace. Nejnižším stupněm je ukončené střední vzdělání s maturitou, a to v oboru zaměřeném na přípravu učitelů předškolního vzdělávání. Dnes je však obvykle požadováno získání vysokoškolského diplomu v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd, zaměřené na

pedagogiku předškolního věku. Vysokoškolské vzdělání je u nás v současnosti realizováno ve formě bakalářského studijního oboru Učitelství pro MŠ, a to na devíti pedagogických fakultách (Burkovičová, listopad 2011). Alternativou může být absolvování požadovaného oboru na vyšší odborné škole. Učitelky působící ve školce pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami jsou v souladu se zákonem povinny absolvovat vysokoškolské vzdělání v oboru speciální pedagogika nebo přistoupit na celoživotní vzdělávání.

Svou profesionalitu by měly učitelky MŠ neustále opečovávat a v nejlepším případě rozvíjet. Mertin s Gillernovou (2010) doporučují kombinovat nejrůznější způsoby rozšiřování profesních kompetencí předškolních pedagogů. Vhodné jsou především výcvikové kurzy v podobě sociálně psychologických výcviků, skupinové konzultace se zpracováváním modelových situací nebo videotrénink. Během něj lektoři nevytváří modelové situace, ale přehrávají učitelkám autentický záběr z prostředí MŠ (velmi často s tématem interakce učitelka – dítě, učitelka – rodič nebo dítě – dítě). Nahrávka slouží jako podklad pro následnou analýzu shlédnutého ze strany účastníků. Lektoři poskytují zpětnou vazbu a podporují tak u učitelek uvědomění si svého působení na děti i dospělé.

## **2.2 Role a osobnost učitelky MŠ**

V současnosti je přikládána předškolnímu období dítěte čím dál větší důležitost. Není se čemu divit: mezi 3 až 6 lety života dítěte probíhá intenzivní rozvoj všech dovedností, ať už kognitivních, řečových, motorických či sociálních. Dětská osobnost se neustále strukturuje a diferencuje. Správný psychický i fyzický vývoj je naprosto nezbytný pro úspěšné vkročení do další životní etapy – školního období. Díky tomuto poznání roste důležitost institucí typu mateřských škol i význam profese předškolních pedagogů.

### **2.2.1 Společenská role a prestiž**

Učitelka v mateřské škole je prakticky první cizí autoritou, se kterou se dítě ve svém životě opakovaně setkává a učí se ji poslouchat. Předškolní pedagog disponuje obrovskou možností ovlivňovat rozumový, emoční i sociální vývoj svěřených dětí. Přírozeně pozitivní vztah k dětem je proto základním faktorem pro úspěšnou adaptaci dětí v pro ně neznámém a novém prostředí školky (Sepulveda, Garza, & Morrison, 2011).

Role pedagoga se neustále přesouvá do nových souvislostí, stejně jako očekávání ze strany společnosti. Náplní práce učitele dnes není jen předávat vědomosti a zkušenosti, ale také působit na žáky svou osobností, přístupem, myšlením i celkovým jednáním. Dobrý učitel je vnímán jako tvůrce inovativních postupů a realizátor změn; je považován za odborníka podílejícího se na tvorbě edukačních osnov, materiálů a odborných publikací. Hajdúková (nedat.) uvádí, že zejména v předškolním vzdělávání je učitel pro dítě rodičem, přítelem i důvěrníkem zároveň. Někteří autoři zdůrazňují, že učitelka v MŠ má své specifické role, jimiž působí na děti, rodiče i širší veřejnost. Mertin a Gillernová (2010) tvrdí, že pro tuto profesi je příznačné přenášení tradičních společenských hodnot a zajišťování jejich kontinuity z generace na generaci. Učitelky MŠ předávají dětem základní principy sociálního soužití, bez nichž by nebylo možno mezi druhými lidmi harmonicky fungovat. Ve školce se děti učí nejen kooperovat se svými vrstevníky, ale také s nimi zdravě soupeřit. Během organizovaných her se u nich rozvíjí základy schopnosti uzavírat kompromisy a řešit sociální konflikty bez užití násilí. Autoři dodávají, že v důsledku neustálého snižování porodnosti pomalu, ale jistě ubývá dětem možnost přirozených vrstevnických kontaktů, a proto se učitelky v MŠ jeví při formování náhrady těchto zkušeností u dětí jako nezastupitelné. Pedagogové se tak stali důležitými modely sociální role a tvůrci socializace vůbec.

Prestiž učitelské profese však již tak jednoduše vymezitelná není. Prestiž určitého povolání se odvíjí od stratifikace (tj. rozvrstvení) společnosti, v níž má každý jedinec své místo a funkci; obojí mu přináší určitou míru váženosti a úcty ze strany druhých lidí. Přestože se velice často mezi lidmi říká, že práce učitele je nevděčná a netěší se přílišné oblíbenosti, výzkumy tuto skutečnost nepotvrzují. Může být až překvapující, že povolání učitele je veřejností hodnoceno jako vysoce prestižní (Havlík, Kořa, 2007; Průcha, 2002). Je však nutno podotknout, že míra prestiže se výrazně odlišuje podle toho, na jakém stupni vzdělávání učitel působí. Například profese vysokoškolského pedagoga je ceněna vysoko nad povoláním učitelky MŠ. Zajímavý kontrast představuje skutečnost, že sami učitelé hodnotí svou práci spíše skepticky. Výzkum Vacka (1999, in Průcha, 2002) ukázal, že zejména předškolní, středoškolští pedagogové a učitelé základních škol postrádají tzv. stavovskou hrdost. Možná je tomu z důvodu jejich osobních zkušeností, kdy musí často čelit vyjadřovanému despektu ze strany svých žáků nebo studentů.

## 2.2.2 Osobnost učitelky MŠ

Úspěch v profesi učitelky MŠ závisí nejen na jejím vzdělání a nadšení pro věc, ale také v její osobnosti. Malé děti jsou na celkové osobnostní zaměření dospělých velmi citlivé a obvykle vyhledávají autority, které vyhovují jejich vlastním potřebám. Již proto by se dala vymezit osobnost předškolního pedagoga především výčtem potřeb dětí. Každý člověk je však jedinečný a do své práce vnáší specifický otisk sebe sama. A tak nám nezbyvá než teoreticky vymezit optimální osobnostní vlastnosti učitelky MŠ.

Sociální psycholog Helus (2009, 265) zdůrazňuje, že *„to, že učitel je sám rozvinutou osobností, to, že své osobnostní kvality svými postoji, svým jednáním a vůbec tím, kým je, ztělesňuje, je dítěti nejučinnějším podnětem, aby se jako osobnost rozvíjelo“*. Učitelka MŠ je velkou měrou vychovatelkou s mateřským citem. Zcela nezbytnou je v této profesi láska k dětem a povahová tendence přistupovat k nim přirozeně, bez předsudků. Ve školce se vyskytnou chvíle, kdy některé z dětí potřebuje utěšit nebo pohladit; tehdy pro něj může být učitelka tou nejdůležitější osobou na světě, protože ze všech dospělých je mu právě ona nablízku. Děti obvykle k učitelkám ve školce vzhlíží a respektují je; rebelantství u předškolních dětí není příliš častým jevem. Na druhé straně si však musí učitelka udržet jisté hranice a neměla by je ve vztahu k dětem překročit. Musí mít neustále na paměti, že není jejich matkou, nýbrž učitelkou. Stejně tak, jako děti vzhlíží k učitelce, ona sama by je měla respektovat a vést citlivým způsobem. Je to právě vrozený cit k povolání předškolního pedagoga, co činí tuto profesi tím, čím je, a lze v tom spatřovat jeden z nejnáročnějších předpokladů pro její výkon.

Stejně jako v případě učitelů na školách lze i u předškolních pedagogů vymezit základní **výchovné styly**. Mezi nejznámější patří pojetí Kurta Lewina, jež bylo upraveno mnohými sociálními psychology a pedagogickými odborníky. Učitelka může k dětem přistupovat autoritativně, liberálně nebo demokraticky. V prvním případě jde o učitelku, která upřednostňuje především své požadavky a děti staví do role poslušných následovníků jejích pokynů. Podle našeho mínění tento výchovný styl není v prostředí mateřské školy vhodný, není-li zkombinován s dalšími způsoby vedení. Učitelka, která nevěnuje dostatek prostoru pro respektování potřeb dětí, nevytváří příznivé emoční klima a může vyvolávat frustraci. Jestliže děti začnou postrádat ze strany učitelky mateřský přístup, velmi pravděpodobně se nebudou ve školce cítit dobře. Liberální styl je naprostým opakem a dětem ponechává značnou volnost. Liberální učitelka nemá potřebu klást požadavky

a minimálně zasahuje do veškerého dění ve třídě. Ani tento výchovný typ není zcela ideální. Děti bez jakéhokoli dozoru mívají sklony „zvlčít“, čímž by došlo k popření základního účelu fungování mateřských škol. Konečně demokratický výchovný styl tvoří jakousi směs autoritativního a liberálního přístupu a v současné době je propagován. Demokraticky orientovaná učitelka udržuje děti lidově řečeno „na uzdě“, ale zároveň jim ponechává prostor pro vlastní vyjádření a nápady. Respektuje jejich potřeby, vede je ke kooperaci s ostatními a posiluje jejich rozvíjející se samostatnost. Jen tak dokáže vytvářet prostředí vzájemného respektu a úcty a zároveň dětem může vyjádřit svou důvěru a pozitivní očekávání. Bylo prokázáno, že tento styl vedení, zahrnující empatii a asertivitu, učí děti zábavným způsobem podávat vysoké výkony a nenutí je potlačovat vlastní iniciativu. Proto se velmi dobře uplatní nejen ve školce, ale také ve škole (Průcha, 2002; Syslová, 2015).

Psycholožka Zora Syslová ve svých publikacích zaměřených na předškolní pedagogy (2013; 2015) poukazuje na tzv. Rámec profesních kvalit učitele MŠ jakožto základní nástroj pro hodnocení a sebereflexi pedagogů. Jde o ucelenou soustavu, která přehledně shrnuje nejdůležitější aspekty práce učitelů v mateřské škole a týká se nejen nezbytných osobnostních kvalit, ale také vhodného přístupu k dětem, realizace konkrétních výchovně vzdělávacích aktivit, tvorby důvěrné atmosféry ve třídě nebo stálého osobnostního rozvoje a vzdělávání skrze motivaci, kolegalitu a úzkou spolupráci s rodiči. Mnoho prvků Rámce profesních kvalit se shoduje s dalšími autory zabývajícími se osobností učitelů, a proto jej autorka doporučuje k praktickému využití.

Z obecných **osobnostních předpokladů** zde vyjmenujeme ty nejdůležitější pro profesi učitelky MŠ: díky stálému procesu vzdělávání a sebeedukace získává předškolní pedagog určité intelektové předpoklady. Ve školce je zapotřebí uplatňovat tvořivost a originalitu; činnosti a aktivity dětí by neměly zabřednout do všedního stereotypu. Předškolní děti jsou zvědavé, baví je poznávat svět kolem sebe. Rády experimentují, což jim mohou kreativní pedagogové umožnit. Již Komenský tvrdil, že učení má být hrou. Musíme mu dát za pravdu, poněvadž učení spojené s prožitkem lépe utkvívá v paměti. Některé mateřské školy u nás zavedly tzv. kreativní vzdělávací programy. V těchto institucích si každá třída vytváří vlastní vzdělávací program, skrze který se kromě obecného všestranného rozvoje dětí zaměřuje také na specifické tvořivé činnosti – hudební, výtvarné, přírodovědné nebo jazykové, a to ve formě zájmových kroužků. Objeví-li se u nějakého dítěte přirozený talent, má již ve školce možnost ho aktivně podporovat a rozvíjet (Nová, 2012). Z hlediska

duševního zdraví snad není nutné zdůrazňovat, že psychika pedagoga nesmí být narušena žádnou vážnější poruchou či nemocí. Učitelka potřebuje ke svému povolání dobrou orientaci, obětavost, ochotu pomáhat druhým, přesnost, odolnost a vysokou frustrační toleranci (Dytrtová, Krhutová, 2009). Velmi důležitou se jeví schopnost rozpoznat specifické rysy osobnosti i jednotlivé potřeby dětí. Svým temperamentovým zaměřením by učitelka měla být spíše klidnější a trpělivé povahy. Nesmíme zapomenout ani na komunikační dovednosti – děti musí učitelce porozumět, a to jak z hlediska verbálního, tak neverbálního. Pedagog by měl užívat výhradně spisovný jazyk, vyjadřovat se přiměřeně s ohledem na věk a vývojovou úroveň dětí a hojně využívat řeč těla (Syslová, 2013).

Z morálních vlastností vyděluje Helus (2009) čtyři **pedagogické ctnosti**. První z nich je pedagogická láska, pomocí níž dává učitelka dítěti najevo, že jí na něm záleží. Je projevem učitelčina citu k dítěti a zároveň zdrojem jeho vlastní citové kultivace. Druhou pedagogickou ctnost představuje moudrost ve smyslu obezřetnosti při využívání nabytých poznatků. Učitelka využívající moudrost se snaží v každé jedinečné situaci dítěti porozumět a toto poznání pružně skloubit s vědeckým přístupem i dříve získanými zkušenostmi. Pedagogická odvaha jakožto další ctnost se odvíjí od skutečnosti, že každá školka je institucí, řídící se určitými předpisy a pravidly. Způsob fungování institucí může časem zapadnout do byrokratických praktik a ztrácet svůj zřetel k člověku. Učitelka by neměla podlehnout nevyhovující administrativě a slepě se řídit necitlivými předpisy, ale naopak obhajovat a vyjednávat práva dítěte na jeho osobnostní rozvoj. Poslední ctností pedagoga je důvěryhodnost. Důvěryhodnost učitele zaručuje takové jednání, jež nenechá děti opakovaně prožívat pocity selhání a bezradnosti. Podle Syslové a Chaloupkové (2015) je vhodné stavět na silných stránkách dítěte, tj. vytvářet situace, ve kterých si dítě může zažít úspěch a povzbuzovat ho v tom, v čem je dobré, nikoli upozorňovat na jeho nedostatky. Stejně tak by měla děti učit oceňovat se navzájem a rozvíjet dovednost spoluvytvářet i respektovat pravidla. Učitelka v MŠ se při zadávání úkolů a dalších požadavků musí řídit hlavně věkem dětí, protože jen tak bude schopna efektivně využívat úroveň rozvoje jejich schopností a dovedností.

### **2.2.3 Sebereflexe jako součást osobnosti**

Schopnost sebereflexe je základním stavebním prvkem profesionální přípravy budoucích učitelů. V první kapitole jsme zmínili, že sebereflexe spočívá v uvědomování si

svých činů a jejich následků. Nyní se na ní podíváme trochu podrobněji. Z pedagogického hlediska Syslová (2015, 10) definuje sebereflexi jako „*schopnost vědomě prozkoumávat osobní zkušenosti získané v pedagogické praxi, členit je do dílčích kroků, hledat souvislosti a zdůvodňovat je*“. Jde o dovednost uvědomit si své chování, myšlení, názory i postoje.

Autorka dále zdůrazňuje, že dovednost co neobjektivněji zanalyzovat kvalitu své pedagogické činnosti je důležitá již během přípravy na povolání a nikoli až v průběhu praxe. Dyrtrtová a Krhutová (2009) doplňují, že sebereflexe velkým dílem závisí také na charakterových vlastnostech typu vstřícnost, tolerance a empatie. Nahlížení na své činy zahrnuje veškeré oblasti pedagogických aktivit učitele. V případě učitelky MŠ se jedná zejména o reflexi výchovného působení na děti, důsledků užívaného přístupu k dětem a sociálního kontextu realizovaných aktivit a her.

Učitelka, která systematicky provádí sebereflexi, vykazuje jisté rysy: orientuje se na děti a věnuje pozornost jejich potřebám, pociťuje potřebu zpětné vazby od dětí i jejich rodičů, uplatňuje strategické myšlení, pečlivě si plánuje výchovně vzdělávací proces a využívá možností dalšího profesního zdokonalování. Naopak učitelky bez využití sebereflexe se spoléhají pouze na své dosavadní zkušenosti, a proto zobecňují unáhleně bez řádného promyšlení příčin. Mohou podléhat předsudkům, nepotrpí si příliš na komunikaci s dětmi tváří v tvář a nemají zájem o další sebevzdělávání (Dyrtrtová, Krhutová, 2009).

## **2.3 Duševní hygiena v profesi učitelky MŠ**

Jako v každé profesi také učitelky MŠ musí disponovat určitou odolností vůči stresu a pečovat o svou duševní i fyzickou pohodu. Setkávají se s dětmi téměř každý den a celou svou osobností je výrazně ovlivňují. Děti v předškolním věku jsou velmi tvárné a problémy učitelky se na ně mohou lehce přenášet v podobě negativních emocí. V naší společnosti z mnoha důvodů dominuje nesprávný názor, že dát najevo únavu znamená ukázat svou nedostatečnost či slabost. Lidé mají tendenci únavu spíše potlačovat, stejně jako „přecházet“ své nemoci. Výsledkem je vyčerpání organismu nebo syndrom vyhoření. Psycholožka Těthalová (2007) upozorňuje, že uvědomění si své únavy není projevem slabosti, ale naopak prvním krokem k tomu, abychom si řekli „dost“ a zamysleli se nad svými životními prioritami.

**Zátěž** chápeme jako stav nerovnováhy mezi dispozicemi či možnostmi člověka a požadavky, jež na něho klade prostředí. Velmi záleží na tom, zda jedinec danou situaci



subjektivně vnímá jako zátěžovou či nikoli. Fyzickou zátěž v profesi učitelky MŠ představuje nadměrné zatěžování hlasivek a skutečnost, že prakticky celý den stráví na nohou. Psychická zátěž mívá pro zdraví učitelů mnohem závažnější důsledky. Rozlišuje se na zátěž senzorickou (využívání smyslů, pozornosti, plného vědomí), mentální (vztahy s žáky či dětmi, kolegy, rodiči, řízení třídy) a emocionální. Posledně jmenovaná zátěž je snad u učitelek nejvýraznější – velmi často se totiž citově angažují na úrovni sociálních vztahů. Již pouhé prožívání sympatií či antipatií k určitým dětem nebo jejich rodičům může navozovat značný stres (Průcha, 2002).

Péče o své duševní zdraví by měla být pevnou součástí života každého člověka. Mertin a Gillernová (2010, 43) zdůrazňují, že psychohygiena není jen pouhý návod k *„jakžtakž použitelnému přežití“*, nýbrž *je nedílnou částí profesních dovedností učitele*. Jde o schopnost si zátěž uvědomit a konstruktivně se s ní vyrovnat. Autoři uvádí přehled nejčastějších mýtů o duševní hygieně v práci pedagoga. Běžný laický pohled na tuto profesi vede k domněnce, že učitelé se jsou na tom lépe než ostatní, protože mají k dispozici dva měsíce prázdnin a jejich zaměstnání není tak fyzicky namáhavé. Snad nejznámějším předsudkem je přesvědčení, že učitelky v mateřské škole si s dětmi vlastně jenom hrají a tráví svůj pracovní čas příjemnou a neúnavnou činností. Ovšem jen málokdo si uvědomuje, jak náročná je pro učitelky např. realizace školního výletu nebo školky v přírodě. Pro děti tento program znamená změnu prostředí, procházky v přírodě a spoustu zábavných tematických her, pro dospělé starosti se zařizováním, organizováním a hlídáním bezpečí dětí. Zajímavou je domněnka, že práce se třídou plnou dětí není příliš odlišná od práce s jedním dítětem – přece je-li dětí víc, alespoň se zabaví (Mertin, Gillernová, 2010).

Chceme-li pečovat o svou duši, velmi účinně si můžeme pomoci my sami. Již dlouho je známa skutečnost, že pohyb (oblíbená sportovní aktivita nebo jen procházka v klidném prostředí) způsobuje vyplavování hormonů štěstí, tzv. endorfinů. Pohyb je však vhodný především v případě únavy psychické. Velmi podobně uklidňují systematické dechové techniky, jež jsou součástí relaxace. Důležitým základem psychohygieny je zřetelné vymezení hranic mezi osobním a pracovním životem. Tento krok bývá doporučován i učitelkám, které se svou praxí teprve začínají a jsou plné entuziasmu. Přestože se velmi cení sebevzdělávání ve volném čase, vždy je zapotřebí ponechat si dostatek času jenom pro sebe. Velkého pomocníka duševní hygieny představuje optimismus, humor a pozitivní myšlení. Avšak naprosto nedocenitelnou je jistota sociální opory, tj. možnost sdílet své prožitky i trápení s druhými, nejlépe blízkými lidmi (Mertin, Gillernová, 2010).

### 3 SOCIÁLNÍ KOMPETENCE V PRAXI UČITELKY MŠ

Dá se říci, že výchovně vzdělávací instituce tvoří jakési relativně samostatné sociální útvary. Každý den se v nich děti setkávají s dospělými ve vzájemné interakci, která je zejména v mateřských školách velmi intenzivní. Sociální vazby zde představují základ veškerého edukačního působení. Vztah mezi učitelkou a dětmi v MŠ je asymetrický a zároveň komplementární. Děti předškolního věku spontánně vnímají pedagogy jako autority, jež pro ně často představují důležité dospělé osoby. V interakci s dětmi učitelky využívají nejen formální autority, dané charakterem profese, ale také své neformální, tzv. přirozené autority, vyplývající z jejich sociálně-mravní zralosti osobnosti i vlastního úsilí. Výzkumy bylo dokázáno, že pedagog s převahou přirozené autority si získává úctu a uznání ze strany dětí či studentů mnohem snadněji než učitel spoléhající spíše na autoritu formální (Gillernová, Krejčová, 2012; Vašutová, 2007).

Skutečnost, že učitelka v MŠ představuje pro dítě jednu z prvních cizích autorit, může skrze uplatňovaný přístup ovlivnit to, jak se bude dítě později, až nabude více zkušeností, chovat k dalším autoritám např. ve škole. Obecně vzato jsou vztahy mezi učiteli a žáky obousměrné: žáci ovlivňují chování pedagoga a ten zase ovlivňuje chování žáků. Je-li vztah učitel – dítě silný, tj. odráží celkovou blízkost, závislost a minimální riziko konfliktů, má vliv na možnosti a schopnosti dítěte účinně se podílet na procesu vzdělávání a rozvoji funkčních mezilidských vztahů. Naopak negativní vztahy a interakce vedou k nedůvěře, odtažitosti nebo maladaptivnímu chování dítěte ve vzdělávacím zařízení (Irvine, 1986; Sepulveda, Garza, & Morrison, 2011).

#### 3.1 Pojem sociální kompetence

Je všeobecně známo, že teprve v procesu socializace se stáváme „člověkem“. Kdyby malé dítě nevyrostalo ve společnosti druhých lidí, nenaučilo by se žádným sociálním dovednostem ani lidské řeči. **Sociální dovednosti** jsou interpersonálním učením získané a osvojené uvědomělé činnosti, prováděné za účelem splnění určitých úkolů – v našem případě za účelem sociální interakce a komunikace. Jinak řečeno jimi rozumíme komplexní způsobilost jedince fungovat a vůbec žít pospolu s druhými lidmi, dokázat jednat v různých složitých sociálních situacích a umět je zvládat efektivními způsoby. Jde o schopnost nejen s lidmi pokud možno bezproblémově vycházet, ale také poznávat sama sebe z hlediska

interpersonálních vztahů. Smékal (1995, in Gillernová, Krejčová, 2012, 33) vnímá sociální kompetence jako „*obratnost a efektivitu v jednání s lidmi v sociálním styku, založenou na respektu k lidské důstojnosti a na vyspělé kultuře vlastní osobnosti*“. Na rozvoj a konečnou podobu sociálních dovedností jedince má přímý vliv kultura společnosti, ve které žije. Jsou to právě dospělí, kteří předávají dalším generacím vzorce poukazující nejen na způsob vyjádření a ovládnání emocí, ale také na společensky žádoucí formy chování. Proto jsou psychosociální kompetence nezbytnou součástí profesní výbavy učitelek MŠ (Mertin, Gillernová, 2010).

M. Kodým (2014) rozlišuje sociální dovednosti na několik obecnějších skupin:

- *interakční dovednosti;*
- *percepční dovednosti;*
- *komunikační dovednosti;*
- *organizační dovednosti;*
- *behaviorální dovednosti.*

Zároveň dodává, že kvalitně osvojené sociální dovednosti se ukládají do struktury osobnosti ve formě **návyků**, tj. zautomatizovaných úkonů. Návyky bývají často spojeny s vnitřní potřebou vykonat nebo naopak nevykonat nějakou činnost či skutek. Protože jsou zautomatizované, není již pro jejich funkci zapotřebí účasti vědomí (Kodým, 2014).

### **3.1.1 Socializovaná osobnost jako výsledek sociálních kompetencí**

Výsledkem procesu socializace, během kterého jedinec přejímá a internalizuje žádoucí vzorce a pravidla života ve společnosti, by měla být **socializovaná osobnost**. Ta se projevuje psychosociální zralostí, tj. schopností nezávisle a plodně řešit nejrůznější vnitřní problémy a konflikty, úspěšně realizovat vytyčené životní cíle a zároveň zodpovědně žít v přítomnosti druhých lidí. Zralý jedinec je schopen akceptovat své sociální role a postavení ve společnosti. Chová se obecně schvalovaným způsobem a nemá potřebu vyvolávat závažnější interpersonální konflikty.

Již Abraham Maslow v rámci své teorie potřeb popsal, jak vypadá zralá, jeho slovy sebeaktualizující se osobnost. Podle autora ne každý ve svém životě této roviny dosáhne; vše závisí na něm a na lidech v jeho okolí. Základním znakem zralé osobnosti je vysoký stupeň autonomie – tito jedinci dokážou být nezávislí na druhých a setrvat nějakou dobu

osamocení. S tím souvisí sebeakceptace, přijetí sebe sama takového, jaký člověk je, tj. se svými klady i zápory, silnými i slabými stránkami. Sebeaktualizovaní lidé bývají spontánní, svět kolem sebe vnímají nezkresleně a mají schopnost nadhledu. Ke svým přátelům se chovají s úctou, láskyplně a jsou ochotni jim kdykoli pomoci (Kodým, 2014).

## **3.2 Sociální kompetence v pojetí emoční a sociální inteligence**

Prakticky až do poloviny 20. století stály v popředí výzkumy obecné inteligence, zahrnující v sobě veškeré schopnosti a dovednosti člověka. Ve 20. letech se však začaly objevovat první teze, že je zapotřebí rozlišovat zvláště její určité složky, například sociální inteligenci. Od té doby vzniklo velké množství teorií sociální inteligence, přičemž všechny se sice ve své podstatě shodují ve vymezení základního předmětu zkoumání, ale na druhou stranu v nich lze nalézt i jemné rozdíly. Koncept emoční inteligence je mnohem mladší; hovořit se o něm začalo až v 90. letech (Baumgartner, Ištvaníková, 2008).

V dnešní době existuje nepřehledné množství literatury zabývající se pojetím sociální a emoční inteligence. Je však nutné poukázat na odlišnosti v užívané terminologii. Zatímco Daniel Goleman (2003, 2011, 2014) hovoří o emoční „inteligenci“, jejímž podkladem je souhrn několika emočních kompetencí, jiní autoři (např. Kodým, 2014) tvrdí, že by bylo lépe tento pojem zcela nahradit slovíčkem „kompetence“. My se budeme v dalším textu držet výrazu inteligence, protože jej užívají námi citovaní autoři.

### **3.2.1 Význam emoční inteligence**

**Emoční inteligencí** se od počátku 90. let intenzivně zabývá Daniel Goleman, který pojem převzal od psychologů Johna Mayera a Petera Saloveye. V roce 1995 publikoval knihu „Emotional Intelligence“, jež vyšla v mnoha světových jazycích včetně českého překladu. Podle Golemana (2011) má emoční inteligence dvě roviny. Na jedné straně představuje soubor schopností vnímat vlastní emoce, dokázat s nimi efektivně zacházet a využívat je k vlastní motivaci. Na straně druhé znamená důležitý základ pro vznik a rozvíjení empatie, tj. schopnosti vcítit se do psychického stavu druhých lidí, a také ohnisko fungování mezilidských vztahů. Pouze díky emoční inteligenci jsme schopni uvědomit si jednotlivé emoce a efektivně je regulovat při spolupráci s druhými lidmi, a to

za účelem dosažení společného cíle. Jinou podstatnou složkou emoční inteligence je schopnost sebeovládání. Jestliže člověk zvládá kontrolovat své emoční prožívání a expresi, pak je také schopen účinně jednat v mezilidských vztazích (Kentoš, Birknerová, 2011).

Proč jsou vlastně emoce v životě lidí tak důležité? Podle Golemana (2011) představují popud k jednání – vždy v sobě obsahují tendenci vykonat určitou činnost. Tato skutečnost je nejpatrnější u dětí, ale také ve zvířecí říši. Naopak v případě dospělých se podle slov autora objevuje jistá „anomálie“: emoce postupem procesu dospívání svou schopnost tendovat k činu ztrácí. Citové prožívání obohacuje náš život, ale jeho hlavním cílem je udržovat nás v bezpečí a naplňovat životně důležité potřeby.

Je všeobecně známo, že citové prožitky mohou v určitých situacích nabýt takové intenzity a síly, že zcela ovládnou racionalitu člověka. Emočně inteligentní lidé dokážou své pocity sladit s myšlenkami, tzn. v jednotlivých situacích přizpůsobit své rozhodování podle aktuálně prožívaných a vyjadřovaných emocí. Schulze a Roberts (2007, 302) zdůrazňují, že *„percepční a kognitivní schopnosti jsou předpokladem sociálního fungování, protože nám umožňují vnímat a zpracovávat emoční informace“*. Hned poté dodávají, že *„individuální rozdíly v chápání emočních vodítek u druhých osob a reakcích na ně vytvářejí smysluplný základ pro analýzu emocí a jejich sociálně adaptivní funkci“*.

Chceme-li si vymezit **složky emoční inteligence**, narazíme na rozdílnost názorů. Goleman došel k přesvědčení, že nezbytným předpokladem funkční emoční inteligence je využití potenciálu ukrytého v jednotlivých emočních kompetencích. Emoční kompetence představují dispozice emoční inteligence, které by měl jedinec ve svém životě postupně rozvíjet a zdokonalovat. Jsou navzájem provázané – jedna vychází z druhé – a společně tvoří pět základních složek. První z nich je **sebeuvědomění**, dovednost uvědomit si, co v dané chvíli cítíme, což znamená skloubit emoce s myšlenkami a realisticky odhadnout vlastní možnosti. Druhou složku tvoří **seberegulace** jakožto proces ovládání vlastních emocí tak, aby se staly prostředkem k dosažení vytyčeného cíle a nikoli překážkou. Patří sem schopnost odložit aktuální uspokojení na vhodnější dobu a také rychlost vzpamatování se z prožitého stresu. Další částí je **motivace** ve svém obecném pojetí. Předposlední složku představuje **empatie**, kterou řadíme do forem prosociálního chování. Poslední část emoční inteligence tvoří **sociální obratnost**, tj. umění zvládat své emoce v sociálních situacích, dokázat druhé přesvědčit, vést je nebo s nimi vyjednávat a uzavírat kompromisy (Kodým, 2014).

Autoři Bradberry a Greaves (2013) rozlišují komponenty emoční inteligence podobně jako Goleman, avšak s tím rozdílem, že je vymezují na dvou rovinách. První rovina se týká jedince samotného a zahrnuje sebeuvědomění a self-management (v Golemanově pojetí seberegulaci). Druhá rovina obsahuje schopnost řídit sociální vztahy a sociální povědomí, přičemž přímo vychází z interakcí s druhými lidmi. Sociální povědomí autoři definují jako dovednost všimnout si emocí, které prožívají lidé okolo nás, a pochopit je i v případě, že my sami prožíváme v téže chvíli pocity zcela odlišného charakteru. Jejich pojetí sociálního povědomí se tak zčásti překrývá s empatií.

Z těchto a dalších teorií členění emoční inteligence lze za použití jednoduché dedukce načrtnout její základní obecné vlastnosti: schopnost emoce rozeznávat u sebe i druhých, užívat je ve spolupráci s rozumem, chápat je jako nezbytnou součást každého činu spolu se snahou zjistit jejich příčinu a konečně dokázat emoce účinně zvládat, tj. nenechat je zcela ovládnout naše myšlení (Wilding, 2010).

### 3.2.2 Význam sociální inteligence

**Sociální inteligence** má s emoční inteligencí velmi úzký vztah. Dalo by se říci, že ani jedna z nich nemůže fungovat samostatně, a proto v optimálním případě tvoří vzájemně propletený a účinně spolupracující mechanismus. Průkopníkem v teorii sociální inteligence je E. Thorndike, který ji v roce 1920 vymezil ji jako součást obecné inteligence. Ta podle něj zahrnuje kromě sociální složky také inteligenci abstraktní, verbální a praktickou. Jiní odborníci, jako např. S. Matarazzo, myšlenku sociální inteligence ve své teorii z roku 1972 popírá a tvrdí, že sociální inteligence je pouze obecnou inteligencí uplatněnou v sociálních situacích. Naproti tomu H. Gardner na počátku 90. let zveřejnil dnes již chronicky známou mnohočetnou teorii inteligence, do které zařadil mimo jiné schopnosti intrapersonální a interpersonální (viz podkapitola 1.2.2). Schulze a Roberts (2007) důrazně upozorňují, že v posledních letech se téma sociální inteligence řešilo pod mnoha nálepkami – například v pojetí sociální kognice, sociálního výkonu nebo sociálních kompetencí a dovedností.

Mezi základní aspekty sociální inteligence rozhodně patří uvědomění si sebe sama jako člena sociální skupiny a společnosti vůbec. Člověk je ryze společenský; být součástí života druhých lidí je považováno za naprosto přirozené a správné. Podle Birknerové (Kentoš, Birknerová, 2011) má sociální inteligence neutrální náboj; je to konstrukt, který můžeme

vnímat v rovině prosociálního i antisociálního chování. Její podoba vychází z osobnostních rysů a vlastností a tak jako emoční inteligence je u lidí zastoupena v různé míře a kvalitě.

Konkrétnější vymezení obsahu sociální inteligence přinesli Kosmitzki a John (1993, in Kentoš, Birknerová, 2011). Jejich multidimenzionální pojetí je charakterizováno sedmi složkami, přičemž některé souvisí s obecnou inteligencí, jiné s osobnostními vlastnostmi:

- percepce psychických stavů a nálad druhých lidí;
- všeobecná schopnost vycházet s ostatními;
- znalost sociálních pravidel;
- vhled a percepční senzitivita vůči komplexním sociálním situacím;
- užívání sociálních technik k manipulaci druhými;
- převzetí perspektivy jiných lidí;
- sociální adaptace.

### **3.2.3 Rozdíly a podobnosti v emoční a sociální inteligenci**

Jak již bylo zmíněno výše, emoční i sociální inteligence mají mnoho společného. Oba konstrukty například v sobě zahrnují komponenty kognitivní (percepce, porozumění sobě a druhým) i behaviorální (regulování emocí u sebe či ostatních, jednání ve vztazích). Jistý rozdíl však tkví v tom, že zatímco emoční inteligence je zaměřena intrapersonálně i interpersonálně, sociální inteligence zahrnuje především rovinu interpersonální. Schulze a Roberts (2007) opakovaně zdůrazňují naléhavou potřebu pečlivého prozkoumání vztahu mezi emoční a sociální inteligencí, včetně vzájemných podobností a rozdílů. Sami předpokládají, že obě inteligence mají určité složky, jež jsou na sobě vzájemně závislé – například správná percepce pocitů a emocí druhých je zřejmě nutným, avšak sám o sobě nepostačujícím předpokladem pro vhodné a citlivé sociální reakce. Stejně tak Daniel Goleman (říjen 2003) poukazuje na nutnost konceptualizovat pojetí emoční inteligence tak, abychom byli s jistotou schopni zodpovědět otázku, co vlastně tento konstrukt znamená a zda se dá rozvíjet či měřit.

Souvislost emoční a sociální inteligence se odráží v pojetí Bar-Ona (2000, in Goleman, říjen 2003), který užívá termín **emočně-sociální inteligence**. Vnímá ji jako velký soubor intrapersonálních i interpersonálních dovedností, adaptability, stres-managementu a obecné nálady. Emočně a sociálně inteligentní jedinec je schopen s uvědoměním a porozuměním vyjadřovat sám sebe, uvědomovat si a chápat druhé; dokáže se vypořádat se silnými

emocemi a kontrolovat své impulzy; a konečně ovládá umění přizpůsobit se změnám spolu se schopností řešit problémy osobní či sociální povahy. Jestliže jedinec rozumí sám sobě, rozumí i druhým lidem a vychází s nimi. Baumgartner a Ištvaníková (2008) dodávají, že k tomu je zapotřebí nejen zvládat změny v sociálních situacích realistickým a efektivním způsobem, ale také disponovat optimismem, pozitivním myšlením a sebemotivací.

Harmonicky propojená emoční a sociální inteligence přináší svým nositelům mnoho **výhod**. První z nich je osobní kompetence, tj. kombinace sebeuvědomění a sebeovládání: znalost vlastních schopností vede k jejich maximálnímu využívání ve vlastní prospěch, čímž také navyšuje kvalitu podávaného výkonu. Další podstatnou součástí těchto inteligencí jsou komunikační dovednosti, tj. vyjadřování se slovy i celým svým tělem. Jedinci zblběhlí v emoční a sociální oblasti si také snáze získávají úctu ze strany druhých. Lidé si velmi cení empatie a ochotě naslouchat. Tolerance, akceptace a porozumění v osobních vztazích podporují vzájemnou důvěru a blízkost. Takoví jedinci zažívají úspěchy i v zaměstnání, zejména pracují-li v profesi zaměřené na lidi. Budování týmů, kreativní přístup a schopnost vyjednat se bez sociálních a emočních dovedností neobejde (Wilding, 2010).

### **3.3 Sociální kompetence ve prospěch výchovně-edukačních aktivit**

Profese pedagoga je založena výhradně na sociální interakci. Každý den se učitelé a žáci navzájem ovlivňují. Kantor i dnes představuje významný sociální vzor a model. Již proto je velmi zapotřebí, aby porozuměl procesům, jež se mezi ním a jeho sociálními partnery dennodenně odehrávají. Platí totiž, že nejen ve škole, ale také v mateřské školce má sociální interakce zřetelný formativní vliv – zejména malé děti si lehce osvojují jednotlivé vzorce sociálního chování dospělých.

Ve školním prostředí se obvykle uplatňují všechny skupiny základních sociálních dovedností, přičemž mnohé z nich se vzájemně překrývají a kombinují. Vychází často ze tří elementárních forem **součinnosti**: koexistence, kooperace a koordinace. Koexistence znamená skutečnost, že v určitém prostoru spolu žije či pobývá větší množství jedinců. Protože se velké množství z nich navzájem nezná, nemají potřebu mezi sebou navazovat přímou sociální interakci. Avšak i přesto jeden druhého ovlivňují již tím, že se nachází v blízkosti ostatních. Během koexistence mohou lidé ve společném prostoru udržovat



neutrální vztahy, ale může docházet i ke konfliktům nebo dočasným formám kooperace. Ta bývá definována jako spolupráce s ostatními za účelem dosažení společného cíle. Činnosti jednotlivců se při ní navzájem harmonizují, protože všichni ve skupině pocítují potřebu dojít ke stejnému, tj. kolektivnímu výsledku. V prostředí MŠ může jít například o realizaci skupinových tematických her – ať už se jedná o hraní na obchod, doktory nebo školu – a společných pohybových či výtvarných činností. Při kooperaci se jednotliví členové navzájem podporují a tvoří integrovaný celek. V případě koordinace hovoříme taktéž o společné činnosti mající určitý cíl, avšak jde o formu součinnosti, která svou povahou vyžaduje řízení celého jejího průběhu. Jednotlivci musí co nejefektivněji sladit podmínky svých individuálních činností směřujících k individuálním cílům a eliminovat riziko vzniku konfliktů (Kodým, 2014). Do všech uvedených forem součinnosti učitelka vstupuje jako člen a mnohdy jim svým přístupem dává specifickou podobu.

### **3.3.1 Komunikace jako forma sociální interakce**

Bez procesu komunikace by bylo velmi obtížné realizovat mezilidskou interakci. Komunikací rozumíme proces výměny informací – myšlenek, pocitů, postojů, hodnot i způsobů chování. Do procesu komunikace vstupujeme prakticky neustále; schopnost předávat informace velmi zefektivňuje společenský život, na druhé straně však může být častým zdrojem nedorozumění a konfliktů.

Základní dělení komunikace lze vymezit do dvou rovin. První z nich tvoří komunikace verbální, tj. vyjadřování svých myšlenek a dalších niterných pochodů prostřednictvím jazyka a řeči. Druhou rovinu představuje komunikace neverbální, která na rozdíl od verbální komunikace probíhá spíše nevědomě – jedná se o řeč těla, tzn. předávání informací pomocí pohybů rukou (gestiky), dotyků (haptiky), postoje těla (posturologie), výrazů obličeje (mimiky), zrakového kontaktu, práce s hlasem a další. Během komunikace se vždy střídá role naslouchajícího a hovořícího. Dovednosti komunikovat se učíme celý život, avšak nejintenzivnější vstřebávání poznatků probíhá právě v dětství.

V prostředí MŠ se uskutečňuje komunikace dyadická i skupinová. První jmenovaná forma probíhá v interakci dvojic učitelka – dítě, učitelka – rodič, rodič – dítě a dítě – dítě. Dyadická komunikace je efektivní pouze tehdy, jestliže v ní jde o vzájemnou výměnu hodnot. Dyáda funguje na principu rovnováhy psychologických zisků a ztrát, a proto je komunikace ve dvojici konstruktivní, jen když je psychologická bilance pozitivní na obou

rovinách. Jestliže jeden z partnerů v komunikaci spíše ztrácí, bude mít pravděpodobně tendenci tuto interakci ukončit. Dyadický vztah pozitivně ovlivňuje především koexistence bez soupeření, důvěra, tolerance, ochota odpouštět, vzájemné respektování a zohledňování potřeb či motivů komunikačních partnerů. Učitelky v mateřské škole by svým přístupem měly být vzorem dyadické komunikace a dětem potřebné dovednosti a poznatky citlivě vštěpovat (Čech, 2008).

Skupinová komunikace může být pro zúčastněné již poněkud náročnější. Jestliže spolu komunikuje větší množství jedinců, je zapotřebí respektovat určitá pravidla, např. střídání role mluvčího a naslouchajícího. K optimalizaci skupinové komunikace pak přispívají dovednosti typu iniciativa, empatie, asertivita nebo trpělivost (Čech, 2008). V MŠ se děti obvykle poprvé ocitají ve větším kolektivu vrstevníků. Právě zde se učí nejen spolupracovat, ale také prosazovat svůj názor nebo naopak druhým dětem naslouchat. Učitelka do skupinové komunikace výrazně vstupuje, a proto je nezbytné, aby rozuměla potřebám dětí. Jestliže například nějaké dítě celý den pláče, nemělo by se stát, že učitelka neví proč. Učitelky často přizpůsobují dětem svůj jazykový projev, čímž zohledňují jejich rozvíjející se komunikační dovednosti. Mluví jednodušeji, ale se správnou intonací, výslovností a vhodným tempem řeči. Zapojují neverbální prvky, zejména mimiku, gestiku a oční kontakt. Snaží se používat různé slovní obraty pro rozvíjení aktivní slovní zásoby dětí, avšak neužívají příliš složitá či cizí slova. Jestliže dětem zadávají instrukce, provádí takto jasně a zřetelně s využitím názorných příkladů. Rozvíjení komunikačních kompetencí u dětí není jednoduché; výzkumy bylo prokázáno, že mezi jednotlivými dětmi v mateřské škole existují v komunikačních dovednostech významné rozdíly. Tato skutečnost je dána jednak individuálními psychickými a kognitivními vlastnostmi dětí, jednak sociálními podmínkami v jejich rodinném prostředí. Z výzkumů dále vyplývá, že pobyt v mateřské škole prospívá hlavně dětem ze sociálně slabých rodin spolu s nižší úrovní vzdělání rodičů (Průcha, 2011).

### **3.3.2 Vybrané sociální kompetence uplatňující se v prostředí MŠ**

Sociální dovednosti jsou důležitou součástí výchovně edukačního stylu pedagogů na všech stupních vzdělávání a spadají do skupiny nezbytných podmínek pro optimalizaci činnosti školských zařízení. Učitelé se běžně ocitají v situacích, jež vyžadují využití konkrétních sociálních dovedností, a to jak v interakci s dětmi, tak ve vztahu k rodičům

nebo kolegům (Gillernová, Krejčová, 2012). V dalším textu nastíníme skupiny sociálních kompetencí, jež by měly být samozřejmou součástí profesní výbavy učitelek MŠ.

Jako základ balíčku sociálních kompetencí učitelek pracujících v mateřských školách lze uvést tzv. Rogersovu triádu: akceptaci, autenticitu a empatii. Humanistický psycholog a psychoterapeut Carl R. Rogers vymezil tuto koncepci v rámci pojetí osobnosti terapeuta, ovšem lze ji použít i pro jiná povolání orientovaná na lidi. **Akceptace** znamená přijmout druhé, s kterými přicházíme do kontaktu, takové, jací jsou. Učitelka MŠ, která by neustále pociťovala vůči dětem, rodičům nebo kolegům výhrady, by pravděpodobně v dané profesi dlouho nezůstala. Přijmout druhé s jejich silnými i slabými stránkami ovšem neznamena přístupovat k nim zcela nekriticky. Je důležité umět odlišit chování člověka od vlastností jeho osobnosti. Již v předškolním období každé dítě vykazuje jedinečnou osobnost a soustavu specifických rysů. Schopnost akceptovat ostatní může vycházet z přirozenosti jedince, avšak lze se ji také naučit – ovšem za cenu vynaložení značného úsilí, odhodlání a trpělivosti. **Empatie** spadá do forem prosociálního chování a je podrobněji popsána v následující kapitole. Jedná se o dovednost vcítit se do světa dětí nebo situace rodičů a přitom zůstat sám sebou. Mistrovství empatie spočívá především ve schopnosti pochopit a procítit druhého člověka i přesto, že osoba, do níž se empatický jedinec vcití, prožívá mu zcela neznámé problémy. Nerovná se však identifikaci s druhými. Empatický přístup učitelky podporuje vztahy s dětmi i jejich rodiči; dítě snáze přilne k dospělému, jež je schopen a ochoten ho vyslechnout. Přestože mohou učitelky vnímat problémy dětí jako malicherné, díky empatii jsou zároveň vědomy, že trable, jež děti prožívají, jsou pro ně stejně významné, jako je tomu v životě dospělých. Posledním článkem Rogersovy triády je **autenticita**, tj. otevřené a upřímné, ale zároveň citlivé vyjadřování svých myšlenek, pocitů a postojů. Autentická učitelka je pro děti mnohem čitelnější. Jestliže nějaké dítě opakovaně zlobí, autentická učitelka mu zřetelně dá najevo, že má na něj vztek, ale vhodnou formou pro prostředí MŠ (např. přijatelně zvýšeným hlasem). Tak nemusí své emoce nezdravě potlačovat a navíc jako sociální model dítěti ukáže, jak lze kulturně vyjadřovat negativní emoce pociťované vůči druhým (Gillernová, 3. prosince 2010).

S výše uvedenými sociálními dovednostmi úzce souvisí další, a to zejména naslouchání, tolerance, respekt a umění pochválit druhého. Gillernová (3. prosince 2010) upozorňuje, že **naslouchání** není totéž co poslouchání. Učitelka, jež si pozorně vyslechne sdělení dítěte, snáze porozumí podstatě vyjádřeného. Slova v běžné komunikaci téměř vždy doprovází emoce. Naslouchání vyžaduje umění pozorovat neverbální signály promlouvajícího a také

senzitivitu k celkovému kontextu situace, v níž hovor probíhá. **Tolerance** a **respekt** se odvíjí od akceptace. Přestože učitelka představuje autoritu, měla by svým přístupem dávat dětem najevo, že jsou to uvažující bytosti s právem mít svůj názor, a to i přesto, že v předškolním věku děti za sebe ještě příliš nerozhodují. Protože je prostředí MŠ výchovně-vzdělávací, uplatňují se při práci s dětmi výchovné metody typu odměna – trest. V literatuře se obvykle uvádí, že pozitivní zpevnění prostřednictvím odměn je účinnější než negativní posilování formou trestů. Ve výchově je samozřejmě pro formování společensky žádoucích forem chování nezbytné uplatňovat tresty, avšak neměly by převažovat. **Poskytnutí pochvaly** (slovy, pohlazením, úsměvem) za snahu a výsledek činnosti dítěte podporuje jeho další úsilí, ochotu a zájem (Gillernová, 3. prosince 2010).

Nesmíme zapomenout ani na další sociální dovednosti. Schopnost **sebekontroly** a **seberegulace** je především charakterovou a morální záležitostí. Všechny dlouhodobější vztahy vyžadují určitou míru sebeovládání a sebereflexe, jinak by nemohly fungovat. Učitelka, která nedovede ovládat své aktuální prožitky a projevy chování, nebude působit pozitivně ani na děti, ani na rodiče. Seberegulace se rozvíjí následkem sociálního učení v procesu socializace a umožňuje osvojit si obecně schvalované vzorce chování a jednání. Protože učitelky mívají ve školce na starost větší počet dětí, provádí s nimi skupinové činnosti a aktivity, pro něž je nezbytné umět se vzájemně dohodnout. **Vedení dětí ke spolupráci** poskytuje příležitost naučit se být prospěšným ve své sociální skupině. Kooperace s druhými buduje týmového ducha a podporuje rozvoj dalších sociálních dovedností (Gillernová, 3. prosince 2010).

Poslední zde uvedenou (ale nikoli poslední v řadě) sociální dovedností je **zvládnutí konfliktů**. Sociální vztahy a situace ve školním prostředí jsou poměrně složité a nutně s sebou přináší vznik četných konfliktů. Často bývají důsledkem nedorozumění jedné nebo obou stran a velmi záleží na kompetenční výbavě všech zúčastněných, budou-li úspěšně vyřešeny. Rozpory vznikají nejen mezi učitelkou a jednotlivými dětmi nebo jejich rodiči, ale také mezi dětmi navzájem. Průběh řešení konfliktu spočívá v typu problému, přístupu k němu, ve vztazích mezi účastníky i v situaci, ve které se konflikt odehrává. V mateřské škole je hlavním řešitelem konfliktů a problémů předškolní pedagog, jenž svým postojem a srozumitelným vysvětlením celé situace rozvíjí tuto dovednost u všech zúčastněných dětí (Gillernová, 3. prosince 2010).

## 4 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ ANEB OCHOTA POMÁHAT

V životě nelze pouze jednoduše „existovat“ vedle druhých lidí, s kterými se každý den setkáváme doma nebo na ulici. Soužití ve společnosti vyžaduje schopnost a ochotu respektovat dané sociální normy, ohleduplnost, zdvořilost a také vzájemnou pomoc, ať už se jedná o poskytnutí rady, jak najít místní obecní úřad, navrácení ztracené peněženky majiteli nebo nabídnutí první pomoci zraněnému či jinak postiženému člověku. Mnohé z těchto aspektů se odráží i v následně zvolené životní profesi.

### 4.1 Terminologické vymezení

Prosociální chování je doménou především sociální psychologie, ovšem odkazy nalezneme i v psychologii osobnosti nebo vývojové a evoluční psychologii. Tato problematika je stále do značné míry neprozkoumaná, proto se obsahově velmi liší. Pojem „prosociální chování“ poprvé použili zcela nezávisle na sobě David Rosenhan, americký psycholog a právník, a G. White (Výrost, Slaměník, Zel'ová, 2008). Prosociální chování bývá většinou chápáno jako široký a nadřazený pojem, pod který lze zařadit konkrétnější druhy aktivit: pomáhání, empatii, obětování se, poskytnutí útěchy či materiální pomoc. Často se v literatuře zaměňuje s pojmem altruismus, avšak ten podle některých autorů představuje zcela odlišnou rovinu.

**Prosociální chování** (nebo též jednání) definuje Musil (2005, 61) jako „*pozitivní způsoby chování: okamžitá pomoc druhým v nouzi, kooperativní pohotovost, altruismus či altruistické projevy*“. Obecně lze říci, že jde o typ jednání, jehož cílem je vykonat nějaké dobro pro druhé lidi. Objektem takových aktů mohou být lidé známí, ale i zcela cizí. Eisenberg a Mussen (1989) zdůrazňují, že ačkoli jsou činnosti prosociálního charakteru zaměřeny na pozitivní důsledky, jedinci mohou tyto aktivity provádět z nejrůznějších důvodů. Jako příklad uvádí situaci, kdy jeden druhému pomáhá pouze z toho důvodu, že za tento projev získá odměnu a souhlas ostatních (čili pomáhá ze sobeckých důvodů) nebo poskytne pomocnou ruku jen proto, že je mu druhý člověk sympatický.

Jsou ovšem lidé, kteří mají tendenci nebo dokonce vyslovují přání pomáhat druhým lidem a pečovat o ně, a to zcela nezištně – tj. nevyžadují nic na oplátku. Podle Eisenberga a Mussena (1989) představuje prosociální akt spíše vzor chování, zatímco **altruismus** je specifickou motivací jedince pomáhat druhým čistě z ohledu na jejich potřeby a nikoli

z vyhlídky prospěchu nebo zisku. Z tohoto hlediska lze považovat za prosociální chování vzájemné pomáhání kamarádů nebo běžnou práci lékaře, zatímco pod altruismus spadá například poskytnutí daru organizaci anonymně a bez vyžadování uznání. Mnozí autoři považují za vrchol altruismu obětování sebe sama (myšleno také v symbolické podobě, nikoli jen ve smyslu obětování života). Jedinou odměnou za altruistické konání mohou být vnitřní odměny, tzn. dobrý pocit ze sebe sama, hrdost nebo navýšení sebeúcty (Eisenberg, Mussen, 1989; Knickerbocker, nedat.).

Nebylo by správné neuvést ještě jeden fenomén, který s problematikou prosociálního chování úzce souvisí: **empatii**. Maďarský psycholog B. Búda (1994) chápe empatii jako schopnost jedince vžít do druhého člověka v rámci bezprostřední komunikace. Díky tomu dokáže nejen vycítit, ale také pochopit emoce, snahy i motivy, jež osoba, s kterou empatizuje, nevyjadřuje přímým způsobem, tj. slovy. Dodává, že „*hlavním nástrojem pochopení a vcítění je to, že prostřednictvím empatie se ve vlastní osobnosti vybavují pocity a rozličné napětí toho druhého. Lze to vyjádřit i tak, že osobnost jakoby promítá sebe do druhého*“ (Búda, 1994, 51). Hoffman (2008, in Slaměnik, 2011) podobně vymezuje empatii jako emoční stav, který spouští aktuální stav druhého člověka nebo situace, v níž se právě ocitá. V takovém případě emoční jedinec „*pocituje to, co pocituje druhý, nebo je běžně očekáváno, že v této situaci pocituje*“ (Hoffman, 2008, in Slaměnik, 2011, 142). Empatie se velmi často spojuje se sympatií, soucitem nebo sociální a emoční inteligencí; předpokládá se, že obecně navyšuje ochotu pomáhat druhým lidem.

## 4.2 Historické kořeny prosociálního chování

Příklady dobrovolného zapojení se do pomoci svým bližním se datují již od počátku historie lidstva. V oblasti dnešní Severní Ameriky kdysi dávno žily přírodní indiánské národy, které si budovaly silnou kulturu založenou na vzájemné pomoci a prospěchu; tyto principy společenského soužití jim pomáhaly přežít v rozmanitých přírodních podmínkách. Velmi známým je indiánský kmen Hopi, jehož kultura byla v základu prosociální: odmítala soutěživost a individualistické sebeprosazování. Podle členů kmene Hopi pouze vstřícnost a kooperace slouží k dobru rodinám i jednotlivcům (Knickerbocker, nedat.).

Velké množství důkazů o existenci prosociálních fenoménů nalezneme v náboženství. Tři hlavní monoteistická náboženství, totiž islám, judaismus a křesťanství, učí, že pomáhat méně šťastným lidem je povinností každého člověka. Jedním ze základních pilířů islámu je

povinnost muslima odevzdávat „zakat“ (tj. náboženskou daň), která slouží jako pomoc chudým, potřebným, dlužníkům, veřejným účelům nebo otrokům. V křesťanství Ježíš poukazoval na příběh o „Dobřím Samaritánovi“, který na své cestě pomohl zbitému, polomrtvému člověku, jehož všichni kolemjdoucí včetně kněze ignorovali. Svým následovníkům kladl na srdce, aby se v podobných situacích zachovali stejně jako hrdina příběhu. Tento důraz na pomoc v křesťanském, ale i židovském náboženství zřejmě přispěl k tomu, že prosociální chování začalo být v západní kultuře považováno za společenskou normu a morální imperativ (Knickerbocker, nedat.).

V období středověku řešení problematiky dobra, zla a lásky k bližnímu pokračovalo, a to především zásluhou filozofie a moci církve. Tomáš Akvinský ve snaze spojit filozofii s náboženstvím hovořil o láskyplném přátelství a starosti o druhé; filozof Machiavelli je známý svým pojetím člověka jako egoistické bytosti toužící po moci a nadvládě; Rousseau naopak předpokládal, že člověk je v jádru dobrý, ale nakonec jej zničí lidská společnost a civilizace; konečně německý filozof Kant se široce zabýval morálním imperativem lidské společnosti (Mlčák, 2010).

Velký krok vpřed v pojetí prosociálního chování znamenala Darwinova evoluční teorie založená na přirozeném výběru z 19. století. Podle teorie se za poskytnutím pomoci svým bližním skrývá funkce instinktů, zajišťujících přežití organismu i celého druhu. Darwin tímto vysvětloval například rodičovskou lásku k potomkům. Evolučním pojetím se později inspirovala řada badatelů a psychologů, např. H. Spencer nebo W. James (Mlčák, 2010). Termín „prosociální chování“ začal být historicky používán teprve od 70. let minulého století jako antonymum asociálního chování. Avšak zmínky o altruismu a prosociálním chování se objevovaly již dříve v různých psychologických směrech a školách. Nakonec se toto pojetí stalo doménou sociální psychologie a bylo uznáno jako klíč k harmonickým mezilidským a skupinovým vztahům (Knickerbocker, nedat.).

### 4.3 Typologie prosociálního chování

Prosociální chování v sobě zahrnuje různé varianty činností, které se mezi sebou poměrně výrazně liší. L. G. Wispe předpokládá, že prosociální chování zahrnuje dokonce velmi rozmanité formy aktivit. První z nich je **darování** finančních částek a materiálních darů, nejčastěji v rámci dobročinnosti. Druhou variantu představuje **pomoc** či **podpora** druhému při dosahování určitého cíle nebo zabránění ztráty, například doprovázení

pohybově postiženého chodce přes přechod nebo poskytnutí pomoci s výměnou pneumatiky. **Nabídka ke spolupráci** druhému člověku je vnímána jakožto vyjádření ochoty spolupracovat v jeho prospěch. Poslední variantou prosociálního chování je **sympatie** a **dorozumění** v tíživé situaci a vyjádření soucitu (Výrost, Slaměník, 2008).

Poměrně novou a uznávanou klasifikaci prosociálního chování vytvořili Gustavo Carlo a Brandy A. Randall (14. února 2002) v rámci studie zkoumající prosociální tendence starších adolescentů. Na základě odlišností v motivaci probandů zkoncepovali šest druhů prosociálního chování, které jim byly inspirací pro tvorbu inventáře PSB:

- 1. Altruistické prosociální chování** představuje dobrovolné poskytnutí pomoci druhým lidem na základě starosti o jejich potřeby a blaho. Často bývá vyvoláno sympatií, empatií a internalizovanými společenskými normami, které se během procesu socializace stávají součástí sebepojetí jedince a zvyšují pravděpodobnost, že se nakonec zapojí do chování zaměřeného primárně na pomoc ostatním v nouzi. Autoři tvrdí, že přes různé diskuze, zda altruismus vůbec existuje, mohou podat přesvědčivé důkazy v jeho prospěch: bylo zjištěno, že lidé mají tendenci chovat se prosociálním způsobem nejen v dětství nebo dospívání, ale takřka v celém průběhu svého života; podle některých výzkumů vykazuje sympatie hereditární základ a evoluční adaptivní funkci. Navíc byly výzkumně objeveny významné spojitosti mezi osobnostními proměnnými a prosociálním chováním v různých kontextech.
- 2. Kompliance** (z angl. „*compliant*“ = svolný, ochotný, poddajný) byla definována jako pomoc ostatním v reakci na jejich verbální nebo neverbální žádost. Podle autorů se tento druh prosociálního chování vyskytuje mnohem častěji než spontánní pomoc a souvisí s vyšší úrovní morálního usuzování nebo zaměřením jedince na dosahování sociálního uznání.
- 3. Emocionální prosociální chování** zahrnuje pomoc druhému v emočně vypjatých situacích. U lidí se v takových případech liší míra emoční reakce: zatímco u některých může například setkání s člověkem s hrozivě vyhlížejícím zraněním vyvolat emoční distres, u jiných se dostaví vysoká úroveň vzrušení. Tyto reakce úzce souvisí se schopností regulovat emoce, sympatií a s morálním usuzováním.
- 4. Veřejné prosociální chování** je pojem označující pomoc druhému před publikem. Autoři předpokládají, že přítomnost druhých lidí zvyšuje pravděpodobnost pomoci potřebné osobě, avšak z velké části je tento dobročinný akt motivován touhou „předvést“ se před ostatními, tzn. prokázat svou odvahu, sílu nebo kompetence.



Popsaný fenomén se označuje jako „sociální desirabilita“ a znamená potřebu ukázat se druhým lidem v pozitivním světle: jednat a chovat se tak, jak si společnost přeje. Autoři tak usuzují z nízkého korelačního vztahu mezi veřejným prosociálním chováním, soucitem a úrovní morálního usuzování. Zároveň však tvrdí, že výsledek nemusí nutně znamenat neslučitelnost tohoto chování s prosociálním hlediskem.

5. **Anonymní prosociální chování** představuje situace, kdy člověk pomáhá, ale zcela přesně neví, komu je jeho pomoc určena. Základním motivem takového jednání je pozitivní pocit z vykonání dobrého skutku.
6. **Emergentní prosociální chování** (z angl. „*emergency*“ = naléhavý, krizový) se týká poskytnutí pomoci lidem v mimořádných, krizových situacích, které vyžadují bezprostřední zásah. V těchto případech je motivací záchránců pravděpodobně ryzí altruismus, tzn. snaha odstranit nebo alespoň eliminovat utrpení druhého člověka.

Poslední členění prosociálního chování, které zmíníme, pochází od Golemana (2014) a týká se empatie. Autor zdůrazňuje, že empatie velmi úzce souvisí s funkcí a projevy pozornosti a rozlišuje tři její druhy. První z nich, **kognitivní empatie**, umožňuje „číst“ prožitky druhých lidí. Je určena přirozenou lidskou zvědavostí a neustálou touhou po získávání nových poznatků. Dovoluje vnímat svět z perspektivy druhých a pochopit jejich duševní stav: „*dívat se očima jiných a myslet podobně jako oni nám pomáhá zvolit jazyk vyhovující jejich způsobu myšlení*“ (Goleman, 2014, 107). V případě **emocionální empatie** intenzivně sdílíme emoce ostatních. Za neurologický základ této empatie autor považuje systém zrcadlových neuronů, jež umožňují prožívat emoční souznění s druhým člověkem. Poslední druh představuje **empatická účast**, která funguje v důsledku spojení kognitivní a emocionální empatie. Je to právě tato složka, jež v nás vyvolává obavy o blaho druhého člověka a mobilizuje naši ochotu mu podat v případě potřeby pomocnou ruku.

#### 4.4 Stručný nástin vývoje prosociálních tendencí

Vývoj prosociálních tendencí probíhá v úzkém sepětí biologických a sociálních vlivů. Velký význam má především kognitivní úroveň jedince a jeho hodnotová hierarchie, stejně jako působení jeho rodiny a širšího okolí. Mezi nejznámější stadiální modely vývoje prosociálního chování patří teorie **morálního usuzování** od Kohlberga a jeho kolegů. Autor se zaměřil na tvorbu morálky, jež umožňuje odpoutat se od egoistického zaměření na vlastní osobu a respektovat potřeby i blaho ostatních. Rozlišil celkem šest úrovní, do

kterých spadají tři stadia vývoje morálního usuzování. Velmi stručně řečeno se jedná o vývoj od heteronomně zaměřené morálky jedince k autonomnímu usuzování. V prvních fázích vývoje se dítě ve svém morálním jednání řídí především reakcemi a chováním druhých: sleduje dopad svých aktivit a snaží se vyhýbat trestům. V průběhu rozvoje jeho osobnosti se však tento typ poslušnosti a s tím související konformita mění; dítě si postupně uvědomuje nutnost dodržování určitých společenských pravidel, nezbytných pro zachování a fungování pospolitosti. Hodnoty a normy daného společenství si nakonec dítě zcela osvojí a začne se jimi řídit nikoli proto, že tomu tak chtějí ostatní, ale z toho důvodu, že je přijalo za své – původně vnější normy a zásady se staly osobními a internalizovanými (Zášková, Mlčák, 2009).

Jinou, ale podobnou teorii předložila N. Eisenbergová. V koncepci **vývoje morálního prosociálního usuzování** se zaměřuje hlavně na rozvoj kognitivních schopností, které představují základnu pro tvorbu prosociálních tendencí. Morální vývoj jako takový je zde vyjádřen spíše implicitně (Zášková, Mlčák, 2009):

1. V období **hédonistické orientace**, typické pro předškolní a školní děti, se projevuje především zaměřením na vlastní osobu a uspokojení; usuzování dítěte je vyloženě egocentrické. Jestliže poskytne pomoc druhému, učiní tak z očekávání reciprocity nebo z důvodu citového vztahu k dané osobě.
2. Ve fázi **orientace na potřeby druhých** se již objevuje zájem o motivy a potřeby ostatních, a to i přesto, že se nachází v konfliktu s potřebami a pohnutky vlastními; zatím se jedná o jednoduché usuzování, vycházející z vlastního hodnocení situace.
3. V etapě **stereotypní orientace** usuzování jedince regulují jeho stereotypní názory a představy o tom, co je dobré a co špatné. Pomoc druhému ovlivňují myšlenky typu „poskytovat pomoc druhým lidem je správné“.
4. Stadium **empatické orientace** stojí za tendencí pomoci druhému a schopností vcítit se do jeho situace. Ve spojení s prosociálním chováním vzniká soucit a pocit viny.
5. V **přechodné fázi** rozhodují o poskytnutí pomoci již internalizované, ale stále poněkud nevyhraněné a nejasné normy, hodnoty a potřeby chránit druhé.
6. Poslední etapa se týká **silné internalizace**. Jedinec se chová a jedná podle svých, nyní jasně ohraničených a zřetelných vnitřních zásad a principů – z povinnosti podílet se na udržování chodu a řádu společnosti. Při naplňování vlastních norem se posiluje jeho sebeúcta a dobrý pocit ze sebe sama.

Prvky prosociálních tendencí lze pozorovat již v novorozeneckém období, kdy dítě reaguje na emoční stav matky. V navazujícím stadiu, batolecím období, se utváří základy empatie. Dítě již rozlišuje mezi emocemi svými a city druhých osob; do stavu druhých lidí se dokáže vcítit, přestože je jeho empatie ještě dosti nezralá. V předškolním věku a na počátku školní docházky se dítě dostává do kolektivu dětí a nového prostředí. Vývoj empatie a ochoty pomoci probíhá v souladu s rozvojem kognice. Kolem devátého roku věku jsou děti schopny pravé empatie, která již není příliš ovlivňována egocentrickým zaměřením. V období dospívání se prosociální chování projevuje mnohem intenzivněji. Dospívající, především adolescenti, jsou více ochotni pomáhat druhým, osvojují si schopnost compliance a pocítují větší odpovědnost za své činy. Někteří z nich již v této fázi života nastupují jako dobrovolníci v sociálních zařízeních (Mlčák, 2010).

Velký vliv na formování prosociálních tendencí a vzorců chování mají primární sociální modely v rodině, kulturně podmíněné hodnoty a postoje, socializace osobnosti nebo akceptované náboženství. Nezanedbatelný vliv mají i **genderové odlišnosti**. Dívky se v období dospívání projevují větší prosociální citě než chlapci. Od žen se obecně očekává, že budou v budoucnu starostlivě a zodpovědně pečovat o členy domácnosti. Ženy jsou obecně více zaangażované do sociálních vztahů, což s problematickou prosociálního chování úzce souvisí. Výzkumy zjistily, že s prosociálním chováním se pojí vlastnosti připisované ženám: dobrosrdečnost, vstřícnost, schopnost empatie, péče o blízké a přátele, soucit a ochota obětovat se. U mužů se prosociální chování projevuje spíše formou heroického chování, které má za účel ochránit druhé před možnou škodou bez ohledu na vlastní riziko. Mužům bývají přiřazovány vlastnosti typu chladná racionalita v kritických situacích, nebojácnost a ochota riskovat nebo vysoká frustrační tolerance (Mlčák, 2010). Možná je tato skutečnost jedním z primárních důvodů, proč u nás v mateřských školách pracují především ženy.

## **4.5 Vybrané teorie prosociálního chování**

### **4.5.1 Pomáhání jako výsledek osobních a sociálních norem**

Tato teorie předpokládá, že motivem prosociálního jednání je soubor akceptovaných a respektovaných osobních i sociálních norem jedince. Sociální normy představují obecná pravidla a principy soužití s druhými lidmi; určují, které chování je vhodné a které

nepřípustné. Jestliže si jedinec určitou sociální normu internalizuje, stává se jeho morálním principem, kterým se bude v budoucnu ve svém jednání řídit. Osobní normy jsou více specifické a představují „*individuální exprese pocitů závazku chovat se specifickým způsobem v konkrétním typu situace*“ (Mlčák, 2010, 25). Důležitou podmínkou vnitřní motivace prosociálního chování je pocit vlastní hodnoty. V člověku se v různých situacích aktivují prosociální tendence právě z pocitu sebeúcty, svědomí a sounáležitosti s ostatními lidmi (Zášková, Mlčák, 2009).

Podle tzv. **normy sociální reciprocity** se člověk řídí zásadou, že je správné pomáhat lidem, od kterých v minulosti sám přijal pomoc. Tato norma platí především pro primární sociální skupinu, tj. rodinu, ale může se rozšířit i na přátele nebo kolegy. Sociální reciprocity úzce souvisí také s **normou sociální spravedlnosti**, která vede k zachování rovnováhy mezi vynaloženým úsilím a získanými zisky v interpersonálních vztazích. Odtud je již pouhý krůček ke známé teorii výměny, podle které se lidé snaží z interpersonálních situací vytěžit co největší zisky a naopak vynaložit v nich co nejmenší náklady (Mlčák, 2010; Zášková, Mlčák, 2009).

Je nutné dodat, že k prosociálnímu jednání přispívá i celkové pojetí spravedlivého světa, ve kterém je třeba pomáhat hlavně slabším a utiskovaným. Tato spravedlnost vychází z přesvědčení jedince, že každý dostane, co si zaslouží (a naopak). Naproti tomu norma sociální odpovědnosti káže, aby jedinec poskytoval pomoc lidem, kteří jsou na něm závislí (Mlčák, 2010; Zášková, Mlčák, 2009).

#### **4.5.2 Teorie sociální inhibice prosociálního chování**

Jestliže dojde ke krizové situaci, ve které je naléhavě potřeba pomoci druhému člověku za účasti publika (přihlízejících), mohou se objevit jisté fenomény sociální inhibice, které paradoxně značně snižují ochotu jedince zasáhnout: jedná se o procesy rozptýlení pozornosti, pluralistické ignorace a inhibičního vlivu publika.

**Rozptýlení pozornosti** je důsledkem přítomnosti většího počtu svědků. Protože neštěstí v tomto případě přihlíží více lidí najednou, u jednotlivců se snižuje pocit osobní odpovědnosti za poskytnutí pomoci: „Proč bych měl pomoci zrovna já, když tak může učinit každý z přítomných?“ Vědomí toho, že mohou zasáhnout i ostatní svědci, způsobuje rozdělení celkového pocitu osobní zodpovědnosti. Výsledkem může být případ, kdy zraněnému člověku přihlíží hlouček lidí a nikdo nemá tendenci pomoci (Mlčák, 2010).

Jestliže někteří svědci okázale projeví o dění, kterému přihlíží, nezájem, nevědomě stahují na svou stranu i ostatní, kteří z jejich chování získají dojem, že není třeba „přiložit ruku k dílu“. Nastává **pluralistická ignorance**. Druhou možností je situace, která je pro svědky svou povahou překvapivá a vyvolává pocit nekompetentnosti k pomoci či obavy z možného zesměšnění. Bylo prokázáno, že ochota pomoci se zvyšuje, když si svědci připadají s obětí nějak podobní nebo když trpící sám volá o pomoc (Mlčák, 2010).

**Inhibiční vliv publika** představuje přesný opak veřejného prosociálního chování. U některých lidí může vlivem přítomnosti dalších svědků dojít k blokaci tendence pomoci už jen z toho důvodu, že se necítí být příliš schopní: obávají se možného zesměšnění sebe sama a tím devalvace vlastní hodnoty (Mlčák, 2010).

### 4.5.3 Teorie prosociální osobnosti

Některé teorie předpokládají, že tendence pomáhat pramení především ze situačního kontextu a osobnostní faktory se na ní podílí poměrně málo. Bylo však zjištěno, že určití jedinci vykazují stabilní ochotu pomoci druhým jak v čase, tak i v různých životních situacích. Prosociální osobnost představuje podle Pennera a Finkelsteina (1998, in Mlčák, 2010, 37) „*trvalou tendenci myslet na blaho a práva druhých lidí, prožívat zájem a empatii k lidem a jednat způsobem, který jim přináší prospěch*“. V reakci na toto pojetí bylo zrealizováno několik výzkumů, např. studium charakteristik osob, které se snažily ochránit Židy před nacisty za druhé světové války (Oliner); studium osob, které poskytly pomoc obětem dopravních nehod (Biehoff, Klein a Kramp); nebo také průzkum dárců krve, kostní dřevě a orgánů – např. Boe nebo Simons (Mlčák, 2010).

Bierhof (2006, in Mlčák, 2010) vytvořil model prosociální osobnosti, který v sobě zahrnuje tři složky. **Prosociální rysy** tvoří základ prosociální osobnosti a zahrnují v sobě sociální odpovědnost, empatii a vnitřní místo kontroly (angl. „*internal locus of control*“). Druhou složku tvoří **pojetí spravedlivého světa**, jež bylo zmíněno výše. Znamená představu, že lidé dostanou vždy to, co si sami zaslouží. Poslední komponentou prosociální osobnosti je směr její dynamiky – **prosociální motivace**.

Jiní autoři v rámci svých pojetí postupně přidali další charakteristiky prosociální osobnosti: vysokou sociální empatii a emoční stabilitu a nízké agresivní tendence, zájem o dobro ostatních nebo nízkou míru egocentrismu. V dnešní době je tato teorie zkoumána především v oblasti dobrovolnictví (Mlčák, 2010).

## 4.6 Altruismus jako specifická forma prosociálního chování

Autoři, kteří oddělují altruismus od obecného pojetí prosociálního chování, jej popisují jako nezištné, zcela dobrovolné jednání založené na snaze pomoci druhému, tj. bez očekávání odměny nebo zisku. Podle Záškové (Zášková, Mlčák, 2009) se většina definic shoduje v následujících bodech, vyjadřujících hlavní znaky altruismu: dobrovolnosti, užitku pro partnera, nezištnosti a obětování vlastních nákladů. Rosofová (2001, in Broude, 2002) soudí, že altruismus zahrnuje komplexní lidské chování, které má intrapsychický, interpersonální i sociologický význam. Sdílení, pomoc i sebeobětování nejsou pouze lidskou záležitostí, ale objevují se i ve světě zvířat (od mravenců a včel přes psy, delfiny až po vyšší primáty). Někteří autoři jsou přesvědčeni, že altruismus je vrozená tendence získaná evolučním vývojem, zatímco jiní předpokládají, že se mu během svého života musíme teprve naučit. Například H. Rachlin zdůrazňuje, že altruismus není specifický fenomén, ale pouze určitý druh zvládnuté sebekontroly. Podle jeho slov se můžeme altruismu naučit pouze v případě, když budeme mít možnost pozorovat altruistické činy ostatních jakožto vzorce chování, které aktérům přináší vysokou hodnotu (Broude, 2002).

Ovšem existují také poměrně silné námitky proti pojetí nezištného altruismu; podle oponentů altruismus v čisté podobě prostě neexistuje. Jistý kompromis představují filozofické hypotézy se svým tvrzením, že altruistické chování je determinováno jak nezištnými, tak egoistickými motivy. Filozof Bateson rozlišuje v pomáhání dvě dimenze: egoistickou a altruistickou. Podle něj pomáhání přináší jistý prospěch nejen potřebné osobě, ale také tomu, kdo pomoc poskytuje. Záleží především na tom, co je hlavním cílem pomáhání: jestliže jedinec pomůže druhému pouze za účelem dosažení jiného cíle (tj. samotný akt pomoci je jen vedlejším, instrumentálním cílem), pak je toto jednání motivováno egoisticky. Jestliže je poskytnutí pomoci druhému hlavním cílem aktéra, jeho chování je ryze altruistické (Mlčák, 2010).

### 4.6.1 Biologické a evoluční pojetí altruismu

Velkou inspirací ostatním vědcům byla a i dnes určitě je **evoluční teorie** od Charlese Darwina. Darwin diskutoval vznik altruistického a „sebeobětovacího“ chování mezi lidmi. Tvrdil, že takovéto chování je pro jednotlivce nevýhodné, protože ten, kdo obětuje vlastní život, nemá možnost zplodit potomky, jež by po něm zdělili jeho prosociální i jiné rysy. Naopak z hlediska skupinového výběru je proces sebeobětování výhodný: jsou-li členové

jednoho kmenu připraveni poskytovat si pomoc, obětovat se pro společné dobro a vítězství nad ostatními kmeny, jedná se o přirozený výběr. Podle Darwina se tedy altruistické pojetí vyvinulo v rámci skupinové selekce (Okasha, 21. července 2013).

Poněkud jiný pohled na altruismus má sociobiolog Edward O. Wilson. Ve svém díle „Sociobiologie“ položil biologické základy sociálního a prosociálního chování zvířat i lidí. Wilson pozoroval sebeobětování hmyzu, například včel, ale také ptáků (kachen, koroptví) a savců. Zjistil, že u některých zvířecích druhů dochází k zvláštnímu obrannému chování: je-li napadeno hejno nebo stádo určitých druhů, starší jedinci se „nabídnou“ predátorovi jako oběť a tím zachrání svá nebo cizí mláďata. Velké množství zvířat se také dělí o potravu. Podle Wilsona jsou nejaltruističtějšími zvířaty šimpanzi. Ačkoli jsou to spíše vegetariáni, někdy se vydávají na lov hlodavců, opic nebo paviánů. Během požívání své kořisti však bývají úspěšní lovci často obtěžováni tzv. žebráky, kteří prosí o sousto. Místo aby loudící šimpanze odehnali, obvykle jim ze své hostiny darují kus masa. Šimpanzi si také vzájemně sdělují, kde se nachází hojnost potravy, popř. ostatní na dané místo objevitel zavede. Podle Wilsona se jedná o tzv. **příbuzenskou selekci** (jejím tvůrcem je biolog Hamilton). Jednotlivé zvířecí druhy včetně lidí pomáhají pouze svým nejbližším a příbuzným, protože tím zajišťují přežití společných genů. Nejedná se tedy o čistou formu altruismu, protože toto jednání vychází z vyhlídky na prospěch jedince i jeho druhu ve formě rozmnožování svých kvalitních genů. Je tedy logické, že připravenost k pomoci se přímo úměrně navyšuje s těsností příbuzenského vztahu (Eisenberg, Mussen, 1989).

Teorie **recipročního altruismu** původně pochází od R. Triverse, který se pokusil vysvětlit skutečnost, že se objevují případy vzájemného poskytování si pomoci i mezi rozdílnými zvířecími druhy. Podle Triverse (1971, in Okasha, 21. července 2013) je podstata tohoto jevu jednoduchá: jestliže jeden organismus pomůže druhému, jedná tak s očekáváním, že se mu jeho jednání do budoucna navrátí – tuto myšlenku výstižně vyjádřil výrokem „*If you scratch my back, I'll scratch yours*“, což v překladu znamená „podrbej mi záda a já ti je podrbu taky“. Není tedy nezbytné, aby dva jedinci byli stejného druhu. Existují však určité podmínky, které silně navyšují pravděpodobnost výskytu recipročního altruismu (Okasha, 21. července 2013): za prvé, pomáhající a příjemce spolu musí setrvat v interakci, aby příjemce pomoci mohl tuto dobročinnost pomáhajícímu v budoucnu vrátit. Za druhé, pomoc je pravděpodobnější, jestliže náklady pomáhajícího jsou co možná nejmenší a zisky příjemce pomoci co možná nejvyšší. A za třetí, reciproční altruismus se rozvíjí především v malých skupinách s velmi častou interakcí jejích členů.

Jen takto mohou členové odhalit „podvodníky“, kteří odmítají přijmout pomoc ostatních. Tito podvodníci sabotují své vlastní zájmy, neboť i když jim nevznikají náklady na pomoc druhým, ztrácí zároveň určité výhody – v budoucnosti jim nikdo nepomůže.

#### 4.6.2 Současné psychosociální koncepce altruismu

Nejvýznamnější koncepci existence altruismu položil M. Hoffmann. Rozlišil dva druhy altruismu, přičemž člověk může disponovat jedním i druhým typem. **Reflexní**, resp. **vývojový altruismus** je podmíněný evolučně, a v kritických situacích, jež vyžadují bezodkladný zásah, se projevuje jako nevědomý impuls pomoci. **Flexibilní**, resp. **typický altruismus** není dědičný, zato se však vyskytuje mnohem častěji: jedná se o poskytnutí pomoci druhému, kterému předcházelo vědomé rozhodování pomáhajícího (Mlčák, 2010). Základním stavebním kamenem altruismu je podle Hoffmanna empatie, která tvoří altruistický motiv. Jestliže se jedinec setkává s osobou, která se nachází ve značném stresu, tento stav se na něho přenáší ve formě empatického distresu. Ten se zase stává podnětem pro vznik stresu ze soucitu, který jedinec prožívá jako lítost a soucit s trpící osobou; díky těmto emocím se ozve potřeba pomoci trpícímu bez ohledu na vlastní zisky, a pramení tak z čistě altruistické motivace (Zášková, Mlčák, 2009).

Dalším podobným pojetím je teorie J. Karylowského, který předpokládá, v lidské psychice existuje mechanismus, jenž rozlišuje mezi tím, co je normální a žádoucí pro vlastní „já“ (self) nebo pro jiné, tj. mimo self (Zášková, Mlčák, 2009). Autor předložil dva protikladné typy altruismu. **Endocentrický altruismus** vychází ze zaměření na své „já“. Jde o chování, které je motivováno pozitivními pocity dobra ze sebe samého a potřebou zlepšit o sobě mínění. Z toho vyplývá, že tento typ altruismu je spíše pseudoaltruistický. **Exocentrický altruismus** má kořeny v mechanismu zaměřeného mimo self; při jeho působení tohoto člověk jedná, aby prostě pomohl druhému. Z tohoto pohledu je tento druh altruismu ryzím a nezištným (Mlčák, 2010). Oba mechanismy, endocentrický i exocentrický, však pracují na podobné bázi – snaží se udržet rovnováhu, kterou narušuje vznikající napětí. V případě endocentrického mechanismu je cílem pomáhání zmírnit napětí vzniklé z rozdílnosti mezi stavy jiné osoby a reálným a ideálním já pomáhajícího. Co se týče exocentrického mechanismu, napětí pramení spíše z kognitivních reprezentací světa (tj. objektů mimo své já), které udávají normální a ideální stav pomáhajícího (Zášková, Mlčák, 2009).



## 5 PRAKTICKÁ ČÁST – METODOLOGICKÝ RÁMEC

Předchozí kapitoly této práce teoreticky vymezily nejdůležitější osobnostní rysy, vlastnosti, ale také základní sociální dovednosti a prosociální tendence předškolních pedagogů. Následující kapitoly jsou věnovány praktickému ověření uvedených teorií.

### 5.1 Vymezení výzkumného problému

S jistotou můžeme říci, že zkoumání prosociálního chování a dovedností je v současné době v rozkvětu. Za významné zahraniční výzkumy lze považovat studie dvojice badatelů Carla a Randalla (14. února 2002; únor 2003), kteří zkonstruovali inventář PSB a opakovaně jej použili k získání dat u několika velkých skupin starších adolescentů, konkrétně vysokoškolských studentů. V českém prostředí se zjišťováním prosociálních tendencí intenzivněji zabývají Zášková a Mlčák (2009; 2013), kteří výsledky svých studií zveřejnili již v několika knihách. Jejich výzkumy přináší především naměřené hodnoty prosociálních aspektů u jedinců aktivních v dobrovolnictví a vysokoškolských studentů humanitních oborů. Součástí jejich práce je také korelační analýza inventáře PSB s dalšími metodami měření (např. NEO). S projevy sympatie, ochotou pomáhat a empatií však úzce souvisí také sociální dovednosti. Námi použitý inventář sociálních dovedností (SSI) vypracoval a výzkumně ověřil Ronald Riggio (1989). Do dnešní doby provedl řadu studií, ve kterých svou metodu použil, a vydal velké množství odborných článků na toto téma.

Zjišťování prosociálních dovedností a sociálních kompetencí učitelek MŠ u nás není příliš rozšířené. Považujeme tedy náš výzkum za možnou vstupenku do oblasti praktického zkoumání prosociálního profilu i struktury sociálních dovedností učitelek mateřských škol.

### 5.2 Výzkumné cíle a hypotézy

Naším hlavním výzkumným zájmem je zjistit míru prosociálních aspektů, sociálních kompetencí a osobnostních vlastností učitelek MŠ. Také chceme zjistit, zda se tyto faktory u učitelek MŠ mění v průběhu jejich praxe, tj. zda délka praxe má vliv na nárůst určitých prosociálních tendencí nebo sociálních kompetencí. Pro větší přehled můžeme směřování našeho výzkumu rozdělit do několika **výzkumných úkolů**:

1. Zjistit průměrné rozložení osobnostních dimenzí pomocí inventáře NEO-FFI.

2. Stanovit strukturu prosociálních tendencí pomocí inventáře PSB.
3. Určit míru komponent a strukturu sociální inteligence u učitelek MŠ pomocí SSI.
4. Zjistit, zda existují prokazatelné korelační vztahy mezi škálami *Extroverze (E)*, *Přívětivost (P)* a škálami prosociálních tendencí.
5. Zjistit, zda existují prokazatelné korelační vztahy mezi škálami *Neuroticismus (N)*, *Přívětivost (P)*, *Extroverze (E)* a škálami sociálních dovedností (SSI).
6. Zjistit, zda existují prokazatelné korelační vztahy mezi škálami sociálních dovedností a faktory prosociální osobnosti.
7. Ověřit hypotézy.

Níže formulované **hypotézy** vychází ze souvislostí uváděných především Costou a McCraem (1992, in Hřebíčková, Urbánek, 2001; Hřebíčková, Urbánek, & Čermák, 2002), totiž že dimenze *Neuroticismus (N)*, *Extroverze (E)* a *Přívětivost (P)* přímo souvisí se sociálními dovednostmi. V odborné literatuře také různí autoři (např. Průcha, 2009; Wiegerová, 2012) uvádí, že délka praxe může mít vliv na změnu osobnostních vlastností i kantorských kompetencí. Jako typický mezník, ve kterém učitel již zvládl pracovní adaptaci a stává se zkušeným expertem ve svém oboru, určují na období 3 až 5 let. Naproti tomu Chráska (1996, in Průcha, 2009) provedl pedagogický výzkum, v němž stanovil rozhodující délku učitelské praxe až na 22,9 let s odůvodněním, že období pouhých 5 let nestačí pro rozvoj tzv. „učitelského mistrovství“, tj. nárůst důležitých zkušeností a kompetencí, ale že se jedná spíše o období stabilizace. My se v níže formulovaných hypotézách opíráme o obě teoretická tvrzení a očekáváme, že jistá doba praxe učitelek v MŠ může ovlivnit míru jejich prosociálních tendencí i sociálních kompetencí. V našem výzkumu jsme stanovili celkem 4 hypotézy:

**H1:** Mezi podsouborem učitelek s praxí kratší 5 let a podsouborem učitelek s praxí delší 5 let existují statisticky významné rozdíly v dosažených skórech prosociálních tendencí.

**H2:** Mezi podsouborem učitelek s praxí kratší 5 let a podsouborem učitelek s praxí delší 5 let existují statisticky významné rozdíly v dosažených skórech sociálních dovedností.

**H3:** Mezi podsouborem učitelek s praxí kratší 20 let a podsouborem učitelek s praxí delší 20 let existují statisticky významné rozdíly v dosažených skórech prosociálních tendencí.

**H4:** Mezi podsouborem učitelek s praxí kratší 20 let a podsouborem učitelek s praxí delší 20 let existují statisticky významné rozdíly v dosažených skórech sociálních dovedností.

### **5.3 Design výzkumu a sběr dat**

Náš výzkum je kvantitativního charakteru, proto jsme k vypracování výsledků použili deskriptivní a matematickou statistiku. Data získaná výše zmíněnými inventáři nedisponují normálním rozdělením, tudíž jsme k řešení hypotéz zvolili neparametrické metody.

Sběr dat byl realizován v mateřských školách v Ostravě a jejím blízkém okolí. V období od září roku 2015 do konce ledna roku 2016 bylo navštíveno celkem 18 mateřských škol různého typu (státních, soukromých, speciálních). Dotazníky byly konstruovány do podoby tužka-papír. Dosáhnout reprezentativního výzkumného vzorku je velmi náročným úkolem, organizačně, časově i finančně, proto jsme se rozhodli získat výzkumný soubor formou příležitostného výběru, založeném na výběru snáze dostupných dobrovolníků (Ferjenčík, 2010). Dotazníky byly respondentům rozdávány prostřednictvím ředitelek nebo vedoucích učitelek MŠ, kterým byl vysvětlen účel výzkumu, zdůrazněno zachování anonymity a ochrany osobních údajů respondentů.

Náklady výzkumu spočívaly především v tisku dotazníků a osobní účasti při rozdávání a vyzvedávání dotazníků. Za nevýznamnější zde považujeme náklady časové, zejména co se týče opakovaného dojíždění do jednotlivých mateřských škol.

### **5.4 Metody sběru dat**

K výzkumnému šetření byly použity celkem tři dotazníky sestavené do podoby testové baterie. Dotazníkovou metodu jsme zvolili hned z několika důvodů: v poměrně krátké době je lze předložit velké skupině respondentů, zajišťují anonymitu vyplněných dat a jejich vyhodnocení a zpracování je poměrně jednoduché. Na druhé straně jsme si však vědomi možných nedostatků dotazníkového šetření. Je známo, že vyplňování (zejména sebeposuzovacího) dotazníku může být ovlivněno vědomou či nevědomou snahou respondenta jevit se v lepším světle. Stejně tak kvalitu dat zkresluje případné nepochopení položek nebo časová náročnost vyplnění celého dotazníku.

Před samotným vyplněním tří dotazníků respondenti uvedli své základní demografické údaje – věk, rodinný stav, vzdělání a podobně. Protože testová baterie zabírala plných 8 stran, rozhodla jsem se u jednoho dotazníku (NEO) použít jeho zkrácenou verzi, a to zejména kvůli obavám, že příliš velké množství položek v testu může negativně ovlivnit návratnost nebo pečlivost vyplněných baterií.

### 5.4.1 Inventář osobnosti NEO-FFI

Dotazník zjišťující základní osobnostní faktory byl vyvinut podle koncepce Big Five od autorů P. T. Costy a R. R. McCraeho, kteří na základě faktorové analýzy vymezili celkem pět stěžejních osobnostních vlastností (popsaných níže). Do dnešního dne byly vytvořeny celkem tři verze NEO inventářů: NEO-PI z roku 1985, jeho revidovaná verze NEO-PI-R z roku 1992 a v témže roce zkrácená verze NEO-FFI. Dotazník lze použít při výběru zaměstnanců i v klinické a poradenské praxi. V našem výzkumu byla použita zkrácená verze NEO-FFI v českém překladu Hřebíčkové a kolektivu (2001). Překladaatelé prověřili reliabilitu škál české verze: Cronbachovo  $\alpha$  se pohybuje v rozpětí od 0,66 do 0,81, což je dle překladatelů uspokojivé a srovnatelné s originální verzí inventáře.

Inventář NEO-FFI se skládá z 60 položek rozdělených do 5 škál, tj. každé škále připadá celkem 12 položek. Respondenti odpovídali na Likertově škále v rozmezí 0 – 4 (0 = vůbec nevystihuje, 4 = úplně vystihuje). NEO-FFI obsahuje reprezentativní položky ze všech škál NEO-PI a měří 5 základních osobnostních dimenzí (Hřebíčková, Urbánek, 2001):

1. **Neuroticismus (N)** zjišťuje individuální rozdíly v psychické stabilitě nebo naopak labilitě, přičemž je nutné vnímat ji jako specifický osobnostní rys. Zaměřuje se zejména na prožívání negativních emocí. Vysoké skóre značí křehkou psychickou rovnováhou s tendencí kolísat k nestabilitě. Emočně stabilní jedinci jsou naopak vyrovnaní, klidní a jejich psychická struktura je odolnější.
2. **Extraverze (E)** popisuje míru otevřenosti vůči druhým. Extroverti jsou společenší, sebejistí, energičtí, hovorní, optimističtí a rádi vyhledávají zábavu; nízké skóre svědčí pro introverzi. Costa a McCrae upozorňují, že tuto dimenzi je nutno vnímat jinak než v Jungově pojetí, které vystihuje spíše schopnost introspekce a reflexe.
3. Méně známá dimenze osobnosti, **otevřenost vůči novým zkušenostem (O)**, měří vnímavost vůči podnětům, hloubku představivosti, míru zvědavosti a tendenci vyhledávat změny. Vysoké skóre značí chuť a zaujetí pro nové zkušenosti, prožitky a dojmy, bohatou představivost a nekonvenčnost úsudku. Nízké skóre vystihuje konzervatismus, preference známého (a bezpečného), malý či žádný zájem o nové zážitky, nižší úroveň fantazie a utlumené emoční reakce.
4. **Přívětivost (P)** je stejně jako Extraverze zaměřena na vztahy s lidmi. Vysoký skór značí pochopení a porozumění druhým, ochotu poskytnout pomocnou ruku, sklon

důvěřovat lidem a motivaci ke spolupráci. Nejvyšší možnou úrovní je altruismus. Všechny tyto charakteristiky jsou sociálně žádoucí, proto bývají jedinci s vysokým skórem Přívětivosti v kolektivu oblíbenější. Nízké skóre značí spíše nezáměr a lhostejnost o druhé, soutěživost, egocentrismus až hostilitu vůči svému okolí.

5. Podstatou **Svědomitosti (S)** je sebekontrola, dovednost plánovat a organizovat své úkoly a prakticky celý život. Jde o kontinuum od cílevědomosti, ctižádosti, píle a spolehlivosti až po nedbalost, lhostejnost, lenost a nicotné zaujetí pro naplnění cílů. Velmi vysoké skóre může značit workoholismus nebo pedantství.

#### 5.4.2 Inventář prosociální osobnosti PSB

Dotazník zjišťující prosociální tendence (angl. „*Prosocial Personality Battery*“ – PSB) vytvořila roku 1995 skupina autorů v čele s psychologem L. Pennerem (dalšími autory jsou B. Fritzschová, J. Craiger a T. Freifeldová). Původně byl dotazník určen pro zkoumání dobrovolnictví. Zjišťuje osobnostní předpoklady jedince myslet, jednat a cítit určitým způsobem. Pro účely našeho výzkumu jsme použili pracovní překlad Záškodné a Mlčáka z roku 2009, který obsahuje 30 položek rozložených do 7 škál. Respondenti odpovídali na Likertově škále, pomocí níž určovali míru, do které je daná položka dotazníku vystihuje (tj. 1 = silný nesouhlas, 5 = silný souhlas). Subškála „Subjektem uváděný altruismus“ (SRA) obsahuje škálu vyjadřující odpovědi ve smyslu četnosti jejich konání (1 = „nikdy“, 5 = „velmi často“).

Inventář zjišťuje 4 základní komponenty, rozdělené do 7 škál:

**A. Připisování odpovědnosti** představuje první komponentu a zahrnuje jedinou škálu:

1. Sociální odpovědnost („*Social Responsibility*“; SR) měří založení respondenta převzít vlastní odpovědnost za následky činů druhého člověka.

**B. Empatie** však obsahuje již 3 škály:

2. Empatický zájem („*Empathic Concern*“; EC) se zaměřuje na prožívání starostí, zájmu a soucitu o druhé lidi, kteří se z nějakého důvodu ocitají v nepříznivé situaci.
3. Přijímání perspektivy („*Perspective Taking*“; PT) odpovídá tíhnutí ke spontánnímu přijetí psychologického pohledu druhé osoby, tj. snahy dívat se na určitou záležitost „očima druhé osoby“. Spadá pod kognitivní složku empatie.

4. Osobní distres („*Personal Distress*“; PD) měří zažívání úzkosti a starost spolu s druhým člověkem, který se ocitl v nepříjemné interpersonální situaci. Položku lze nazvat také jako osobní diskomfort.

**C. Morální usuzování**, třetí komponenta, se skládá ze 2 škál:

5. Na druhé orientované usuzování („*Other Oriented Reasoning*“; O) je škála inspirovaná teorií mravního vývoje Kohlberga a morálního vývoje Gillianové. Diagnostikuje úmysly zaměřovat se na to, co je v rámci tvorby morálního rozhodnutí nejlepší pro druhé. Tuto tendenci lze vystihnout položkou typu „*Svá rozhodnutí obvykle zakládám na svém zájmu o ostatní*“.
6. Vzájemné morální usuzování („*Mutual Moral Reasoning*“; M) rovněž vychází z teorií morálního vývoje; odkrývá tendenci člověka považovat při morálním rozhodování jako nejlepší to, co respektuje zájem všech zúčastněných stran. Škále odpovídá položka typu „*Volím takové jednání, které se zakládá na zvážení práv všech zúčastněných*“.

**D. Ochota pomáhat** je poslední komponentou, tvořící opět jedinou škálu:

7. Subjektem uváděný altruismus („*Self-reported Altruism*“; SRA) je škála měřící snahu poskytovat všem potřebným lidem svou pomoc. Jde o situace, ve kterých pomáhající nepředpokládá reciprocitu, tj. situaci „něco za něco“; dává pomocnou ruku z vlastního pocitu odpovědnosti a jedinou odměnou je mu spokojenost.

Kombinace uvedených škál tvoří **dvě dimenze** či **faktory** prosociální osobnosti. **První dimenze**, nazvaná „*Jinými orientovaná empatie*“, zahrnuje škály SR, EC, PT, M a O. Respondenti vykazující v těchto částech dotazníku vysokých hodnot jsou pravděpodobně emočně a kognitivně empatičtí a mají pocit zodpovědnosti za blaho druhých. Faktor se týká hlavně prosociálního myšlení a emocí, tj. kognitivní a afektivní prosociální komponenty. **Druhou** prosociální **dimenzí** je „*Ochota pomáhat*“, která spojuje škály PD (r) a SRA. Jedinci s vysokým skóre se v situaci, kdy druhá osoba prožívá velmi intenzivní úzkost, pocítují empatický diskomfort. Z něho vyplývá jejich spontánní potřeba poskytnout pomoc. Faktor tohoto typu hodnotí tedy prosociální tendence projevující se v chování, tj. ochotě pomoci (Zášková, Mlčák, 2009).

### 5.4.3 Inventář sociálních dovedností SSI

Poslední použitou metodou představuje inventář sociálních dovedností (angl. „*Social Skills Inventory*“ – SSI), vyvinutý R. E. Riggim a D. R. Carneyovou v roce 1989. Jeho revidovaná verze vznikla o více jak 10 let později (2003). Do češtiny inventář přeložila Lenka Krejčová v roce 2007. Do dnešní doby test nalezl využití nejen při výzkumu, ale také v klinické a poradenské praxi či v procesu výběru nových zaměstnanců. Podle autorů dosahuje reliabilita (Cronbachova  $\alpha$ ) velmi příznivých výsledků – podle jednotlivých škál se pohybuje v rozmezí 0,65 až 0,88. Škály mezi sebou pozitivně korelují, což znamená, že čím vyššího skóre v nich jedinec dosáhne, tím větší rozsah a strukturovanost vykazuje komplex jeho sociálních dovedností (Krejčová, 2007).

Inventář obsahuje celkem 90 položek, měřících komunikační dovednosti na sociální, tj. verbální úrovni a emoční, tj. neverbální úrovni. Obě úrovně měření se zabývají těmito dovednostmi: **vyjadřování** (schopnost verbálně i neverbálně komunikovat), **vnímavost** (umění přijmout a interpretovat informace ze strany druhých lidí) a **kontrola** (dovednost řídit a usměrňovat komunikační procesy). Stejně jako v předchozích metodách respondenti odpovídali na Likertově stupnici (1 = vůbec mě nevystihuje, 5 = zcela mě vystihuje). Kombinací všech měřených dovedností vzniká složení čítající 6 škál po 15 položkách; jejich vzájemné vztahy jsou znázorněny v následující tabulce (Krejčová, 2007):

*Tabulka č. 1: Struktura sociálních dovedností dle SSI*

EI	Vyjadřování	Vnímavost	Kontrola	Celkový skór
Emoční dimenze	EE	ES	EC	TE
Sociální dimenze	SE	SS	SC	TS
Celkový skór	TEx	TSe	TCo	Celkové SSI

*Legenda:* EI = Ekvilibrium index; EE = Emoční vyjadřování; ES = Emoční vnímavost; EC = Emoční kontrola; TE = Celkové emoční dovednosti; SE = Sociální vyjadřování; SS = Sociální vnímavost; SC = Sociální kontrola; TS = Celkové sociální dovednosti; TEx = Celkové vyjadřování; TSe = Celková vnímavost; TCo = Celková kontrola.

- 1. Emoční vyjadřování** („*Emotional expressivity*“; EE) zjišťuje schopnost neverbálně komunikovat, sdělovat své postoje, emoce, dominanci či interpersonální orientaci. Měří míru srozumitelnosti vůči ostatním. Vysoké skóre značí tendenci používat bohaté gesta, emoční angažovanost a sklon přenášet své prožitky na ostatní.
- 2. Emoční vnímavost** („*Emotional sensitivity*“; ES) zkoumá dovednost přijmout a interpretovat sdělení ze strany druhých. Emočně senzitivní lidé dokážou přesně

vnímat i velmi jemné neverbální náznaky, čímž se také nechávají snadno ovlivnit prožíváním druhých – jsou empatictí.

3. **Emoční kontrolu** („*Emotional control*“; EC) představuje umění regulovat vlastní emoce a jejich neverbální doprovod; spadá pod emoční inteligenci a znační sklony výrazně kontrolovat projevy svých emocí. Reprezentativní položkou této škály je například výrok „*Dokážu vypadat velmi klidně, i když jsem rozčilený/á.*“
4. Verbální dovednosti a schopnost zapojit se do komunikace s druhými měří škála **Sociální vyjadřování** („*Social expresivity*“; SE). Vysokého skóre dosahují verbálně zdatní a společenšší jedinci, kteří snadno zahajují nebo vedou rozhovor v kolektivu. Do jisté míry souvisí s extroverzí, avšak na rozdíl od ní je zde věnován prostor schopnosti adekvátně se vyjadřovat.
5. **Sociální vnímavost** („*Social sensitivity*“; SS) zkoumá dovednost interpretovat verbální sdělení druhých osob a míru chápání pravidel společenského chování. Reprezentativní položkou je např. tvrzení „*Vždy mi záleží na tom, jakým dojmem působím na druhé lidi.*“
6. Poslední škálu představuje **Sociální kontrola** („*Social control*“; SC). Diagnostikuje umění vhodné sebezprezentace, včetně chování v nejrůznějších sociálních situacích. Člověk s rozvinutou sociální kontrolou vystupuje taktně, je sociálně obratný a přizpůsobivý vůči různorodým okolnostem. Tuto škálu představuje např. položka typu „*Dokážu se přizpůsobit jakékoli společenské situaci.*“

Celkový skór EE, ES a EC zachycuje některé z hlavních prvků emoční inteligence a lze jej použít pro rychlý screening sebehodnocení rozsahu emoční inteligence. Stejně tak škály SE, SS a SC mohou být využity pro měření sociální inteligence. Celkové SSI je možno přepočítat také na tzv. *Ekvilibrium Index* (EI), který poukazuje na míru harmonie rozložení jednotlivých sociálních dovedností (Krejčová, 2007).

## 5.5 Metody analýzy a zpracování dat

Všechny uvedené dotazníky zjišťují měřené proměnné pomocí Likertovy škály, což znamená, že odpovědi na jejich otázky mají kvantitativní charakter. Popis našeho výzkumného souboru a podsouborů (viz podkapitola 5.6) jsme vymezili v rámci četností vypočítaných v MS Excel. Pro zodpovězení výzkumných úkolů v kapitole 6 jsme použili



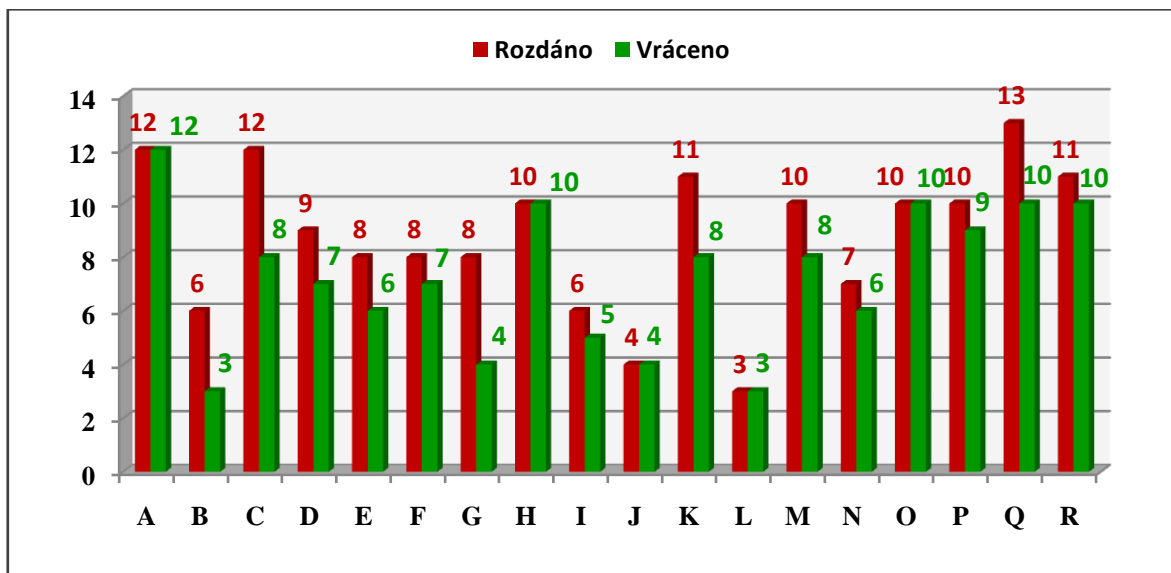
základní deskriptivní statistiku (průměrné hrubé skóre, příp. vážené skóre, směrodatné odchylky, apod.). Výzkumné úkoly č. 4, 5, 6 si svou formulací vyžádaly Spearmanovu korelaci, provedenou v programu STATISTICA. Pro ověření stanovených hypotéz jsme použili neparametrické metody, protože získaná data nedisponují normálním rozložením. Pomocí programu STATISTICA jsme vypočítali Mann-Whitneyův U-test pro statistické porovnání rozdílu u dvou výběrových souborů (v našem případě vždy dvou podsouborů).

## 5.6 Popis výzkumného souboru

Výzkum této práce se zaměřuje na poměrně specifickou cílovou skupinu – pedagogy pracující v mateřských školách. Po odstranění chybně a nedbale vyplněných dotazníků tvoří náš výzkumný vzorek celkem 130 respondentů; co se týče pohlaví, jedná se výhradně o ženy – muži pracující jako předškolní pedagogové v mateřské škole představují v současné době velikou raritu a nalézt je bývá oříškem.

Počet rozeslaných dotazníků byl samozřejmě vyšší než jejich návratnost, která však činí velmi pěkných 87 %. Pro přehled nabízíme grafické znázornění rozeslaných a navracených dotazníků (viz graf č. 1); jednotlivé MŠ jsou v horizontální ose značeny písmeny abecedy.

*Graf č. 1: Poměr odeslaných a navracených dotazníků*



Demografická část dotazníkové baterie zjišťovala několik skutečností. První z nich se týká věku a počtu let praxe. Věkové rozpětí respondentek je poměrně široké, pohybuje se od 20 do 66 let (viz tabulka č. 2). Nejpočetnější skupinu tvoří respondentky ve věkovém

rozpětí 41 – 60 let (celkem 77 respondentek), nejméně učitelek spadá do věkového rozmezí 31 – 40 let (celkem 16 respondentek) a kategorie nad 61 let (celkem 4 respondentky). Průměrný věk celého výzkumného souboru činí 43 let. Jak se dá předpokládat, spolu se stoupajícím věkem roste také počet let praxe. Nejkratší dobu praxe respondentek představovalo pouhých 6 měsíců, nejdelší 46 let. V průměru činí délka praxe všech respondentek rovných 21 let (viz tabulka č. 2).

*Tabulka č. 2: Četnost respondentek podle věku a let praxe*

Věkové rozpětí	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Průměrná praxe (roky)
20 – 30 let	33	25	4
31 – 40 let	16	12	10
41 – 50 let	36	28	21
51 – 60 let	41	32	35
61 – 66 let	4	3	40
<b>celkem</b>	<b>130</b>	<b>100</b>	<b>21</b>

V další části bylo zjišťováno vzdělání. Celkem 75 respondentek má středoškolské vzdělání s maturitou, 55 učitelek dosáhlo vysokoškolského vzdělání (z toho 20 titulů Bc. a 35 titulů Mgr.). V porovnání s věkem je vysokoškolské vzdělání zastoupeno především ve věkových kategoriích pod 46 let, což může mimo jiné souviset také s nově zavedenými požadavky vysokoškolského vzdělání u předškolních pedagogů. Ovšem i ve věku nad 46 let se objevuje vzdělání na VŠ, přestože ne tak v hojném počtu. Musíme dodat, že získání titulu v našem souboru může být ovlivněno také typem navštívené mateřské školy – zejména ve speciálních MŠ je alespoň bakalářská úroveň vzdělání nezbytná.

Co se týče rodinného stavu oslovených učitelek, téměř 57 % z nich je vdaných, 25 % svobodných a 17 % rozvedených. V souboru jsou také 2 vdovy. Celkem 100 respondentek má jedno nebo více dětí; jedná se především o vdané a rozvedené učitelky, mezi svobodnými respondentkami je matek velmi poskrovnu. Z celého výzkumného souboru pouze 4 učitelky uvedly, že by své povolání nechtěly vykonávat nastálo. Jedná se o mladé, svobodné ženy do 30 let s vysokoškolským vzděláním, které se zřejmě ještě pevně nerozhodly, zda ve své současné profesi setrvají.

Z důvodu stanovení hypotéz si nyní celý výzkumný vzorek rozložíme na **4 výzkumné podsoubory**, a to podle délky praxe, stanovenou v hypotézách, na 5 let a 20 let.

**Prvním** výzkumným podsouborem je skupina učitelek, které dosáhly nejvýše 5 let praxe. Jedná se o skupinu 36 respondentek z celkem 15 MŠ. Věkové rozmezí je poměrně široké – 20 až 47 let. Průměrný věk činí 30 let, zatímco průměrná délka praxe 3 roky.

Do **druhého** podsouboru spadají respondentky s praxí 6 let a výše. Patří sem 94 učitelek ze všech navštívených 18 mateřských škol. Věkové rozhraní tvoří 26 až 66 let, průměrný věk je 48 let. Průměrná délka praxe tohoto podsouboru představuje 27 let.

**Třetí** výzkumný podsoubor tvoří učitelky, které dosáhly maximálně 20 let praxe. Jedná se o celkem 61 respondentek z 16 mateřských škol. Věkové rozpětí se pohybuje od 20 do 50 let. Věkový průměr činí 32 let, průměrná délka praxe 6 let.

**Čtvrtý** výzkumný podsoubor představuje 69 učitelek s praxí 21 let a výše. Učitelky s takto vysokým obdobím praxe se vyskytují ve všech navštívených zařízeních, tj. celkem 18 mateřských školách. Věk respondentek se pohybuje od 35 do 66 let, délka praxe v rozmezí 21 – 46 let. Průměrný věk učitelek je 52 let, průměrná délka praxe 32 let.

Vzájemné porovnání výzkumných podsouborů uvádíme v následující tabulce (č. 3):

*Tabulka č. 3: Porovnání výzkumných podsouborů*

Proměnná	1. podsoubor (praxe do 5 let)	2. podsoubor (praxe nad 5 let)	3. podsoubor (praxe do 20 let)	4. podsoubor (praxe nad 20 let)
Počet respondentek	36	94	61	69
Počet (z celkem 18) MŠ	15	18	16	18
Věkové rozpětí	20 – 47 let	26 – 66 let	20 – 50 let	35 – 66 let
Průměr	30 let	48 let	32 let	52 let
Délka praxe	0,5 – 5 let	6 – 46 let	0,5 – 20 let	21 – 46 let
Průměr	3 roky	27 let	6 let	32 let

Ve výzkumu se budeme řídit stanovenými hypotézami, a tak budeme porovnávat vždy dva výzkumné podsoubory mezi sebou. Pro lepší orientaci zde naznačíme, že H1 a H2 se týkají výhradně 1. a 2. podsouboru, zatímco H3 a H4 ověřují pouze 3. a 4. výzkumný podsoubor učitelek.

## 6 PREZENTACE VÝSLEDKŮ

V této kapitole se budeme věnovat prezentaci hlavních statistických výsledků našeho výzkumu. Na jejím počátku popíšeme strukturální rozložení naměřených dat, čímž se vyjádříme k našemu výzkumnému cíli a některým výzkumným úkolům. Na závěr kapitoly poskytneme informace o ověření našich hypotéz.

### 6.1 Výsledky k výzkumným úkolům

*Výzkumný úkol č. 1: Zjistit průměrné rozložení osobnostních dimenzí učitelek mateřských škol, získaných pomocí inventáře NEO-FFI.*

Rozložení základních osobnostních faktorů učitelek MŠ bylo zjištěno pomocí průměrných hrubých skóre jednotlivých škál a směrodatných odchylek vypočítaných v programu STATISTICA. Přestože se zde jeví jako lákavé porovnat dosažené výsledky s normami inventáře NEO-FFI, tento krok vynecháme: porovnávat naměřené výsledky s dalšími výzkumnými vzorky není našim přímým cílem a došlo by k překročení rozsahu této práce. Pro zajímavost uvádíme jednoduché porovnání výsledků našeho výzkumného souboru s normami v příloze č. 4.

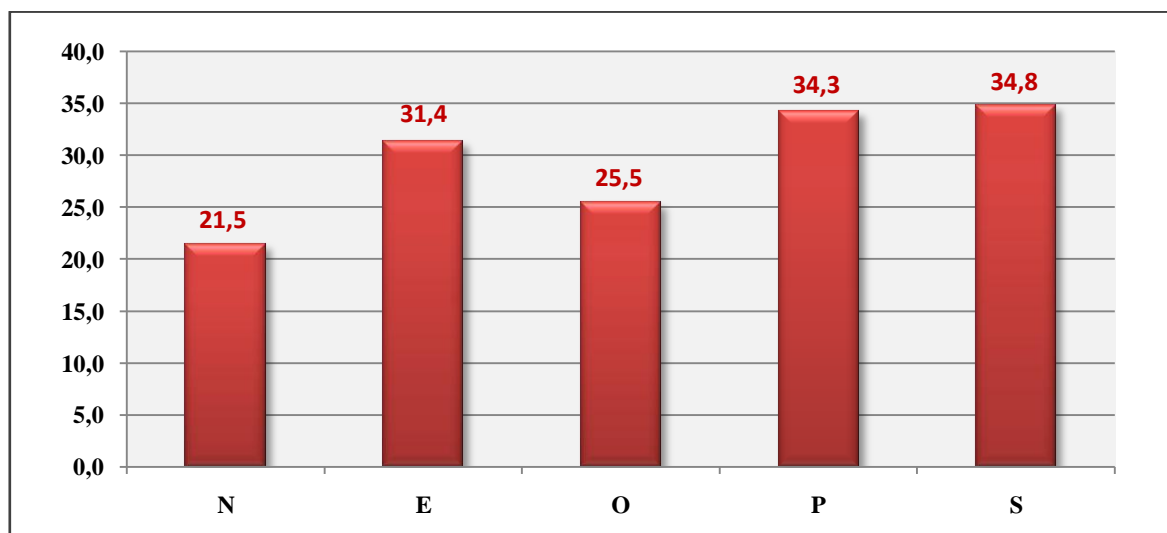
Získané osobnostní faktory respondentek uvádíme níže v tabulkové a grafické podobě, určené celkovému výzkumnému souboru (tj. 130 učitelek mateřských škol).

*Tabulka č. 4: Struktura osobnostních faktorů celého souboru (N = 130)*

Proměnná	Průměrné hrubé skóre	Přepočet na percentily	Směrodatná odchylka	Nejčastěji volená odpověď
Neuroticismus (N)	21,47	61	7,370	2
Extroverze (E)	<b>31,37</b>	49	6,874	3
Otevřenost (O)	25,48	40	5,357	2
Přívětivost (P)	<b>34,27</b>	51	4,600	4
Svědomitost (S)	<b>34,81</b>	58	5,944	3

*Legenda pro poslední sloupec: jedná se nejčastěji volenou odpověď na Likertově 5bodové škále pro jednotlivé osobnostní faktory (0 = položka respondenta vůbec nevystihuje; 2 = ani vystihuje, ani nevystihuje; 4 = položka respondenta úplně vystihuje). Tučně zvýrazněné hodnoty – nejvyšší naměřené skóre.*

**Graf č. 2:** *Struktura osobnostních faktorů celého souboru (N = 130)*



**Legenda:** N = Neuroticismus; E = Extroverze; O = Otevřenost vůči zkušenosti; P = Přívětivost; S = Svědomitost.

Z uvedené tabulky č. 4 i grafu č. 2 je patrné, že nejvyšších průměrných hrubých skóre dosahují učitelky v dimenzi *Svědomitost* (S), *Přívětivost* (P) a *Extroverze* (E). Naopak nejnižší úroveň z pohledu průměrných hrubých skóre vykazuje *Neuroticismus* (N) spolu s *Otevřeností vůči zkušenosti* (O). Jakmile se však pozorněji podíváme na tabulku č. 4, zjistíme, že přepočtení průměrných hrubých skóre na percentily udává již poněkud jiné strukturální rozložení: nejvyšší hodnoty dosahuje *Neuroticismus* (N) s 61. percentilou, na druhém místě je *Svědomitost* (S) a s těsným výsledkem *Přívětivost* (P) na místě třetím. Nejnižší úroveň podle percentil představuje *Otevřenost vůči zkušenosti* (O), což značí předpoklad, že učitelky MŠ mají tendenci řídit se svými známými, osvědčenými postupy a nemají příliš chuť zkoušet nové možnosti nebo experimentovat.

Na závěr dodáváme, že převod průměrných hrubých skóre na percentily jsme zde uvedli spíše pro zajímavost; z výzkumného hlediska nás více zajímá dosažená míra průměrných hrubých skóre, kterou lze porovnávat s normami a dalšími výsledky průzkumů, v nichž byla použita některá z verzí inventáře NEO.

### **Výzkumný úkol č. 2:** *Stanovit strukturu prosociálních tendencí pomocí inventáře PSB.*

Metoda PSB zkoumá míru prosociálních aspektů a tendencí, které se projevují zejména v postojích jedince a jeho ochotě nezištně pomoci druhému člověku. Strukturu prosociálních tendencí jsme stanovili stejným způsobem jako rozložení osobnostních faktorů: pomocí přepočtu získaných výsledků na průměrné hrubé skóre a směrodatné

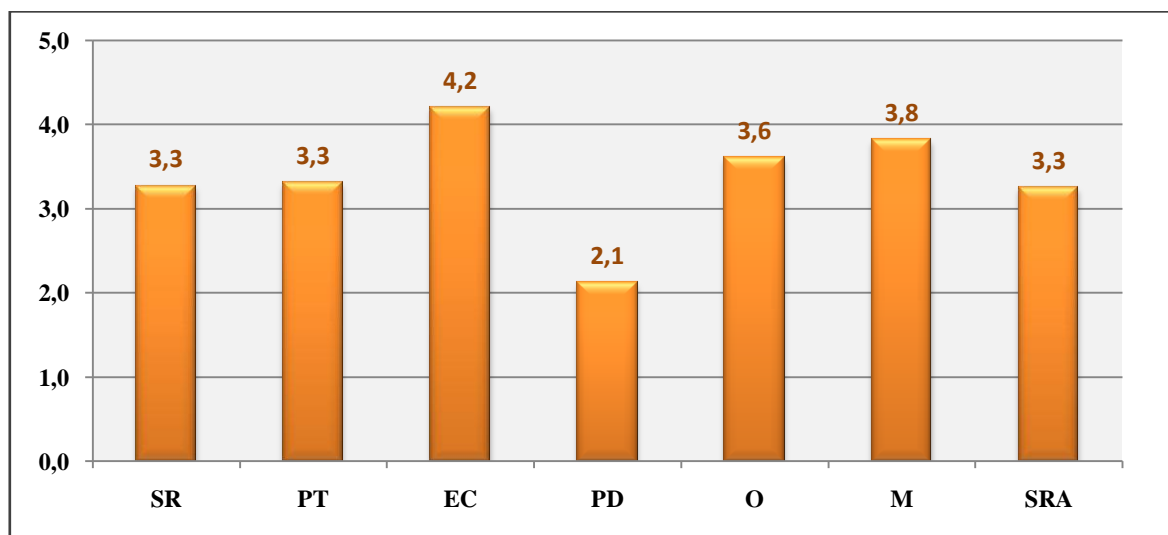
odchyly. Protože však škály inventáře PSB neobsahují vždy stejný počet položek (celkem 30 položek na 7 škál), uvádíme v tabulce č. 5 také vážené skóre, které jsme získali přepočtením hodnoty každé škály na jednu položku.

*Tabulka č. 5: Struktura prosociálních tendencí u celého souboru (N = 130)*

Proměnná	Průměrné hrubé skóre	Vážené skóre	Směrodatná odchylka	Nejčastěji volená odpověď
SR	22,9	3,23	3,378	4
EC	16,6	3,3	2,065	4
PT	16,8	<b>4,2</b>	2,231	4
PD	6,4	2,1	1,073	2
M	11,5	<b>3,8</b>	1,758	4
O	10,8	<b>3,6</b>	1,934	4
SRA	16,3	3,3	3,959	3
Faktor 1	78,6	3,6	6,365	4
Faktor 2	22,7	2,8	3,905	3

*Legenda:* SR = Sociální odpovědnost; EC = Empatický zájem; PT = Přijímání perspektivy; PD = Osobní distres; M = Vzájemné morální usuzování; O = Na druhé orientované usuzování; SRA = Subjektem uváděný altruismus; Faktor 1 = Na druhé orientovaná empatie (SR; EC; PT; M; O); Faktor 2 = Ochota pomáhat (PD r; SRA); Nejčastěji volené odpovědi = 5bodová škála (viz podkapitola 5.4.2). Tučně zvýrazněné hodnoty – nejvyšší naměřené skóre.

*Graf č. 3: Struktura prosociálních tendencí u celého souboru (N = 130)*



*Legenda:* SR = Sociální odpovědnost; EC = Empatický zájem; PT = Přijímání perspektivy; PD = Osobní distres; M = Vzájemné morální usuzování; O = Na druhé orientované usuzování; SRA = Subjektem uváděný altruismus.

Respondentky dosahují nejvyššího skóre ve škále *Přijímání perspektivy* (PT); škála se týká kognitivní komponenty empatie. Na druhém a třetím místě se nachází *Vzájemně morální usuzování* (M) a *Na druhé orientované usuzování* (O); jedná se o složky, které

velmi úzce souvisí s morálním vývojem člověka. Měří tendenci a úmysl rozhodovat se a jednat podle toho, co je v dané situaci nejlepší pro všechny zúčastněné. Dalo by se říci, že představují jakýsi protipól egocentrismu, typického zaměřením pouze na se sebe a své potřeby. Nejnižší hodnotu ve struktuře prosociálních tendencí vykazuje škála *Osobní distres* (PD), tj. sklon k prožívání vlastního osobního diskomfortu, jestliže se respondent nachází v přítomnosti druhého jedince, který se ocitl v nepříjemné interpersonální situaci. Jinak řečeno jde o tendenci přenášet do svého prožívání a emocí trable a starosti druhého. Z hlediska dimenzí osobnosti poměrně výrazně převažuje *Na druhé orientovaná empatie*, obsahující zejména afektivní a kognitivní komponenty prosociálních tendencí.

**Výzkumný úkol č. 3:** *Určit míru komponent a strukturu sociálních dovedností učitelek MŠ pomocí inventáře SSI.*

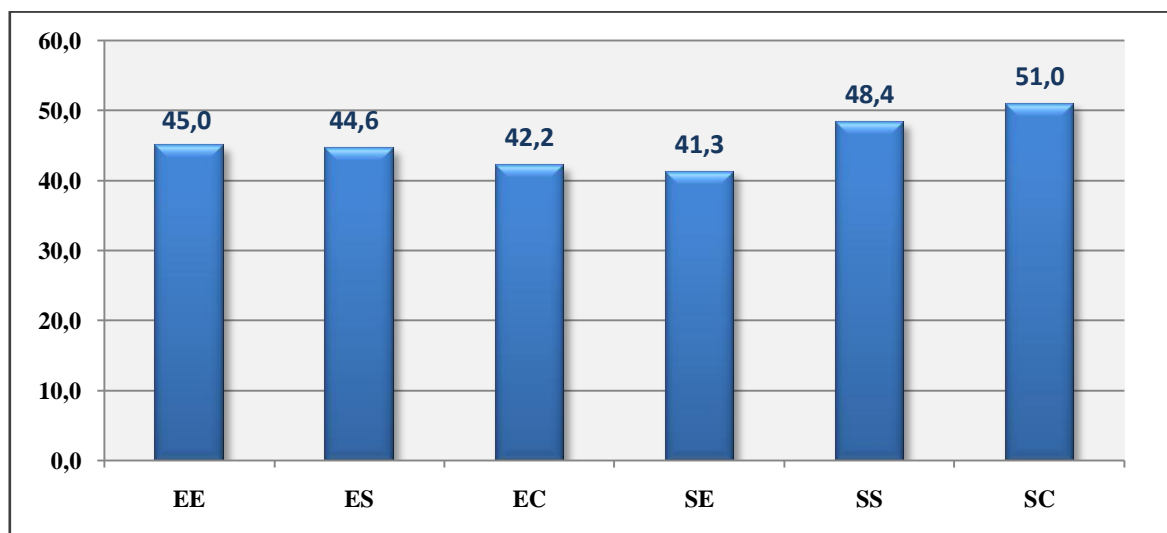
Poslední použitou metodou byl dotazník SSI, měřící sociální dovednosti. Zpracování dat, uvedené v tabulce č. 6 a grafu č. 4, proběhlo analogickým způsobem jako u výše zmíněných inventářů.

**Tabulka č. 6:** *Struktura sociálních dovedností u celého souboru (N = 130)*

Proměnná	Průměrné hrubé skóre	Směrodatná odchylka	Nejčastěji volená odpověď
EE	<b>45,0</b>	5,428	3
ES	44,6	8,022	3
EC	42,2	5,804	2
SE	41,3	9,973	2
SS	<b>48,4</b>	6,655	3
SC	<b>51,0</b>	7,406	5
Celkové TE	131,9	12,317	3
Celkové TS	140,7	17,289	3
Celkové TEx	86,3	13,756	3
Celkové TSe	93,0	11,930	3
Celkové TCo	93,2	10,517	4
Celkové SSI	272,6	27,700	3

**Legenda:** EE = Emoční vyjadřování; ES = Emoční vnímavost; EC = Emoční kontrola; SE = Sociální vyjadřování; SS = Sociální vnímavost; SC = Sociální kontrola; TE = Celková emoční dimenze (EE; ES; EC); TS = Celková sociální dimenze (SE; SS; SC); TEx = Celkové vyjadřování (EE; SE); TSe = Celková vnímavost (ES; SS); TCo = Celková kontrola (EC; SC); SSI = Celková sociální inteligence (TE; TS nebo také TEx; TSe; TCo). Nejčastěji volené odpovědi na 5bodové škále (viz podkapitola 5.4.3). Tučně zvýrazněné hodnoty – nejvyšší naměřené skóre.

**Graf č. 4:** *Struktura sociálních dovedností u celého souboru (N = 130)*



**Legenda:** EE = *Emoční vyjadřování*; ES = *Emoční vnímavost*; EC = *Emoční kontrola*; SE = *Sociální vyjadřování*; SS = *Sociální vnímavost*; SC = *Sociální kontrola*.

Tabulka č. 6 znázorňuje také součty sociálních dovedností, které tvoří jednotlivé dimenze, a celkový skóre. Nejvyšší naměřenou hodnotu představuje *Sociální kontrola* (SC), *Sociální vnímavost* (SS) a *Emoční vyjadřování* (EE). Respondentky jsou tudíž schopny adekvátně zhodnotit své jednání i chování ostatních v různých sociálních situacích, a prožívané emoce dávají svému okolí srozumitelně najevo. Nejnižšího skóre dosáhla škála nazvaná *Sociální vyjadřování* (SE) neboli schopnost aktivně se verbálně i neverbálně vyjadřovat nebo zahajovat a vést rozhovor ve skupině. Z grafického zobrazení můžeme usuzovat na poměrně vyrovnanou celkovou strukturu jednotlivých škál, což svědčí pro relativní harmonizaci všech složek sociálních kompetencí. *Ekvilibrium index* (EI) zde však nevyužijeme, protože to v našem případě nepovažujeme za podstatné.

**Výzkumný úkol č. 4:** *Zjistit, zda existují prokazatelné korelační vztahy mezi škálami Extroverze (E), Přívětivost (P) a škálami prosociálních tendencí.*

Korelační analýza nám umožňuje zjistit, zda a jak úzce spolu souvisí vybrané proměnné. Výsledkem korelační analýzy je korelační koeficient, číslo, jež vyjadřuje poměr společného kolísání vybraných proměnných, a to v rámci srovnání jejich směrodatných odchylek (Ferjenčík, 2010). Výpočet korelací v našem výzkumu byl proveden pomocí Spearmanovy korelace v programu STATISTICA.



Tabulka č. 7: Korelační koeficienty pro škály NEO a PSB

Proměnná	Spearmanovy korelace								
	Označ. korelace jsou významné na hl. $p < ,05000$								
	SR	EC	PT	PD	M	O	SRA	Faktor 1	Faktor 2
Neuroticismus (N)	-0,1418	0,0069	-0,2460	0,4210	-0,1931	0,0280	0,1033	-0,1897	0,2257
Extroverze (E)	0,0644	0,1579	0,2128	-0,3838	0,2771	0,1284	0,2906	0,2747	0,1854
Otevřenost (O)	0,1651	0,2769	0,2888	-0,2282	0,1602	0,0855	-0,0147	0,3753	-0,0931
Přívětivost (P)	0,0673	0,1929	0,3297	-0,2609	0,3077	0,1392	-0,0180	0,3599	-0,1028
Svědomitost (S)	-0,1418	0,0069	-0,2460	0,4210	-0,1931	0,0280	0,1033	-0,1897	0,2257

**Legenda:** SR = Sociální odpovědnost; EC = Empatický zájem; PT = Přijímání perspektivy; PD = Osobní distres; M = Vzájemné morální usuzování; O = Na druhé orientované usuzování; SRA = Subjektem uváděný altruismus; Faktor 1 = Na druhé orientovaná empatie (SR; EC; PT; M; O); Faktor 2 = Ochota pomáhat (PD r; SRA).

Korelační matice vykazuje nízké až střední korelační koeficienty. Škála *Přívětivost (P)* prokazatelně pozitivně koreluje se škálami *Empatický zájem (EC)*, *Přijímání perspektivy (PT)* a *Vzájemně morální usuzování (M)*, avšak jen v rozmezí nízkého efektu účinku. S *Osobním distresem (PD)* koreluje středně silně, a to negativně. Škála *Extroverze (E)* prokazatelně koreluje s téměř stejnými škálami PSB jako *Přívětivost (P)*; navíc vykazuje kladný vztah se škálou *Subjektem uváděný altruismus (SRA)*. Ve většině případů se však opět jedná o slabé korelační vztahy.

**Závěrem k výzkumnému úkolu č. 4** tedy usuzujeme, že mezi škálami *Extroverze (E)*, *Přívětivost (P)* a škálami PSB sice existují prokazatelné korelační vztahy, avšak pouze v nízkých hodnotách efektu účinku (nejvyšší korelační vztah představuje  $r = 0,42$ ).

**Výzkumný úkol č. 5:** Zjistit, zda existují prokazatelné korelační vztahy mezi škálami *Neuroticismus (N)*, *Přívětivost (P)*, *Extroverze (E)* a škálami *sociálních dovedností (SSI)*.

Níže uvedená tabulka (č. 8) zobrazuje Spearmanovy korelační koeficienty vztahující se k jednotlivým škálám dotazníku NEO-FFI a SSI.

Tabulka č. 8: Korelační koeficienty pro škály NEO a SSI

Proměnná	Spearmanovy korelace				
	Označ. korelace jsou významné na hl. $p < ,05000$				
	N	E	O	P	S
Emoční vyjadřování (EE)	-0,0147	0,4703	0,0652	0,0775	-0,0147
Emoční vnímavost (ES)	-0,2430	0,5418	0,2071	0,3557	-0,2430
Emoční kontrola (EC)	-0,2227	-0,0292	0,1210	0,0550	-0,2227
Sociální vyjadřování (SE)	-0,2647	0,6804	0,0831	0,1584	-0,2647

Proměnná	Spearmanovy korelace				
	Označ. korelace jsou významné na hl. p <,05000				
	N	E	O	P	S
Sociální vnímavost (SS)	0,2800	0,2208	-0,1737	0,0137	0,2800
Sociální kontrola (SC)	-0,4709	0,5456	0,2579	0,4200	-0,4709
Celková emoční dimenze (TE)	-0,2728	0,5272	0,1670	0,2826	-0,2728
Celková sociální dimenze (TS)	-0,2232	0,7005	0,1218	0,2947	-0,2232
Vyjadřování celkem (TE <sub>x</sub> )	-0,1956	0,6958	0,0849	0,1505	-0,1956
Vnímavost celkem (TSe)	0,0172	0,4923	0,0352	0,2165	0,0172
Kontrola celkem (TC <sub>o</sub> )	-0,0147	0,4703	0,0652	0,0775	-0,0147
Celkové SSI	-0,2430	0,5418	0,2071	0,3557	-0,2430

**Legenda:** N = Neuroticismus; E = Extroverze; O = Otevřenost vůči zkušenosti; P = Přívětivost; S = Svědomitost.

V případě porovnání NEO a SSI se již objevují vysoké pozitivní korelace nad  $r = 0,6$ . *Neuroticismus* (N) koreluje především negativně, a to s celou řadou sociálních vlastností; nejužší korelace představuje škála *Sociální kontrola* (SC). Z toho a dalších negativních korelací vyplývá, že s rostoucím neuroticismem respondentek klesá jejich schopnost regulovat ve společnosti druhých vlastní jednání. *Extroverze* (E) naopak vykazuje pozitivní vztah se sociálními schopnostmi; jedinou výjimkou je *Emoční kontrola* (EC), avšak její hladina je velice nízká a tudíž statisticky nevýznamná. *Extroverze* (E) prokazatelně a silně koreluje s *Celkovou sociální dimenzí* (TS) a *Celkovým vyjadřováním* (TE<sub>x</sub>). Celkové SSI vykazuje silnou korelaci  $r = 0,67$ . Překvapením je *Přívětivost* (P), která má se sociálními dovednostmi sice prokazatelné, ale slabé, nejvýše středně silné korelační vztahy.

**Závěrem k výzkumnému úkolu č. 5** konstatujeme, že *Neuroticismus* (N) obsahuje prokazatelné negativní korelační vztahy k sociálním dovednostem, zatímco *Extroverze* (E) vykazuje prokazatelné pozitivní korelace, z nichž některé jsou již statisticky významné. *Přívětivost* (P) však naproti tomu ukázala slabé až středně silné prokazatelné korelační vztahy, jež nepřekračují hladinu  $r = 0,4$ .

**Výzkumný úkol č. 6:** Zjistit, zda existují prokazatelné korelační vztahy mezi škálami sociálních dovedností a faktory prosociální osobnosti.

Poslední korelační matice se týká zjišťování míry vztahu mezi složkami sociální inteligence a prosociálními tendencemi sloučenými ve dva prosociální faktory osobnosti (viz podkapitola 5.4.2).

**Tabulka č. 9:** Korelační koeficienty pro škály SSI a faktory prosociální osobnosti dle PSB

Proměnná	Spearmanovy korelace	
	Faktor 1	Faktor 2
Emoční vyjadřování (EE)	0,0724	0,1383
Emoční vnímavost (ES)	0,3783	0,3719
Emoční kontrola (EC)	0,0070	-0,0655
Sociální vyjadřování (SE)	0,1670	0,2809
Sociální vnímavost (SS)	0,1178	0,2821
Sociální kontrola (SC)	0,2556	0,0477
Celková emoční dimenze (TE)	0,2726	0,3358
Celková sociální dimenze (TS)	0,2808	0,2827
Vyjadřování celkem (TE <sub>x</sub> )	0,1735	0,3025
Vnímovost celkem (TSe)	0,3088	0,4242
Kontrola celkem (TC <sub>o</sub> )	0,1674	-0,0493
Celkové SSI	0,2960	0,3338

*Legenda:* Faktor 1 = Na druhé orientovaná empatie (SR; EC; PT; M; O); Faktor 2 = Ochota pomáhat (PD r; SRA).

Prokazatelné korelační vztahy mezi sociálními dovednostmi a faktory prosociální osobnosti se v tabulce č. 9 sice vyskytují, avšak až na *Celkovou vnímavost* (TSe) s  $r = 0,42$  se všechny nachází na hladině nízkého efektu účinku. Celkové SSI koreluje na obou faktorech v úrovni  $r = 0,3$ . Faktor 2, který v sobě obsahuje škálu SRA, prokazatelně koreluje s *Emoční vnímavostí* (ES), *Sociálním vyjadřováním* (SE) a *Sociální vnímavostí* (SS). Těsnost vztahu je však nízká. Faktor 1 vykazuje nejvyšší prokazatelnou korelaci s *Emoční vnímavostí* (ES); Faktor 2 středně silně koreluje s *Celkovou vnímavostí* (TSe).

**Závěrem k výzkumnému úkolu č. 6** můžeme dodat, že mezi faktory prosociální osobnosti a sociálními dovednostmi existují prokazatelné pozitivní korelace, avšak všechny se nachází na hladině nízkého efektu účinku.

## 6.2 Výsledky k hypotézám

**H1:** Mezi podsouborem učitelek s praxí kratší 5 let a podsouborem učitelek s praxí delší 5 let existují statisticky významné rozdíly v dosažených skórech prosociálních tendencí.

Pro ověření této hypotézy jsme porovnali 1. a 2. výzkumný podsoubor učitelek MŠ pomocí Mann-Whitneyova U-testu. Výsledek lze vidět v následující tabulce (č. 10):

**Tabulka č. 10:** U-test pro PSB z hlediska délky praxe (5 let)

Proměnná	Mann-Whitneyův U-test (praxe pod a nad 5 let) Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$						
	Sčet poř. podsoub. 1	Sčet poř. podsoub. 2	U	Z	p-hodnota	Z upravené	p-hodnota
PSB	85,0000	86,0000	40,0000	-0,0442	<b>0,9648</b>	-0,0442	0,9648

Z uvedené tabulky nás nejvíce zajímá tučně vyznačený sloupec „p-hodnota“. Protože je získaná hodnota rozptylu  $p = 0,96$  a námi stanovená statistická hladina významnosti  $\alpha = 0,05$ , **nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu** a přijmout hypotézu alternativní. Jinými slovy jsme zjistili, že mezi podsouborem učitelek s praxí kratší a delší 5 let **neexistují statisticky významné rozdíly** v dosažených skórech prosociálních tendencí. Pro doplnění informací k H1 uvádíme v příloze č. 5 grafické porovnání obou výzkumných podsouborů učitelek, a to v rámci dosažených škál prosociálních tendencí.

**H2:** *Mezi podsouborem učitelek s praxí kratší 5 let a podsouborem učitelek s praxí delší 5 let existují statisticky významné rozdíly v dosažených skórech sociálních dovedností.*

Tato hypotéza se taktéž snaží ověřit 1. a 2. výzkumný podsoubor učitelek MŠ, avšak nyní z hlediska rozdílů v dosažených sociálních dovednostech, získaných pomocí inventáře SSI. Tabulka č. 11 zobrazuje výsledek Mann-Whitneyova U-testu.

**Tabulka č. 11:** U-test pro SSI z hlediska délky praxe (5 let)

Proměnná	Mann-Whitneyův U-test (praxe pod a nad 5 let) Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$						
	Sčet poř. podsoub. 1	Sčet poř. podsoub. 2	U	Z	p-hodnota	Z upravené	p-hodnota
SSI	155,0000	145,0000	67,0000	0,2887	<b>0,7728</b>	0,2887	0,7728

I nyní vidíme, že  $p = 0,77$  je větší než statistická hladina významnosti  $\alpha = 0,05$ . Stejně jako v prvním případě musíme tedy **zamítnout H2** a přijmout nulovou hypotézu, která praví, že mezi podsouborem učitelek s praxí kratší 5 let a podsouborem učitelek s praxí delší 5 let **neexistují statisticky významné rozdíly** v dosažených skórech sociálních dovedností. V příloze č. 5 uvádíme zobrazení jednotlivých sociálních dovedností u obou podsouborů.

**H3:** Mezi podsouborem učitelek s praxí kratší 20 let a podsouborem učitelek s praxí delší 20 let existují statisticky významné rozdíly v dosažených skórech prosociálních tendencí.

Hypotéza H3 zkoumá rozdíl v dosažených prosociálních tendencí u 3. a 4. výzkumného podsouboru učitelek MŠ. Její ověření proběhlo pomocí Mann-Whitneyova U-testu.

**Tabulka č. 12:** U-test pro PSB z hlediska délky praxe (20 let)

Proměnná	Mann-Whitneyův U-test (praxe pod a nad 20 let) Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$						
	Sčt poř. podsoub. 3	Sčt poř. podsoub. 4	U	Z	p-hodnota	Z upravené	p-hodnota
PSB	85,0000	86,0000	40,0000	-0,0442	<b>0,9648</b>	-0,0442	0,9648

Z tabulky č. 12 vyplývá, že  $p > \alpha$  (tj.  $0,96 > 0,05$ ), a proto jsme opět nuceni **zamítnout hypotézu č. 3** a přijmout hypotézu nulovou. Tak jako U-test i příloha č. 6 poukazuje na skutečnost, že mezi podsouborem učitelek s praxí kratší a delší 20 let **neexistují statisticky významné rozdíly** v naměřených hodnotách prosociálních tendencí a projevů.

**H4:** Mezi podsouborem učitelek s praxí kratší 20 let a podsouborem učitelek s praxí delší 20 let existují statisticky významné rozdíly v dosažených skórech sociálních dovedností.

Poslední hypotéza zjišťuje u 3. a 4. výzkumného podsouboru rozdíly v sociálních kompetencích učitelek, a to podle délky praxe určené na 20 let. Mann-Whitneyův U-test ukázal tento výsledek:

**Tabulka č. 13:** U-test pro SSI z hlediska délky praxe (20 let)

Proměnná	Mann-Whitneyův U-test (praxe pod a nad 20 let) Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$						
	Sčt poř. podsoub. 3	Sčt poř. podsoub. 4	U	Z	p-hodnota	Z upravené	p-hodnota
SSI	85,0000	86,0000	40,0000	-0,0442	<b>0,9648</b>	-0,0442	0,9648

Stejně jako v předchozích případech i zde vychází  $p$  s hodnotou 0,96 jako příliš vysoké, než abychom mohli H4 potvrdit (grafické porovnání naměřených hodnot se nachází v příloze č. 6). Proto i nyní **zamítáme H4** a konstatujeme, že v podsouboru učitelek s pedagogickou praxí kratší a delší 20 opět **neexistují statisticky významné rozdíly** v dosažených sociálních dovednostech, měřených pomocí inventáře SSI.

## 7 DISKUZE

Praktická část této práce se zaměřila na pedagogy působící v mateřských školách. Předpokládáme, že předškolní pedagog jakožto významná autorita v životě malého dítěte má významný vliv na rozvoj jeho osobnosti. Učitel disponující kvalitními osobnostními vlastnostmi, adekvátními sociálními dovednostmi a prosociálním cítěním může pro předškolní dítě představovat pozitivní (a tím také napodobovaný) sociální model. V rámci sběru dat bylo osloveno celkem 18 mateřských škol, přičemž vyplnění předložených dotazníků záviselo výhradně na ochotě respondentů. Celkový výzkumný soubor nakonec dosáhl počtu 130 žen širokého věkového rozpětí. Ve shodě s cílem naší práce, totiž zjistit prosociální tendence a sociální kompetence učitelek mateřských škol v návaznosti na jejich osobnostní charakteristiky, jsme zvolili 3 sebeposuzovací dotazníky, z nichž každý měří jednu komponentu výzkumného cíle.

Nejprve se zaměříme na vysvětlení, proč jsme zvolili námi užití metody sběru dat. NEO-FFI autorů P. Costy a McCraeho podle nás představuje vhodný a jednoduchý nástroj k ověřování základních dimenzí osobnosti, zvláště uvádí-li jeho autoři, že některé jeho škály (zejména *Neuroticismus*, *Extroverze* a *Přívětivost*) vykazují přímé souvislosti se sociálními dovednostmi. Koncepce Big Five je obecně velmi rozšířená a oblíbená, navíc byla již mnohokrát ověřena při výzkumných šetřeních a studiích. Dotazník sociálních kompetencí SSI od Riggia byl zvolen z toho důvodu, že disponuje překladem do české verze a zjišťuje nejen sociální dovednosti jako komplexní charakteristiku, ale umožňuje také jejich rozlišení na sociální a emoční inteligenci. Konečně inventář prosociálních dovedností PSB je podle našeho názoru zatím jediný dostupný dotazník, který lze v našich podmínkách použít k měření daných vlastností a tendencí. Taktéž byl přeložen do češtiny a v této verzi pak opakovaně výzkumně ověřen v domácím prostředí.

Všechny tři dotazníky závisí na schopnosti introspekce, sebereflexe a ochotě realisticky posoudit či zhodnotit sebe sama. Tím jsme si vědomi prvního možného nedostatku, který představuje riziko zkreslení dat vlivem (ne)vědomé snahy respondenta jevit se v lepším světle. Dalším aspektem, který zde hraje roli, je délka celé testové baterie a tím i časová náročnost jejího vyplnění. Všechny 3 inventáře vyžadují odpovědi podle Likertovy škály, což může u některých (méně trpělivých či pečlivých) respondentů vést ke stereotypnímu stylu odpovídání, zvláště je-li dotazníkových položek velké množství. Při vyzvedávání dotazníků v jednotlivých mateřských školách nám bylo opakovaně sděleno, že některé

respondentky odmítly inventáře vyplnit; jako nejčastější důvod uváděly přesvědčení, že metody (ač anonymní) obsahují příliš osobní otázky. Stejně tak jsme získali zpětnou vazbu v podobě sdělení, že skladba některých dotazníkových položek je poměrně složitá, zejména co se týče tvrzení vyjádřených v záporu nebo skládajících se z několika vět. Na druhou stranu však dotazníkové šetření umožňuje získat v relativně krátké době velké množství respondentů, zcela zajišťuje anonymitu vyplněných dat a jejich vyhodnocení obvykle nebývá komplikované.

Nyní se přesuneme k **diskuzi k výzkumným úkolům**. V našem výzkumném šetření jsme se pokusili zodpovědět celkem 7 výzkumných úkolů. Nyní se zaměříme na uvedení získaných výsledků do širších souvislostí a jejich porovnání s normami.

Pomocí inventáře NEO-FFI jsme zmapovali **osobnostní profil** našich respondentek. Výsledky uvedené v průměrném hrubém skóre ukázaly, že nejvyšších hodnot dosáhly učitelky v dimenzi *Svědomitosti* (S), *Přívětivosti* (P) a *Extroverze* (E). Vysoké skóre *Svědomitosti* (S) značí rozvinutou míru schopnosti regulovat svá přání, potřeby, touhy i přicházející podněty z okolí. Poukazuje na vytrvalost a neustávající motivaci při činnosti zaměřené na určitý specifický cíl. Respondentky se tedy vnímají jako spolehlivé, náročné na sebe samy a pracovité. Dimenze *Přívětivosti* (P) a *Extroverze* (E) poukazují na fakt, že námi oslovené učitelky MŠ jsou vysoce interpersonálně orientované, sociabilní, ochotny poskytnout druhému pomoc a připravené ke spolupráci. Myslíme si, že všechny tyto dimenze (S, P, E) jsou v práci pedagogů velmi důležité, zejména co se týče práce s malými dětmi. K učitelkám, které se jeví přátelské a přístupné, předškolní děti snáze přilnou a budou je respektovat jako přirozenou autoritu v jejich sociálním životě. *Svědomitost* (S) je také významná co do schopnosti organizovat, plánovat a realizovat úkoly s vědomím vlastní odpovědnosti. Tato dovednost se uplatní nejen při každodenní práci s dětmi, ale zejména v situacích výletů, školek v přírodě a návštěv nejrůznějších kulturních zařízení či akcí. Nejnižšího skóre naopak dosáhla škála *Neuroticismus* (N) a překvapivě *Otevřenost vůči zkušenosti* (O). Učitelky se zřejmě cítí být psychicky stabilními a poměrně odolnými vůči stresu, avšak bylo by zajímavé podrobněji vysledovat, jak se hladina *Neuroticismu* (N) mění v průběhu celé délky pedagogické praxe (např. v souvislosti s působením stresu). *Otevřenost vůči zkušenosti* (O) dosáhla druhého nejnižšího skóre a značí jistou opatrnost, tendenci řídit se svými osvědčenými a známými, bezpečnými postupy. V demografické části dotazníku měly respondentky možnost stručně uvést nejdůležitější důvod, proč si zvolily profesi učitelky MŠ. Celých 90 % žen uvedlo, že kromě pozitivního citového

vztahu k malým dětem a lásce k jejich spontánnosti a nevinnosti je práce předškolního pedagoga naplňující díky možnosti uplatňovat každodenní kreativitu, tvořivost, originalitu a vymýšlet nové, zábavné prvky ve výchovně-vzdělávacím programu. Dimenze (O) v sobě zahrnuje smysl pro estetiku, preferenci rozmanitosti, zvědavost, nekonvenčnost, bohatou fantazii a ochotu experimentovat ve všech směrech. Její naměřené hodnoty se tak poněkud rozcházejí s popisovanými důvody vykonávání praxe předškolního pedagoga ze strany respondentek. Mnohem přesnější by bylo porovnat uvedené důvody a osobnostní profily zvláště u každé učitelky. Je pravděpodobné, že respondenty sice preferují tvořivou, mnohostrannou a pestrou práci, avšak na druhé straně mohou mít tendenci prakticky využívat jen určitý počet svých osvojených a osvědčených postupů.

Porovnáme-li námi dosažené průměrné hrubé skóre faktorů osobnosti s normami uvedenými v manuálu NEO-FFI (viz příloha č. 4) z roku 2001, můžeme vidět, že kontrolní skupina (N = 153 žen) vykazuje se skupinou experimentální (N = 130 učitelek) podobné hodnoty. Nejvyšší odlišnost představuje dimenze *Otevřenost vůči zkušenosti* (O), která je u učitelek téměř o 2 body nižší než u kontrolní skupiny, a také dimenze *Svědomitost* (S), jež naopak normu předčila o 1,77 bodu.

**Prosociální citění** učitelek MŠ vyjádřené pomocí váženého skóre poukazuje na poměrně rozvinutou empatii a tendenci respondentek řídit se ve svém chování podle toho, co v dané situaci považují za nejlepší nejen pro sebe, ale také pro další zúčastněné. Nejvyšší hodnotu vykazuje *Přijímání perspektivy* (PT), tj. kognitivní složka empatie, jež vede respondenty ke spontánnímu přijetí psychologického pohledu druhé osoby. Dalšími nejvýše položenými hodnotami jsou *Vzájemně morální usuzování* (M) a *Na druhé orientované usuzování* (O), které úzce souvisí s morálním vývojem. Vysoké skóre značí rozvinutou morálku respondentek, projevující se ve snaze neřídít se pouze vlastními potřebami a myšlenkami, ale dbát také o potřeby druhých. Tento výsledek podporuje teoretické pojetí Heluse (2009), popsané v podkapitole 2.2.2, totiž že učitelka MŠ by měla disponovat ochotou snažit se dětem porozumět v každé situaci a vytvářet pro ně takové prostředí, které by je nenechalo opakovaně prožívat pocity selhání a bezradnosti. Morální vlastnosti jsou předpokladem k rozvoji prosociálních dovedností, z čehož lze usoudit, že v profesi předškolního pedagoga představují nezbytný standard. Učitelka jakožto sociální model přenáší na svěřené děti své uplatňované principy při rozhodování, co je dobré a co je špatné. Měla by disponovat mateřským citem, jenž se bez empatie, nezištnosti a morálního usuzování neobejde. Protože 100 respondentek z celkového počtu 130 uvedlo, že má



vlastní děti, bylo by jistě zajímavé zjistit, jak mateřství učitelek ovlivňuje strukturu a míru prosociálních tendencí, přenosných do profese předškolního pedagoga. Nejnižšího skóre respondentky dosáhly ve škále *Osobního distresu* (PD), tj. emoční komponentě empatie, která posiluje tendenci přenášet do svého prožívání starosti a nepříjemnou situaci druhé osoby, což ve výsledku vede k nepříjemnému emočnímu diskomfortu. K tomuto bodu by se dala přiřadit poutavá myšlenka Carla a Randalla (14. února, 2002). Badatelé tvrdí, že tento typ distresu úzce souvisí se schopnostmi ovládat vlastní emoce. Přestože se řadí do prosociálních tendencí, jeho podstata může být zčásti sobecká: když se ocitneme v přítomnosti nějak trpící osoby, dostaví se u nás empatický diskomfort v podobě prožívání negativních emocí (strach, úzkost). Právě tyto city nás nakonec „dotlačí“ k poskytnutí pomoci. Ve výsledku tak nejde o nezištnou pomoc – když osobě zmírníme její utrpení, eliminujeme tím náš empatický diskomfort a negativní emoce.

Porovnání naměřených hodnot respondentek s normami Pennera a kolektivu (N = 1112 adolescentních studentů) z roku 1995 a s výzkumným vzorkem Záškodné (N = 101 žen aktivních v dobrovolnictví) z roku 2009 přineslo rozdílné výsledky (viz příloha č. 4). Ve srovnání s normami vidíme, že učitelky mají výrazně nižší hladinu *Osobního distresu* (PD) a *Sociální odpovědnosti* (SR). Škála (SR) vypovídá o menší ochotě učitelek nést na svých bedrech následky chování druhých. Zde bychom se mohli tázat, jak by se naměřená hodnota (SR) lišila při jejím rozdělení na povinnou zodpovědnost za svěřené děti a dobrovolnou odpovědnost za chování kolegů, popř. rodičů. V celkovém pojetí inventáře PSB vykazují učitelky spíše nižší hodnoty než normy. V porovnání s výzkumným vzorkem žen Záškodné si vedou naše respondentky o něco lépe. Kromě *Osobního distresu* (PD) vykazují ostatní škály vyšší hodnoty a výraznější výsledné rozdíly; v dimenzi *Na druhé orientované empatii* (Faktor 1) dosáhly učitelky dokonce o 11,9 bodů více.

Posledním zjišťovaným profilem byla **struktura sociálních dovedností**. Nejvyššího skóre dosáhly učitelky MŠ u *Sociální kontroly* (SC), *Sociální vnímavosti* (SS) a *Emočního vyjadřování* (EE). Respondentky se tedy vnímají jako kompetentní adekvátně regulovat a zhodnotit nejen vlastní chování, ale také jednání ostatních. *Emoční vyjadřování* (EE) značí schopnost být emočně čitelný. Naopak nejnižší úrovně dosahuje *Sociální vyjadřování* (SE), měřící dovednost aktivně zahájit konverzaci ve skupině a celkovou komunikační zdatnost. Učitelky vykazují vyšší hodnoty spíše v dimenzi sociální inteligence, schopnostech sebekontroly a senzitivity. Největší potíže jim způsobuje vyjadřování se, což v profesi předškolního pedagoga nemusí být vždy bez následků. Harmonicky propojená

emoční a sociální inteligence vede k řadě interpersonálních dovedností, adaptabilitě, odolnosti vůči stresu a stabilizuje obecné emoční rozpoložení. Jestliže člověk rozumí sám sobě, je schopen také porozumět druhým (více viz kapitola 3.2). Pedagogové by měli zvládat regulaci svých emocí a neměli by se nechat dětmi vtlačit do nepříjemné situace emočního výbuchu. Je zajímavé, že právě *Emoční kontrola* (EC) jakožto součást emoční inteligence zaostává u respondentek za ostatními dovednostmi. Učitelky jsou si zřejmě jistější ve svých sociálních dovednostech typu interpretace verbálního sdělení druhých osob nebo umění adekvátní sebeprezentace v nejrůznějších situacích. Hodnoty (ES) sice nedosahují tak vysoké hladiny jako složky sociální inteligence, ale zároveň ve struktuře SSI nespádají tak nízko, že by značily výraznou neschopnost senzitivně vnímat a přijmout (často neverbální) sdělení ze strany okolí, v tomto případě hlavně dětí. *Emoční vnímavost* (ES) přitom úzce souvisí s empatií (viz tabulka č. 9 v podkapitole 6.1).

Ve srovnání s normami SSI od Riggia (N = 285 žen) z roku 1989 dosáhly učitelky MŠ překvapivě nižších výsledků (viz příloha č. 4). Jedinou výjimku představuje *Sociální vnímavost* (SS), která normu převýšila o 2,1 bodu. Naopak emoční inteligence učitelek je nižší o 10,3 bodů, sociální inteligence o 4,1 bodů a celkové SSI menší o 14,4 bodů. Respondentky tak mají stále před sebou možnost rozvíjet své emoční i sociální dovednosti. Mohlo být velmi užitečné porovnat vzorek učitelek se skupinou studentů připravujících se na profesi předškolního pedagoga. Tak bychom mohli zjistit, zda a jak se mění struktura sociálních dovedností učitelek MŠ před a po vstupu do pedagogické praxe.

Na závěr k popisu jednotlivých profilů osobnosti učitelek MŠ musíme zdůraznit, že porovnávání dosažených výsledků s normami proběhlo pouze pomocí vypočteného rozdílu mezi průměrnými hrubými skóry. Mnohem přesnější výsledky by přineslo statistické porovnání hodnot pomocí neparametrického testu (např. Mann-Whitneyova U-testu). Také by bylo praktické porovnat naměřené hodnoty s výsledky výzkumů v domácím prostředí, zejména co se týče norem sociálních dovedností od Riggia, vytvořených již v 80. letech. Kulturní odlišnosti mohou mít podle našeho názoru na výsledky měření podstatný vliv. Všechny tyto faktory považujeme za další možné limity naší práce a z důvodu omezených možností ponecháváme tuto analýzu prozatím otevřenou.

Výzkumné problémy č. 4 až 6 byly věnovány **korelační analýze** vybraných škál. Nyní si rozebereme nejvýznamnější korelační vztahy. Při zkoumání otázky, zda existují statisticky prokazatelné korelační vazby mezi škálami *Extroverze* (E), *Přívětivost* (P)

a škálami prosociálních tendencí, jsme zjistili, že škála (E) vykazuje průkazný pozitivní vztah s oběma faktory prosociální osobnosti (viz tabulka č. 7 v podkap. 6.1). Nejužší kladná vazba se prokázala u *Subjektem uváděného altruismu* (SRA) –  $r = 0,29$ , což svědčí pro teorii, že míra otevřenosti vůči druhým lidem a sociabilita respondentek souvisí s jejich narůstajícím zájmem o druhé a ochotou nezištně pomáhat. Naopak nejvýraznější negativní vztah vyjadřuje *Extroverze* (E) s *Osobním distresem* (PD) –  $r = -0,38$ . To opět souvisí s tezí, že extroverti mají tendenci být poněkud povrchní, což zde můžeme vztáhnout na sklony prožívat emoční diskomfort. Mohli bychom usoudit, že respondentky svou povahou spíše pomůžou druhé osobě, než aby se nejprve nechaly zaplavit negativními emocemi. Škála *Přívětivost* (P) prokazatelně koreluje s Faktorem 1 (*Na druhé orientovaná empatie*), a to v hladině  $r = 0,36$ . Vykazuje tak těsnější vztah s emočními a kognitivními prvky prosociálních tendencí než *Extroverze* (E). Překvapivé je však zjištění, že negativně a nevýznamně koreluje se *Subjektem uváděným altruismem* (SRA). Dalo by se očekávat, že důvěra a kladný vztah k druhým lidem vyvolává spontánní reakci poskytnutí pomoci, je-li tomu zapotřebí. V případě našich respondentek se však tato teorie nepotvrzuje. Celkově můžeme dodat, že *Extroverze* (E) a *Přívětivost* (P) prokazatelně korelují s prosociálními dovednostmi, avšak spíše v hladině nízkého až středního účinku, kdy  $r$  nepřesahuje 0,4.

Zde se nám jeví zajímavé srovnání našich výsledků s korelační analýzou *Záškodné* (Záškodná, Mlčák, 2009), provedenou v roce 2008 u souboru 609 studentek humanitních oborů. Autorka uvádí tyto nejvýznamnější vazby: *Extroverze* (E) pozitivně a prokazatelně koreluje se všemi prosociálními tendencemi studentek vyjma altruistických projevů, stejně tak *Přívětivost* (P) a *Svědomitost* (S) vykazují statisticky významné pozitivní korelace, což poukazuje na jejich užší spojitost s prosociálními tendencemi.

Další výzkumný úkol zjišťoval míru vztahů mezi *Neuroticismem* (N), *Extroverzí* (E), *Přívětivostí* (P) a škálami sociálních dovedností. Korelační matice (viz tabulka č. 8 v podkapitole 6.1) ukázala prokazatelné korelační vztahy, z nichž některé dosáhly  $r = 0,6$  a výše. Jak lze na základě tvrzení autorů NEO-FFI očekávat, škála (N) má prokazatelné negativní vztahy se sociálními dovednostmi. Z toho lze usoudit, že s rostoucí mírou neuroticismu jakožto relativně stabilním osobnostním rysem klesá u našich respondentek schopnost emoční i sociální kontroly a vyjadřování. Nejužšího záporného vztahu dosáhl *Neuroticismus* (N) se *Sociální kontrolou* (SC) při  $r = -0,47$ . Učitelky MŠ s vyššími sklony k prožívání nejistoty, obav a náchylnosti k duševnímu vyčerpání horší schopnost regulovat své projevy a reakce v různých sociálních situacích. Naproti tomu *Extroverze* (E) vykazuje

téměř ve všech případech k sociálním dovednostem průkaznou pozitivní vazbu; u *Celkové sociální dimenze* (TS), *Sociálního vyjadřování* (SE) a *Celkového vyjadřování* (TE<sub>x</sub>) jde o silný vztah  $r = 0,7$ . Výsledky opět podporují teoretické ukotvení dotazníků NEO: protože jsou extroverti rádi obklopeni druhými lidmi a společnost aktivně vyhledávají, pravděpodobně budou také obratnější ve svých sociálních dovednostech. Vztaženo do pedagogické praxe, učitelky MŠ s vyšší hladinou (E) přistupují k druhým otevřeně, přirozeně a jsou schopny dávat najevo své pocity, názory a postoje. Respondentky jsou zdatnější v sociální inteligenci ( $r = 0,7$ ). Poslední zjišťovanou škálou je *Přívětivost* (P). Disponuje nejmenším počtem průkazných pozitivních vztahů: nejsilněji souvisí se škálou *Sociální kontroly* (SC) s  $r = 0,42$ . S celkovým SSI vykazuje poměrně nízký kladný vztah  $r = 0,36$ . Je zajímavé, že škály měřící emoční inteligenci (tj. EE, ES a EC) se nenachází v oblasti prokazatelných vazeb s *Přívětivostí* (P); jedinou výjimkou je *Emoční vnímavost* (ES). Závěrem můžeme konstatovat, že *Neuroticismus* (N), *Extroverze* (E) i *Přívětivost* (P) mají průkazné vztahy se sociálními dovednostmi, přičemž škála (E) disponuje nejsilnějšími vazbami. *Přívětivost* (P) naproti tomu poukazuje spíše na slabé korelační vztahy.

Poslední korelační matici v našem výzkumu představuje tabulka č. 9 (viz podkap. 6.1), zjišťující vztahy mezi sociálními dovednostmi a prosociálními tendencemi. Celkové SSI ukázalo v obou prosociálních dimenzích, tj. Faktoru 1 (*Na druhé orientovaná empatie*) a Faktoru 2 (*Ochota pomáhat*) průkazné, ale slabé pozitivní vazby ( $r = 0,3$ ). Oba faktory mají kladný vztah s *Emoční vnímavostí* (ES), která, jak jsme již naznačili, úzce souvisí s empatií. *Ochota pomáhat*, která v sobě obsahuje behaviorální prvky (tendenci prosociálně jednat, nejen myslet či cítit), má v případě učitelek MŠ nejsilnější kladný vztah s *Celkovou vnímavostí* (TSe) –  $r = 0,42$ . Naproti tomu *Na druhé orientovaná empatie*, jež souvisí s prosociálním myšlením a emočním prožíváním, koreluje s *Emoční vnímavostí* (ES) na hladině  $r = 0,38$ . Přestože v tabulce můžeme nalézt statisticky průkazné souvislosti, žádná z nich není vyšší než  $r = 0,4$ .

Poslední aspekt, na který se v diskuzi zaměříme, je **ověření** stanovených **hypotéz**. Celkem jsme formulovali 4 hypotézy, které zjišťují rozdíly v hodnotách prosociálních tendencí a sociálních kompetencí u učitelek MŠ, a to podle délky jejich pedagogické praxe. Již v úvodu můžeme zmínit, že žádná z našich hypotéz se **nepotvrdila**.

V případě H1 a H2 jsme se snažili nalézt statisticky významné rozdíly mezi podsouborem učitelek s praxí kratší 5 let a podsouborem učitelek s praxí delší 5 let.

Neparametrický Mann-Whitneyův U-test neprokázal statistickou významnost na hladině  $p = 0,05$ , což znamená, že v našem výzkumném podsouboru se naměřené hodnoty prosociálních aspektů a sociálních dovedností nijak prokazatelně neliší. V příloze č. 5 můžeme nahlédnout na tabulkové a grafické porovnání jednotlivých výzkumných podsouborů. Ze srovnání výsledků lze vyčíst, jednotlivé škály PSB a SSI učitelek MŠ mají tendenci stagnovat či dokonce nepatrně klesat. V případě PSB s délkou praxe očividně klesá *Sociální zodpovědnost* (SR); ostatní škály se od sebe liší pouze v desetinných číslech. Co se týče komponent sociální inteligence, s narůstajícími roky praxe sociální dovednosti spíše klesají; výjimku představují *Emoční vyjádření* (EE), *Emoční kontrola* (EC) a *Sociální kontrola* (SC), avšak jejich nárůst není nijak výrazný.

Ani H3 a H4, měřící rozdíly v prosociálním citění a sociálních dovednostech mezi podsouborem učitelek s praxí kratší 20 let a podsouborem učitelek s praxí delší 20 let, neprokázaly statistickou významnost. Grafické porovnání naměřených hodnot uvedených v příloze č. 6 ukazuje, že prosociální tendence učitelek spíše stagnují či mírně klesají, zatímco hodnoty SSI mírně klesají téměř ve všech případech (výjimkou je škála SC).

Na závěr můžeme shrnout, že nejenže jsme nedošli k očekávanému výsledku, ale navíc se ukázalo, že měřené proměnné mají sklon klesat. Tím se u našeho výzkumného souboru nepotvrdily teorie, z kterých stanovené hypotézy vychází. Nabízí se otázka, co může být příčinou tohoto překvapivého zjištění. První možnou odpovědí jsou limity výzkumu, z nichž některé jsme zmínili: použití sebesupozovacího dotazníku, závislého na schopnosti sebereflexe; způsob výběru a velikosti výzkumného souboru, založeného na snaze dostupné dobrovolníky; nenormální rozložení získaných dat a další. Jsme otevřeni myšlence, že s rostoucím počtem respondentů ve výzkumném vzorku bychom mohli dojít ke zcela jiným výsledkům (včetně vyšší šance na získání normálního rozložení dat).

Zaměříme-li se na teorii, Průcha (2009) uvádí, že rozmezí 5 let je pro pedagoga obdobím stabilizace a adaptace na pracovní život. Možná, že pak u učitelů narůstá realistický pohled na svou profesi, dostavuje se jisté rozčarování a opadá prvotní nadšení. Jsme přesvědčeni, že drtivé množství lidí vstupuje do praxe s vlastní představou toho, jak bude jejich pracovní život vypadat – začínající učitele nevyjímaje. Tyto představy jsou ale často od všední reality dané profese vzdálené, což může po nějaké době vést ke zklamání. Tento aspekt bychom mohli považovat za jeden z důvodů, naměřené hodnoty v H1 a H2

vykazují sklon spíše ubývat. Je možné, že po adaptaci a řádném „zapuštění kořenů“ v práci se dostavuje i střízlivější sebereflexe co do možnosti uplatnit své dovednosti a schopnosti.

Jako další vysvětlení se nabízí skutečnost, že lidský organismus disponuje dovednostmi inhibovat a eliminovat to, co ke svému životu nutně nepotřebuje. Ve slovíčku „to“ si můžeme představit cokoliv – ať už se jedná o specifické pohybové dovednosti, znalosti, informace uložené v paměti nebo určité schopnosti. Nemáme tím na mysli, že by se tyto procesy a obsahy zcela ztrácely, pouze jednoduše v mozku „zapadnou“ někam, kde mohou po různě dlouhou dobu čekat na své znovuprobuzení. Jestliže tedy námi oslovené učitelky nemusely po 20 dlouhých let své praxe používat určité sociální dovednosti (a nepotřebují je ani jinde), není důvodu, proč by se v nich měly dále zdokonalovat a rozvíjet. Na druhé straně se však stále jeví zvláštním, proč v podsouborech respondentek klesají téměř všechny složky SSI. V případě prosociálních tendencí se situace komplikuje: některé teorie mají tendenci považovat empatii, ochotu pomáhat a altruismus za stálé prvky osobnostní povahy, zatímco jiné tvrdí, že prosociální aspekty pramení výhradně ze situačních faktorů. Shodují se však v myšlence, že prosociální aspekty prochází specifickým vývojem. Učitelky se tak mohou nacházet na různých stupních tohoto vývoje, což ve vypočítaném průměru hodnot za celý soubor či podsoubor nevyčteme.

Je jasné, že do hry vstupuje značné množství faktorů. Naměřené hodnoty mohou s rostoucí praxí sklesat zejména u těch učitelek, které jsou již svou profesí unaveny a pracují v navyklém stereotypu bez většího zájmu o další seberozvoj. S tím souvisí pravděpodobnost vzniku tzv. syndromu vyhoření („*burn-out syndrome*“), který představuje velké riziko pro společensky orientované profese. Pohled na sebe sama, své dovednosti a kompetence může ovlivňovat i doba, která dělí respondentky od odchodu do důchodu. Učebnice vývojové psychologie (např. Vágnerová, 2007; Langmeier, Krejčířová, 2006) obvykle uvádí, že v období krátce před, během a po odchodu z aktivního pracovního života se mění priority jedince a tím i jeho sebehodnocení. Mladé a svobodné respondentky by mohly mít sklon sebe sama nadhodnocovat z důvodu prozatím nedostatečných zkušeností nebo díky nadšení pro věc, optimismu a sebedůvěře typické pro mladou dospělost.

Ve všech uvedených případech se jedná o hypotézy a předložené možnosti, co vše může mít vliv nebo dopad na měření takových hodnot, jako jsou prosociální tendence a sociální kompetence učitelek mateřských škol. Z důvodu omezeného počtu vzorku respondentů, získaných pouze v Ostravě a jejím blízkém okolí, nelze naše výsledky generalizovat. Proto

nepovažujeme prezentaci těchto výsledků za konečnou analýzu osobnostního profilu učitelky MŠ, ale spíše za jakýsi start pro další výzkumné šetření v této oblasti. Je nesporné, že předškolní děti jsou sugestivní, ovlivnitelné a tvárné, a proto považujeme za dobré vědět, jací lidé a s jakými povahovými vlastnostmi s nimi pracují. Rozšířený a podrobnější výzkum v této oblasti (např. s větším výzkumným vzorkem, zahrnujícím v sobě nejen učitelky MŠ, ale i studenty, dále s použitím objektivnějších metod nebo detailněji zkoumající počet let pedagogické praxe) by mohl podle našeho mínění být přínosem zejména v oblasti vzdělávání a rozvoje nejen již v praxi působících pedagogů MŠ, ale také u studentů, kteří se na toto povolání teprve systematicky připravují.

## ZÁVĚR

Výzkumný cíl, který jsme si položili v této práci, nás dovedl k řadě výsledků. Zjistili jsme osobnostní profil, rozložení prosociálních tendencí a strukturu sociálních dovedností u výzkumného souboru předškolních pedagogů. Zodpověděli jsme celkem 7 výzkumných cílů a ověřili 4 hypotézy. Nyní zde uvedeme nejpodstatnější výsledky výzkumného šetření.

Z pohledu **výzkumných úkolů** jsme zaznamenali tyto charakteristiky:

- V osobnostním profilu měřeném pomocí inventáře NEO-FFI dosáhly nejvyšších hodnot faktory *Prívětivost* (P), *Svědomitost* (S) a *Extroverze* (E), zatímco nejnižší hodnotu vykazují *Neuroticismus* (N) a *Otevřenost vůči zkušenosti* (O).
- Naměřené hodnoty prosociálních tendencí podle PSB poukazují u respondentek na vyšší míru kognitivní stránky empatie, tzv. *Přijímání perspektivy* (PT), zatímco empatické prožívání, vyvolávající *Osobní distres* (PD), dosáhlo nejnižší hodnoty. Vyšší hladiny dosahují učitelky v oblasti morálního rozhodování. V pojetí dimenzí prosociální osobnosti vykazují učitelky *Na druhé orientovanou empatii* (Faktor 1), zahrnující afektivní a kognitivní prvky prosociálních tendencí.
- Strukturální rozložení sociálních dovedností získaných pomocí inventáře SSI vykazují poměrně harmonickou rovnováhu jednotlivých kompetencí. Nejvyšších hodnot dosahuje *Sociální kontrola* (SC), *Sociální vnímavost* (SS) a *Emoční vyjadřování* (EE). Z toho vyplývá, že sociální inteligence je u respondentek rozvinutější než inteligence emoční. Nejsilnější stránkou sociálních dovedností učitelek je dimenze *Celkové kontroly* (TCo), a to zejména v sociálních aspektech.
- Korelační analýza vybraných škál jednotlivých dotazníků přinesla velké množství průkazných pozitivních i negativních vazeb. *Extroverze* (E) koreluje s oběma prosociálními dimenzemi osobnosti (Faktor 1 a Faktor 2) a prokazatelně souvisí s téměř všemi sociálními dovednostmi. *Prívětivost* (P) pozitivně koreluje především s dimenzí *Na druhé orientovaná empatie* (Faktor 1), *Emoční vnímavostí* (ES) a *Sociální kontrolou* (SC), avšak všechny její vazby jsou nízké. *Neuroticismus* (N) ukázal prokazatelné negativní korelace k téměř všem sociálním dovednostem, z nichž má nejužší souvislost se *Sociální kontrolou* (SC). Vzájemné porovnání faktorů prosociální osobnosti a sociálních dovedností přineslo taktéž prokazatelné a pozitivní korelační vztahy, avšak žádný z nich nepřekračuje hladinu  $r = 0,4$ .



Z hlediska **výzkumných hypotéz** jsme dospěli k těmto závěrům:

- Žádná z námi stanovených hypotéz nebyla neparametrickým Mann-Whitneyovým U-testem potvrzena; z tohoto musíme usoudit, že délka praxe našich respondentek nemá statisticky významný vliv na nárůst či úbytek jejich prosociálních tendencí a sociálních kompetencí.
- Jsme si vědomi, že existuje velké množství faktorů, které mohou hrát roli při měření proměnných, jakými jsou prosociální aspekty a sociální dovednosti – použité metody, schopnost sebereflexe respondentek, jejich vztah k práci, dosažený věk a mnoho dalších. Proto nepovažujeme tuto analýzu za uzavřený případ v námi zkoumané oblasti.

Jsme si jistí, že návazné podrobnější a intenzivnější zkoumání by mohlo přinést nejen zajímavé výsledky, ale také praktické využití zejména v oblasti dalšího profesního vzdělávání a osobnostního rozvoje jak učitelek v mateřských školách, tak již v rámci studia jakožto formy přípravy na vykonávání profese předškolního pedagoga.

## SOUHRN

Téma naší práce spočívá ve vymezení osobnostních rysů a vlastností, prosociálních tendencí a sociálních kompetencí pedagogů pracujících v mateřské škole. Zajímalo nás, jakou mírou uvedených dovedností předškolní pedagogové disponují a co tedy mohou svěřeným dětem předávat v zájmu zachování socializované společnosti. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část je složena z celkem čtyř vzájemně na sebe navazujících kapitol. Čtenáři nabízí vhled do vymezení základních pojmů, terminologie a charakteristice nejdůležitějších teoretických konstruktů, které souvisí s tématem práce. Přestože je každá kapitola věnována jednomu tématu, lze v průběhu jejich pročitání zjistit, že se kapitoly vzájemně prolínají, neboť pojetí osobnostních rysů, prosociálních tendencí i sociálních dovedností disponují mnoha společnými znaky a v optimálním případě tvoří úzce propojený funkční celek.

První kapitola charakterizuje obecné pojetí koncepce osobnosti podle dostupných odborných zdrojů. Definiuje nejdůležitější pojmy a stručně popisuje základní dimenze, z nichž se skládá osobnost každého člověka.

Druhá kapitola je již zaměřena praktičtěji; obecné poznatky z první kapitoly se snaží převést na charakterizaci osobnosti předškolních pedagogů. Zabývá se také profesním vymezením učitelů pracujících v mateřské škole, jejich odbornou způsobilostí, hlavní náplní práce a tím, jakou společenskou prestiž ve skutečnosti jejich profese přináší. V závěru se dočteme o tom, proč je důležité disponovat schopností sebereflexe a jak si uchovávat psychickou rovnováhu v tak zodpovědném povolání.

V třetí kapitole jsou vymezeny nejdůležitější sociální dovednosti, bez kterých se podle našeho názoru předškolní pedagogové neobejdou. Poukazuje na mírný chaos v terminologii a vystihuje význam sociální i emoční inteligence. Nezapomněli jsme se zmínit také o komunikaci jakožto specifické formě sociální interakce.

Poslední teoretická kapitola se věnuje prosociálním tendencím a chování neboli ochotě pomáhat druhým lidem. Pracuje s popisem významných forem prosociálního jednání a stručně nastiňuje vývoj empatie a altruismu. Dovolili jsme si také krátké ohlédnutí do historických kořenů prosociálního chování, protože umožňuje pochopení myšlenky, proč je připravenost a ochota pomáhat druhým (třeba i cizím) lidem tak důležitá a společensky

prospěšná. V dalších částech kapitoly se můžeme dozvědět informace o vybraných teoriích prosociálních tendencí a altruismu jakožto jejich nejvyšší formy.

Praktická část diplomové práce je také rozdělena do čtyř kapitol a klade si za cíl zjistit prosociální aspekty a sociální kompetence předškolních pedagogů v návaznosti na jejich osobnostní charakteristiky. Výzkumné šetření navazuje na teoretickou část a v důsledku použitých metod má kvantitativní povahu. Zajímalo nás, jakými osobnostními dimenzemi, prosociálními tendencemi a sociálními dovednostmi disponují předškolní pedagogové, tj. co vlastně mohou dětem ze své osobnosti předat. Kvantitativní výzkum byl proveden pomocí dotazníkového šetření; testová baterie se skládala z demografické části a tří samostatných self-reportových inventářů. Jejich podrobným popisem a zdůvodněním, proč jsme použili zrovna dotazníky, se zabýváme v podkapitole 5.4 a kapitole 7.

Výzkumný vzorek tvoří celkem 130 žen v poměrně širokém věkovém rozpětí i délky pedagogické praxe. Muži se ve výzkumném souboru nenachází; profese předškolního pedagoga je v našem prostředí stále chápána jako výhradně ženský úkol, a proto najít muže pracujícího v mateřské škole bývá velikým oříškem. Sběr dat proběhl v 18 mateřských školách v Ostravě a jejím blízkém okolí, a to formou příležitostného výběru. Dotazníky byly respondentkám rozdávány prostřednictvím ředitelky nebo vedoucích učitelek MŠ, kterým byl krátce vysvětlen cíl výzkumu a zdůrazněno zachování anonymity a ochrany osobních údajů. Na základě definovaných výzkumných hypotéz jsme si výzkumný vzorek rozdělili na čtyři podsoubory, rozlišené vždy stanovenou délkou praxe.

V souladu s položenými výzkumnými úkoly jsme pomocí jednotlivých inventářů zmapovali osobnostní strukturu, rozložení prosociálních tendencí i sociálních dovedností učitelek MŠ. Výsledky jsou popsány pomocí průměrných hrubých, případně vážených skóru a směrodatných odchylek. Přílohy této práce nabízí pro zajímavost porovnání dosažených výsledků s normami a dalšími výzkumnými vzorky, avšak z důvodu obsahových limitů neanalyzují statistické rozdíly mezi nimi. Výsledky našich výzkumných úkolů jsou následující: v osobnostní struktuře výzkumného souboru dominují především *Svědomitost* (S), *Přívětivost* (P) a *Extroverze* (E), zatímco nejnižších hodnot dosáhl *Neuroticismus* (N) a *Otevřenost vůči zkušenosti* (O). Z hlediska prosociálních tendencí se ukázaly nejvyššími především kognitivní aspekty empatie, zatímco empatické prožívání nepříjemných emocí z důvodu utrpení druhé osoby (tj. afektivní složka) dosáhla nejnižší hodnoty. Vysoké úrovně dosahuje morální smýšlení respondentek, měřené pomocí škál

*Vzájemně morální myšlení (M)* a *Jinak orientované myšlení (O)*. V rámci prosociálních dimenzí osobnosti, které v sobě sčítají jednotlivé škály, dominuje Faktor 1, nazvaný *Na druhé orientovaná empatie*, jenž v sobě zahrnuje kognitivní a afektivní prvky prosociálních tendencí. Struktura sociálních dovedností respondentek je poměrně vyrovnaná, což svědčí pro harmonizaci jejich jednotlivých složek. Nejvyšší hodnoty dosáhla dovednost *Sociální kontroly (SC)*, *Sociální vnímavosti (SS)* a *Emočního vyjadřování (EE)*. Sociální inteligence je u učitelek rozvinutější než emoční. Nejsilnější stránku sociálních dovedností představuje dimenze *Celkové kontroly (TCo)*, tj. schopnost seberegulace v sociálních situacích.

Po popisu výše uvedených vlastností a tendencí jsme se ve výzkumném šetření zaměřili na korelační analýzu vybraných osobnostních vlastností, prosociálních aspektů a sociálních dovedností. Výsledky přinesly statisticky prokazatelné korelační vztahy, avšak ve většině případů se tyto vazby nachází v nízké nebo středně silné hladině účinku, kdy  $r < 0,4$ .

Poslední částí výzkumného šetření bylo ověření stanovených hypotéz. Snažili jsme se dokázat, že délka pedagogické praxe může mít výrazný vliv na změny v prosociálních tendencích a sociálních kompetencích. Protože naše data nedisponovala normálním rozložením, použili jsme pro porovnání definovaných podsouborů neparametrický U-test. Hypotézy byly celkem čtyři a rozdělovaly výzkumný soubor na dva a dva podsoubory, lišící se délkou praxe (nižší či vyšší 5 let a 20 let). Ani v jednom případě jsme neprokázali statistickou významnost na hladině  $p = 0,05$ . Proto jsme námi položené hypotézy, totiž že existují statisticky významné rozdíly mezi podsoubory učitelek MŠ s praxí kratší či delší 5 let a 20 let zamítnout a přijmout hypotézy nulové, které praví, že mezi těmito podsoubory statisticky významné rozdíly neexistují.

V diskuzi jsme se detailněji zabývali možnými příčinami dosažených výsledků a zároveň předložili pár podnětů k dalšímu vědeckému zkoumání. Náš výzkum proto nepovažujeme za uzavřenou záležitost, co se týče bádání v této oblasti; její přínos spatřujeme v impulsu k rozšíření zájmů o zjišťování prosociálních aspektů a sociálních dovedností předškolních pedagogů. Jsme toho názoru, že podrobnější a intenzivnější zkoumání by mohlo přinést nejen zajímavé výsledky, ale také praktické využití zejména v oblasti dalšího profesního vzdělávání a osobnostního rozvoje jak učitelek v MŠ, tak již v rámci studia jakožto formy přípravy na vykonávání profese předškolního pedagoga.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

1. Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., & Nolen-Hoeksema, S. (2003). *Psychologie*. (2. vyd.). Praha: Portál.
2. Balcar, K. (1991). *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Chrudim: MACH Chrudim.
3. Baumgartner, F., & Ištvaníková, L. (2008). K tematice vzťahu sociální a emocionální inteligence. *Člověk a společnost*, 11(1), 28 – 35. Získáno 29. srpna 2015 z <http://www.clovekaspolocnost.sk/sk/rocnik-11-rok-2008/1/studie-a-clanky/k-tematike-vztahu-socialnej-a-emocionalnej-inteligencie/>.
4. Blatný, M., Hřebíčková, M., & Stuchlíková, I. (2010). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada.
5. Bradberry, T., & Greaves, J. (2013). *Emoční inteligence*. Praha: Albatros Media.
6. Broude, G. J. (2002). Can't we all just be altruistic? *Behavioral and Brain Sciences*, 25(2), 253 – 254. doi:10.1017/S0140525X02250050.
7. Búda, B. (1994). *Empatia: Psychológia vcítania a vžitia sa do druhého*. (2. vyd.). Nové Zámky: PSYCHOPROF.
8. Burkovičová, R. (listopad, 2011). *Nástin vzdělávání předškolních pedagogů v současnosti*. Získáno 20. srpna 2015 z [www.osu.cz/dokumenty/monitoringmedii/1361.pdf](http://www.osu.cz/dokumenty/monitoringmedii/1361.pdf).
9. Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada.
10. Cakirpaloglu, P., & Šmahaj, J. (2015). *Význam motivace v pojetí osobnosti: Teoretický, výzkumný a aplikační rozměr*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
11. Carlo, G., & B. Randall. (14. února 2002). The Development of a Measure of Prosocial Behavior for Late Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(1), 31-44. doi: 10.1023/A:1014033032440.
12. Carlo, G., Randall, B., Hausmann, A., & Christiansen, S. (únor 2003). Sociokognitive and Behavioral Correlates of a Measure of Prosocial Tendencies for Adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 23(1), 107-134. doi: 10.1177/0272431602239132.
13. Čech, J. (2008). *Sociální psychologie pro učitel'ov*. Praha: Univerzita J. A. Komenského.
14. Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada.
15. Eisenberg, N., & Mussen, P. (1989). *The Roots of Prosocial Behavior in Children*. Získáno 6. září 2015 z <https://books.google.cz/>.
16. Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. (2. vyd.). Praha: Portál.
17. Gillernová, I. (3. prosince 2010). *Sociální dovednosti učitele a možnosti rozvíjení sociálních dovedností ve školním prostředí*. Získáno 5. září 2015 z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9891/socialni-dovednosti-ucitele-a-moznosti-rozvijeni-socialnich-dovednosti-ve-skolnim-prostredi.html/>.
18. Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.

19. Goleman, D. (2011). *Emoční inteligence*. (2. vyd.). Praha: Metafora.
20. Goleman, D. (2014). *Pozornost: skrytá cesta k dokonalosti*. Brno: Jan Melvil Publishing.
21. Goleman, D., & Emmerling, R. J. (říjen 2003). Emotional Intelligence: Issues and Common Misunderstandings. In *Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations*, 1 – 32. Získáno 30. srpna 2015 z PsyARTICLES database.
22. Hajdúková, V. (nedat.). *Učitelia a deti alebo deti a učitelia*. Získáno 20. srpna 2015 z <http://www.spv-zv.sk/products/hlavny-prispevok-z-odbornej-konferencie-osobnost-ucitelky-ucitela-verzus-osobnost-dietata-lucenec-ucitelia-a-deti-alebo-deti-a-ucitelia-phdr-viera-hajdukova-phd/>.
23. Havlík R., & Kořa, J. (2007). *Sociologie výchovy a školy*. (2. vyd.) Praha: Portál.
24. Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. (2nd ed.). Praha, Portál.
25. Hřebíčková, M., & Urbánek, T. (2001). *NEO pětifaktorový osobnostní inventář (podle NEO Five-Faktor Inventory P. T. Costy a R. R. McCraee)*. Praha: Testcentrum.
26. Hřebíčková, M., Urbánek, T., & Čermák, I. (2002). Psychometrické charakteristiky NEO osobnostního inventáře (NEO-PI-R) pro sebeposouzení a posouzení druhého. *Zprávy – Psychologický ústav AV ČR*, 8(1), 1-48.
27. Irvine, J. J. (1986). Teacher-Student Interactions: Effects of Student Race, Sex, and Grade Level. *Journal of Educational Psychology*, 78(1), 14 – 21. Získáno z PsyARTICLES database.
28. Kentoš, M., & Birknerová, Z. (2011). Emocionálna a sociálna inteligencia mužov a žien. *Človek a spoločnosť*, 14(4), 16 – 23. Získáno 29. srpna 2015 z <http://www.clovekaspolocnost.sk/sk/rocnik-14-rok-2011/4/studie-a-clanky/emocionalna-a-socialna-inteligencia-muzov-a-zien/>.
29. Knickerbocker, R. (nedat.). *Prosocial Behavior*. Získáno 6. září 2015 z <http://learningtogive.org/papers/paper52.html>.
30. Kodým, M. (2014). *Metody rozvoje sociálních dovedností*. Praha: Univerzita J. A. Komenského.
31. Krejčová, L. (2007). *Česká verze manuálu inventáře SSI*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
32. Langmeier, J., & Krejčířová, L. (2006). *Vývojová psychologie*. (2. vyd.). Praha: Grada.
33. Mertin, M., & Gillernová, I. (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. (2. vyd.). Praha: Portál.
34. Mischel, W. (1971). *Introduction to Personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
35. Mlčák, Z. (2010). *Prosociální chování v kontextu dispozičních aspektů osobnosti*. Ostrava: OU.
36. Morkes, F. (2007). Inspirující počátky mateřských škol. *Informatorium*, 14(4), 20.
37. Musil, J. (2005). *Sociální psychologie*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Ústav ped. věd.
38. Nakonečný, M. (1995). *Psychologie osobnosti*. (2. vyd.). Praha: Academia.

39. Nová, A. (2012). Mateřská škola může podporovat kreativitu dětí. *Příloha čtvrtletníku VZDĚLÁVÁNÍ, 1*(2). Získáno 21. srpna 2015 z <http://www.nuv.cz/vystupy/matenske-skoly-a-reforma>.
40. Okasha, Samir (21. července 2013). Biological Altruism. *Stanford Encyclopedia of Philosophy* (2. vyd.). Získáno 6. září 2015 z <http://plato.stanford.edu/entries/altruism-biological/>.
41. Plháková, A. (2010). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
42. Povolání učitele mateřské školy (nedat). *Národní soustava povolání MPSV ČR*. Získáno 20. srpna 2015 z [http://katalog.nsp.cz/karta\\_p.aspx?id\\_jp=30417&kod\\_sm1=11](http://katalog.nsp.cz/karta_p.aspx?id_jp=30417&kod_sm1=11).
43. Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
44. Průcha, J. (2009). *Moderní pedagogika*. (4. vyd.). Praha: Portál.
45. Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.
46. Riggio, E. (1989). *Social Skills Inventory*. California: Consulting Psychologists Press.
47. Říčan, P. (2010). *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. (6. vyd.). Praha: Grada.
48. Sepulveda, C., Garza, Y., & Morrison, M. (2011). Child Teacher Relationship Training: A Phenomenological Study. *International Journal of Play Therapy, 20*(1), 12 – 25. doi: 10.1037/a0021938.
49. Schulze, R., & Roberts, R. D. (2007). *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*. Praha: Portál.
50. Slaměnik, I. (2011). *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada.
51. Směkal, V. (2009). *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. (3. vyd.). Brno: Barrister & Principal.
52. Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.
53. Syslová, Z. (2015). *Rozvoj profesních a mentorských dovedností učitelů mateřských škol*. Brno: Masarykova univerzita.
54. Syslová, Z., & Chaloupková, L. (2015). *Rámeček profesních kvalit učitele mateřské školy*. Brno: Masarykova univerzita.
55. Svoboda, M., Humpolíček, P., & Šnorek, V. (2013). *Psychodiagnostika dospělých*. Praha: Portál.
56. Šmelová, E. (2009). *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: UP.
57. Těthalová, M. (2007). Když nám síly docházejí. *Informatorium, 14*(4), 12.
58. Vágnerová, M. (2007). *Vývojová psychologie 2: dospělost a stáří*. Praha: Karolinum.
59. Vágnerová, M. (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum.
60. Vašutová, J. (2007). *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. (2. vyd.). Praha: UK.
61. Výrost, J., Slaměnik, I., & Zel'ová, A. (2008). *Sociální psychologie*. Praha: Grada.
62. Wiegerová, A. (2012). *Self-efficacy: Osobně vnímaná zdatnost v edukačných súvislostiach*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

63. Wilding, Ch. (2010). *Emoční inteligence: vliv emocí na osobní a profesní úspěch*. Praha: Grada.
64. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.
65. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.
66. Záškodná, H., & Mlčák, Z. (2009). *Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie*. Praha: Triton.
67. Záškodná, H., & Mlčák, Z. (2013). *Prosociální charakteristiky osobnosti dobrovolníků*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.



## **SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha č. 1:** Formulář zadání magisterské diplomové práce.

**Příloha č. 2:** Český a anglický abstrakt magisterské diplomové práce.

**Příloha č. 3:** Seznam použitých obrázků, tabulek a grafů.

**Příloha č. 4:** Porovnání výsledků získaných pomocí dotazníků a jejich norem.

**Příloha č. 5:** Grafické porovnání výzkumných podsouborů podle H1 a H2.

**Příloha č. 6:** Grafické porovnání výzkumných podsouborů podle H3 a H4.

# PŘÍLOHA č. 1: Formulář zadání magisterské diplomové práce

Univerzita Palackého v Olomouci  
Filozofická fakulta  
Akademický rok: 2014/2015

Studijní program: Psychologie  
Forma: Kombinovaná  
Obor/komb.: Psychologie (PSYN)

## Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
Bc. SMEJKALOVÁ Karolína	Emanuela Podgorného 18/148, Ostrava - Dubina	F140635

### TÉMA ČESKY:

Prosociální tendence a sociální kompetence učitelek MŠ v souvislosti s osobnostními charakteristikami

### NÁZEV ANGLICKY:

Prosocial tendencies and social competences of kindergarten teachers in relation to personal characteristics

### VEDOUcí PRÁCE:

PhDr. Jan Šmahaj, Ph.D. - PCH

### ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

- 1) Základní návod pro vypracování diplomové práce představuje Manuál pro psaní diplomových prací na Katedře psychologie v Olomouci (Kolařík et al., 2012).
- 2) Rešerše a studium relevantní české a zahraniční literatury
- 3) Zpracování teoretické části zaměřené na prosociální tendence, sociální kompetence, osobnost učitelky MŠ atd.
- 4) Příprava kvantitativního výzkumu, jeho strategií, zajištění souboru a technik sběru dat
- 5) Realizace výzkumu v podobě dotazníkových metod
- 6) Vyhodnocení a statistická analýza získaných dat, interpretace výsledků
- 7) Závěr a souhrn

### SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

- Baumgartner, F., & Ištvániková, L. (2008). K tematike vzťahu sociálnej a emocionálnej inteligencie. Človek a spoločnosť, 11(1), 28-35
- Carlo, G., & B. Randall. (2002). The Development of a Measure of Prosocial Behavior for Late Adolescents. Journal of Youth and Adolescence, 31(1), 31-44.
- Čech, J. (2008). Sociálna psychológia pre učiteľov. Praha, Univerzita Jana Amose Komenského.
- Gillierová, I., & Krejčová, L. (2012). Sociální dovednosti ve škole. Praha, Grada.
- Hewstone, M., & Stroebe, W. (2006). Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie. Praha, Portál.
- Mlčák, Z. (2010). Prosociální chování v kontextu dispozičních aspektů osobnosti. Ostrava, Ostravská univerzita v Ostravě.
- Průcha, J. (2002). Učitel. Současné poznatky o profesi. Praha, Portál.
- Výrost, J., & Slaměník, I. (2008). Sociální psychologie. Praha, Grada.
- Zášková, H., & Mlčák, Z. (2009). Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie. Praha, Triton.

Podpis studenta:



Datum:

18. 11. 2014

Podpis vedoucího práce:

.....

Datum:

.....

## **PŘÍLOHA č. 2:**

### **ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE**

**Název práce:** Prosociální tendence a sociální kompetence učitelek MŠ v souvislosti s osobnostními charakteristikami

**Autor práce:** Bc. Karolína Smejkalová

**Vedoucí práce:** PhDr. Jan Šmahaj, Ph.D.

**Počet stran a znaků:** 98 s. (199 866 znaků)

**Počet příloh:** 6

**Počet titulů použité literatury:** 67

**Abstrakt:** Děti v předškolním věku jsou obvykle velmi sociabilní a dospělé osoby ve svém okolí spontánně vnímají jako přirozené authority. Pravidelné setkávání předškolního pedagoga s malými dětmi umožňuje předávat nové generaci nezbytné sociální dovednosti a prosociální tendence – schopnost komunikovat, pracovat v týmu, empatické prožívání, respekt k potřebám druhých, ochotu pomáhat apod. Předškolní pedagog funguje jako sociální model, který mají děti tendenci napodobovat. Proto by sám měl disponovat nejen zralou a stabilní osobností, ale také rozvinutými sociálními dovednostmi a prosociálním cítěním. Práce se zaměřuje na prosociální tendence a sociální kompetence učitelek MŠ v návaznosti na jejich osobnostní charakteristiky. Teoretická část popisuje jednotlivé aspekty tématu naší práce, zatímco praktická část se zaměřuje na zmapování osobnostního profilu, rozložení prosociálních tendencí a sociálních kompetencí učitelek MŠ. Výzkum je kvantitativní a sběr dat proběhl v rámci dotazníkové metody. Vyhodnocení bylo provedeno pomocí popisné a testovací statistiky. Součástí výzkumu byla také korelační analýza, která zjistila statisticky prokazatelné vztahy mezi osobnostními faktory, prosociálním cítěním a sociálními dovednostmi. Dále jsme ověřili hypotézu, zda délka praxe může mít výrazný vliv na prosociální tendence a sociální kompetence předškolních pedagogů. Ukázalo se, že délka praxe učitelek MŠ nemá na naměřené hodnoty statisticky významný vliv.

**Klíčová slova:** osobnost, sociální a emoční kompetence, prosociální tendence, prosociální chování, ochota pomáhat, dotazník, inventář.

## **ABSTRACT OF MASTER THESIS**

**Title:** Prosocial tendencies and social competencies of kindergarten teachers in relation to personal characteristics.

**Author:** Bc. Karolína Smejkalová

**Supervisor:** PhDr. Jan Šmahaj, Ph.D.

**Number of pages and characters:** 98 p. (199 866 characters)

**Number of appendices:** 6

**Number of references:** 67

**Abstract:** Preschool children are usually very sociable and they spontaneously perceive adults in their neighborhood as natural authorities. Regular face-to-face encounter of preschool teacher and children can bring necessary social skills and prosocial tendencies to new generation – ability to communicate, teamwork, respect for needs of others, willingness to help and so on. Teacher in kindergarten acts as a social model which children have a tendency to imitate. That is why he would have not only mature and stable personality but also developed social skills and prosocial feelings. Our work is focused on prosocial tendencies and social competences of kindergarten teachers in relation to their personal characteristics. The theoretical part describes various aspects of the theme of our work. The practical part is focused on charting a personality profile and distribution of prosocial tendencies and social skills of kindergarten teachers. Our research is quantitative and we used questionnaire as method. The evaluation of results was performed by using descriptive and testing statistics. One part of the research was also correlation analysis. We have found statistically demonstrable relationships between personality factors, prosocial feelings and social skills. Then we have verified a hypothesis that the length of practice as preschool teacher can have a significant impact on their prosocial tendencies and social competences. But we have found that there is not any statistically significant effect.

**Key words:** personality, social and emotional skills, prosocial tendencies and behavior, willingness to help, questionnaire, inventory.

### **PŘÍLOHA č. 3: Seznam použitých obrázků, tabulek a grafů**

**Obrázek č. 1:** Eysenckovo schéma temperamentu

**Tabulka č. 1:** Struktura sociálních dovedností dle SSI

**Tabulka č. 2:** Četnost respondentek podle věku a let praxe

**Tabulka č. 3:** Porovnání výzkumných podsouborů

**Tabulka č. 4:** Struktura osobnostních faktorů celého souboru ( $N = 130$ )

**Tabulka č. 5:** Struktura prosociálních tendencí u celého souboru ( $N = 130$ )

**Tabulka č. 6:** Struktura sociálních dovedností u celého souboru ( $N = 130$ )

**Tabulka č. 7:** Korelační koeficienty pro škály NEO a PSB

**Tabulka č. 8:** Korelační koeficienty pro škály NEO a SSI

**Tabulka č. 9:** Korelační koeficienty pro škály SSI a faktory prosociální osobnosti dle PSB

**Tabulka č. 10:** U-test pro PSB z hlediska délky praxe (5 let)

**Tabulka č. 11:** U-test pro SSI z hlediska délky praxe (5 let)

**Tabulka č. 12:** U-test pro PSB z hlediska délky praxe (20 let)

**Tabulka č. 13:** U-test pro SSI z hlediska délky praxe (20 let)

**Graf č. 1:** Poměr odeslaných a navrácených dotazníků

**Graf č. 2:** Struktura osobnostních faktorů celého souboru ( $N = 130$ )

**Graf č. 3:** Struktura prosociálních tendencí u celého souboru ( $N = 130$ )

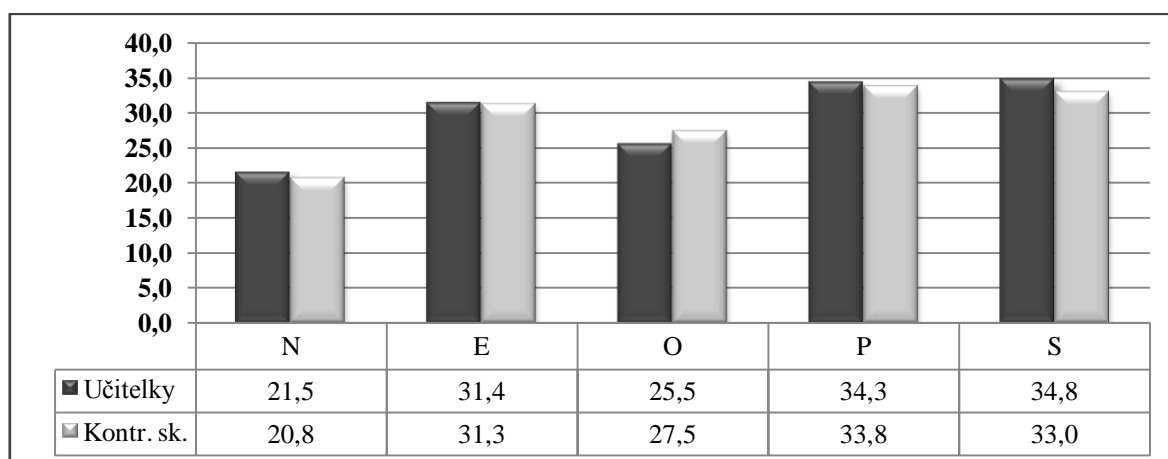
**Graf č. 4:** Struktura sociálních dovedností u celého souboru ( $N = 130$ )

## PŘÍLOHA č. 4: Porovnání výsledků získaných pomocí dotazníků a jejich norem

**NEO-FFI:** porovnání průměrných hrubých skóre výzkumného souboru a norem

Škály	Učitelky MŠ (N = 130)	Normy (N = 153)	Rozdíl (přepočteno na učitelky)
Neuroticismus (N)	21,47	20,76	<b>+0,71</b>
Extroverze (E)	31,37	31,29	<b>+0,08</b>
Otevřenost (O)	25,48	27,46	<b>-1,98</b>
Přívětivost (P)	34,27	33,82	<b>+0,45</b>
Svědomitost (S)	34,81	33,04	<b>+1,77</b>

Normy uvedené v tabulce pochází z manuálu českého překladu inventáře NEO-FFI z roku 2001 a vymezují vzorek 153 žen ve věku 22 – 75 let.



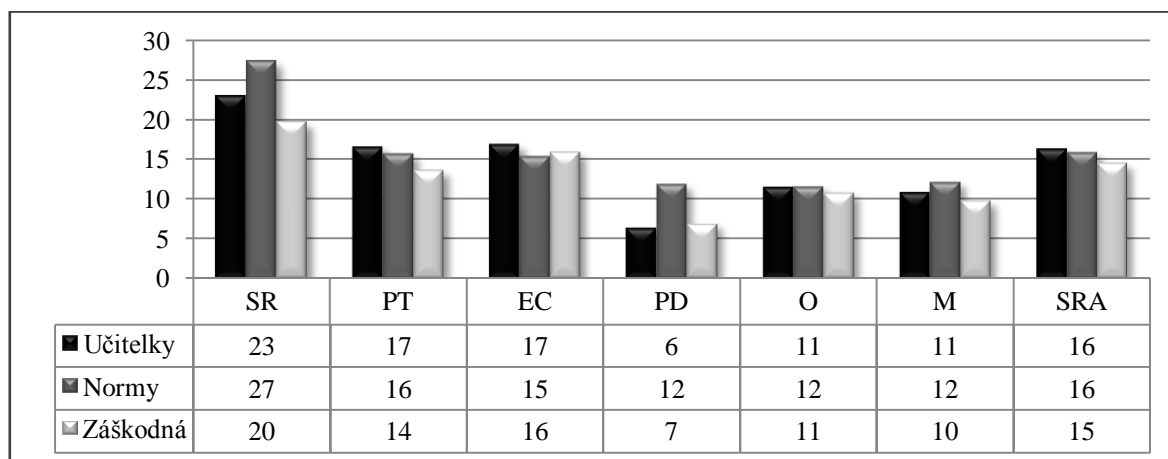
**PSB:** porovnání průměrných hrubých i vážených skóre výzkumného souboru a norem

Škály	Učitelky MŠ (N = 130)	Normy Penner a kol. (N = 1112)	Rozdíl (přepočteno na učitelky)	Normy Záškodné (N = 101)	Rozdíl (přepočteno na učitelky)
SR	22,9	27,4	<b>-4,5</b>	19,7	<b>+3,2</b>
PT	16,6	15,7	<b>+0,9</b>	13,6	<b>+3,0</b>
EC	16,8	15,4	<b>+1,4</b>	15,9	<b>+0,9</b>
PD	6,4	11,9	<b>-5,5</b>	6,9	<b>-0,5</b>
O	11,5	11,6	<b>-0,1</b>	10,8	<b>+0,7</b>
M	10,8	12,2	<b>-1,4</b>	9,8	<b>+1,0</b>
SRA	16,3	15,9	<b>+0,4</b>	14,5	<b>+1,8</b>
Faktor 1	78,6	82,3	<b>-3,7</b>	66,7	<b>+11,9</b>

<b>Faktor 2</b>	22,7	27,8	<b>-5,1</b>	22,4	<b>+0,3</b>
-----------------	------	------	-------------	------	-------------

**Legenda:** SR = Sociální odpovědnost; EC = Empatický zájem; PT = Přijímání perspektivy; PD = Osobní distres; M = Vzájemné morální usuzování; O = Na druhé orientované usuzování; SRA = Subjektem uváděný altruismus; Faktor 1 = Na druhé orientovaná empatie (SR; EC; PT; M; O); Faktor 2 = Ochota pomáhat (PD r; SRA).

Normy byly získány z knihy Záškodné a Mlčáka (2009, 2013). Normy Pennera a kol. (1995) vystihují vzorek starších adolescentů – studentů (N = 1 112); zatímco normy Záškodné jsou sestaveny z výzkumného vzorku žen, aktivních v dobrovolnictví (N = 101).



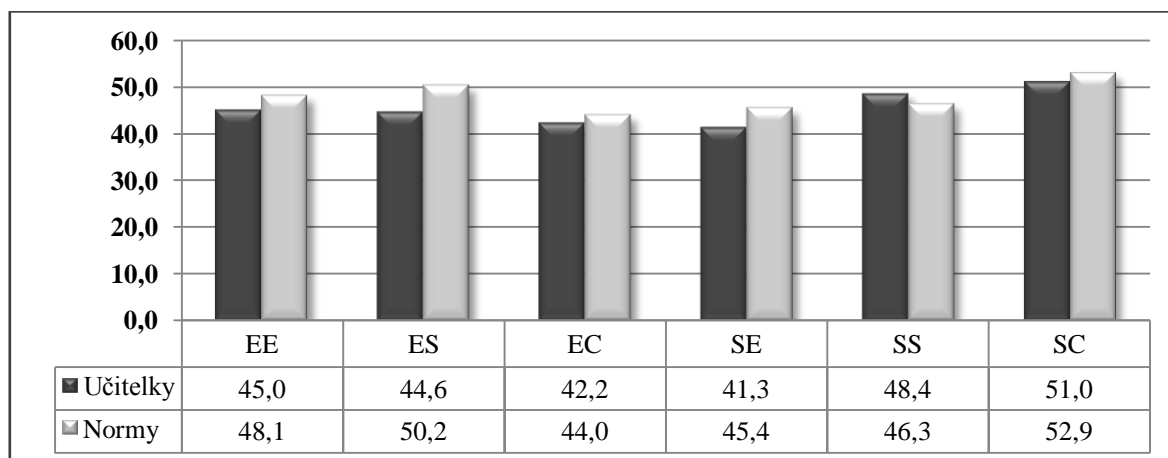
**Legenda:** SR = sociální odpovědnost; EC = empatický zájem; PT = přijímání perspektivy; PD = osobní distres; M = Vzájemné morální usuzování; O = na druhé orientované usuzování; SRA = subjektem uváděný altruismus.

**SSI:** porovnání průměrných hrubých skóre výzkumného souboru a norem

Škály	Učitelky MŠ (N = 130)	Normy (N = 285)	Rozdíl (přepočteno na učitelky)
EE	45,0	48,1	<b>-3,1</b>
ES	44,6	50,2	<b>-5,6</b>
EC	42,2	44,0	<b>-1,8</b>
SE	41,3	45,4	<b>-4,1</b>
SS	48,4	46,3	<b>+2,1</b>
SC	51,0	52,9	<b>-1,9</b>
<b>Celkové E</b>	131,9	142,2	<b>-10,3</b>
<b>Celkové S</b>	140,7	144,8	<b>-4,1</b>
<b>Celkové Ex</b>	86,3	93,5	<b>-7,2</b>
<b>Celkové Se</b>	93,0	96,7	<b>-3,7</b>
<b>Celkové Co</b>	93,2	96,8	<b>-3,6</b>
<b>Celkové SSI</b>	272,6	287,0	<b>-14,4</b>

**Legenda:** EE = Emoční vyjadřování; ES = Emoční vnímavost; EC = Emoční kontrola; SE = Sociální vyjadřování; SS = Sociální vnímavost; SC = Sociální kontrola; TE = Celková emoční dimenze (EE; ES; EC); TS = Celková sociální dimenze (SE; SS; SC); TEx = Celkové vyjadřování (EE; SE); TSe = Celková vnímavost (ES; SS); TCo = Celková kontrola (EC; SC); SSI = Celková sociální inteligence (TE; TS nebo také TEx; TSe; TCo).

Normy dotazníku SSI nám poskytla Lenka Krejčová spolu s překladem inventáře a jeho manuálu. Vzorek pro normy pochází od Riggia (1989) a čítá 285 žen ve věku 18 – 82 let.

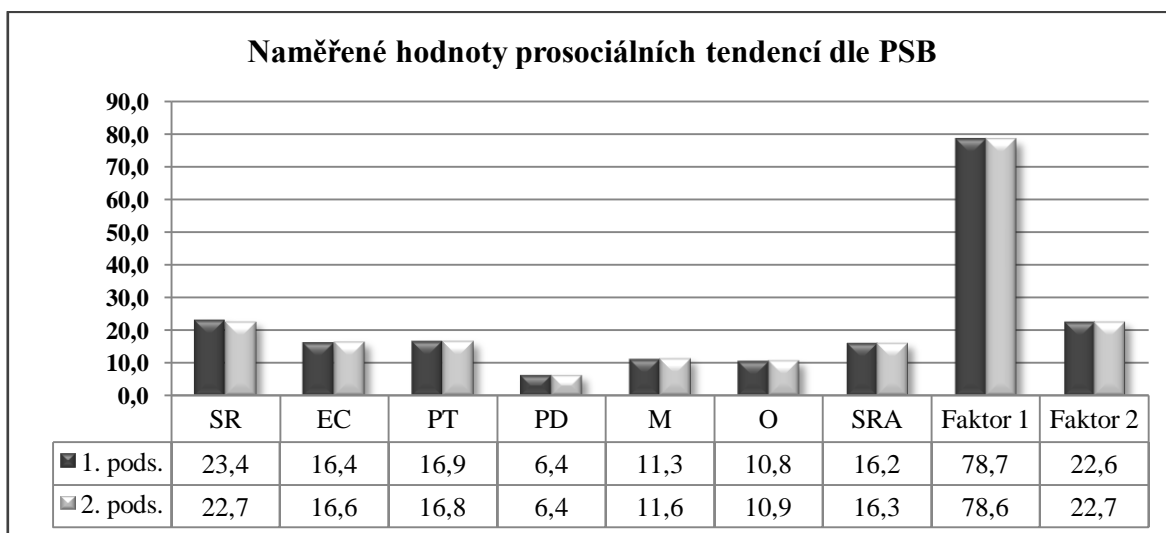


**Legenda:** EE = Emoční vyjadřování; ES = Emoční vnímavost; EC = Emoční kontrola; SE = Sociální vyjadřování; SS = Sociální vnímavost; SC = Sociální kontrola.

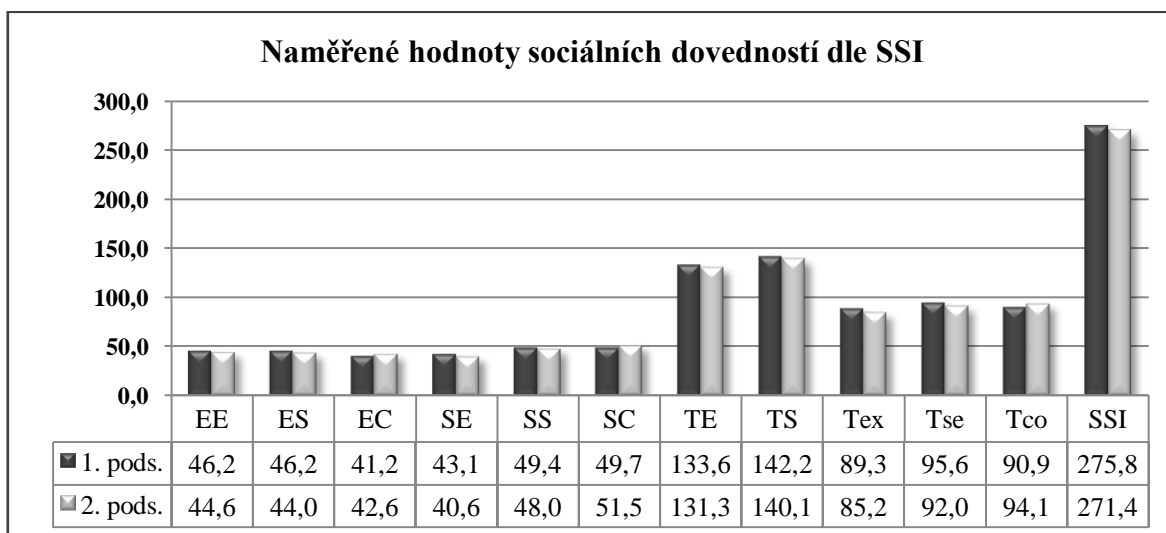


## PŘÍLOHA č. 5: Grafické porovnání výzkumných podsouborů podle H1 a H2

Následující graf s tabulkou zobrazuje naměřené rozdíly prosociálních tendencí a sociálních dovedností mezi výzkumným podsouborem učitelek s praxí kratší a delší 5 let.



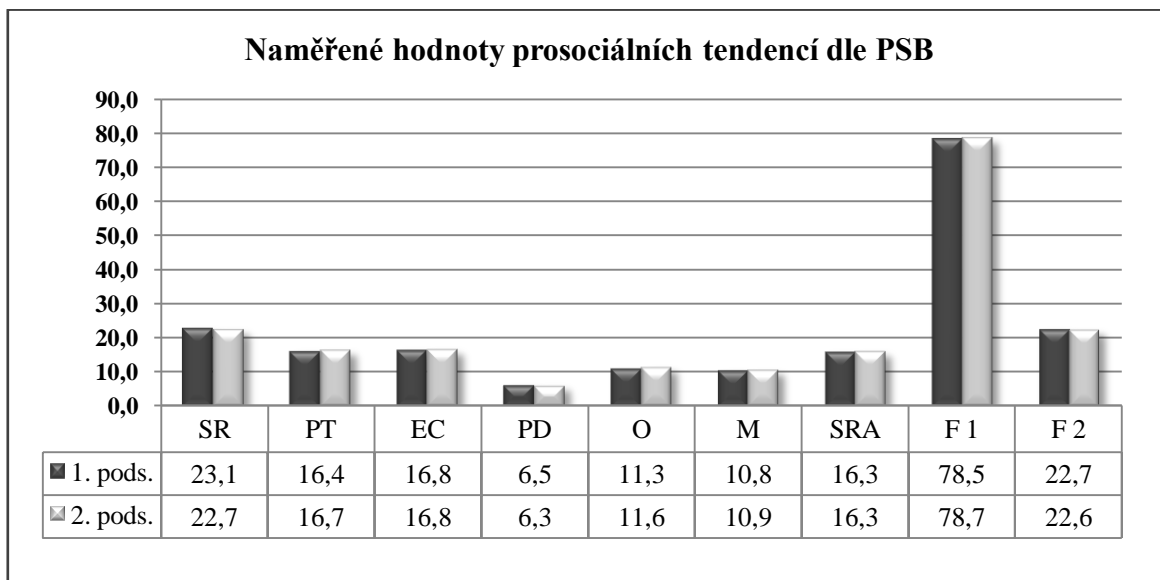
**Legenda:** 1. pods. = učitelky s praxí kratší 5 let; 2. pods. = učitelky s praxí delší 5 let; SR = Sociální odpovědnost; EC = Empatický zájem; PT = Přijímání perspektivy; PD = Osobní distres; M = Vzájemné morální usuzování; O = Na druhé orientované usuzování; SRA = Subjektem uváděný altruismus; Faktor 1 = Na druhé orientovaná empatie (SR; EC; PT; M; O); Faktor 2 = Ochota pomáhat (PD r; SRA).



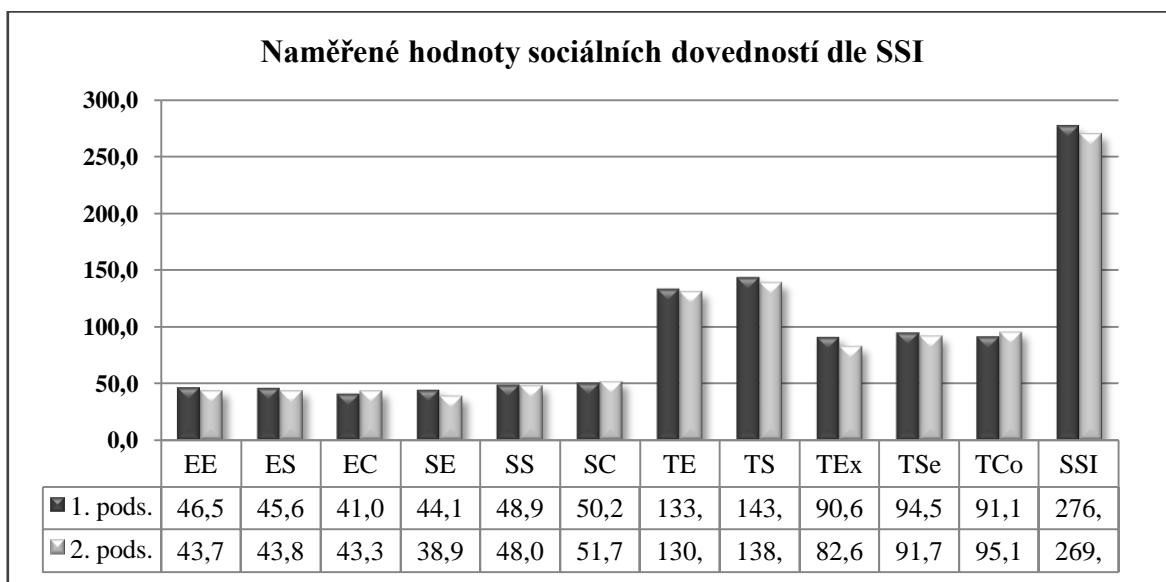
**Legenda:** 1. pods. = učitelky s praxí kratší 5 let; 2. pods. = učitelky s praxí delší 5 let; EE = Emoční vyjadřování; ES = Emoční vnímavost; EC = Emoční kontrola; SE = Sociální vyjadřování; SS = Sociální vnímavost; SC = Sociální kontrola; TE = Celková emoční dimenze (EE; ES; EC); TS = Celková sociální dimenze (SE; SS; SC); TEx = Celkové vyjadřování (EE; SE); Tse = Celková vnímavost (ES; SS); Tco = Celková kontrola (EC; SC); SSI = Celková sociální inteligence (TE; TS nebo také TEx; Tse; Tco).

## PŘÍLOHA č. 6: Grafické porovnání výzkumných podsouborů podle H3 a H4

Následující graf s tabulkou zobrazuje naměřené rozdíly prosociálních tendencí a sociálních dovedností mezi výzkumným podsouborem učitelek s praxí kratší a delší 20 let.



**Legenda:** 1. pods. = učitelky s praxí kratší 20 let; 2. pods. = učitelky s praxí delší 20 let; SR = Sociální odpovědnost; EC = Empatický zájem; PT = Přijímání perspektivy; PD = Osobní distres; M = Vzájemné morální usuzování; O = Na druhé orientované usuzování; SRA = Subjektem uváděný altruismus; Faktor 1 = Na druhé orientovaná empatie (SR; EC; PT; M; O); Faktor 2 = Ochota pomáhat (PD r; SRA).



**Legenda:** 1. pods. = učitelky s praxí kratší 20 let; 2. pods. = učitelky s praxí delší 20 let; EE = Emoční vyjadřování; ES = Emoční vnímavost; EC = Emoční kontrola; SE = Sociální vyjadřování; SS = Sociální vnímavost; SC = Sociální kontrola; TE = Celková emoční dimenze (EE; ES; EC); TS = Celková sociální dimenze (SE; SS; SC); TEx = Celkové vyjadřování (EE; SE); TSe = Celková vnímavost (ES; SS); TCo = Celková kontrola (EC; SC); SSI = Celková sociální inteligence (TE; TS nebo také TEx; TSe; TCo).