Pedagogická fakulta
Faculty of Education
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
University of South Bohemia in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Emoční inteligence učitelů

Vypracoval: Jan Vališ
Vedoucí práce: PhDr. Marta Franclová, Ph.D.

České Budějovice 2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracoval samostatně a použil jen prameny uvedené v seznamu literatury.

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

V Českých Budějovicích dne 24. 6. 2015 .....

Jan Vališ

PODĚKOVÁNÍ:

Na tomto místě bych chtěl poděkovat vedoucí své bakalářské práce PhDr. Martě Franclové, PhD. za vstřícnost, podnětné rady a připomínky.

Poděkovat bych chtěl také celé své rodině za podporu během celého mého studia. Dále pak doc. Mgr. Jiřímu Joštovi, CSc. za poskytnutí dotazníku BarOn EQ-i, a v neposlední řadě děkuji všem respondentům, kteří mi byli ochotni poskytnout rozhovor a vyplnit dotazník.

ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá emoční inteligencí učitelů. Cílem této práce je zjistit, jak učitelé vnímají své kompetence v oblasti emoční inteligence. Práce je rozdělena na teoretickou část a část praktickou. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol, které jsou věnovány emoční inteligenci, pomáhající a učitelské profesi a osobnosti učitele. Praktická část je založena na hloubkových rozhovorech a řešení modelových situací. Výzkumný soubor je tvořen pěti učiteli základních škol (tři ženy a dva muži) a pěti učiteli základních škol praktických (také tři ženy a dva muži). Věk respondentů se pohybuje mezi 33 – 61 lety, přičemž délka praxe se mezi respondenty pohybuje mezi 7 – 36 lety. Po analýze dat jsem výsledky rozřadil do jednotlivých kategorií a ty jsou poté interpretovány.

Klíčová slova: emoční inteligence, učitel, učitelská profese, osobnost učitele

ANNOTATION

This bachelor thesis deals with the emotional intelligence of teachers. The aim of this work is how teachers perceive their competencies in the field of emotional intelligence. The theoretical part consists of three chapters which are devoted to emotional intelligence, helping and teaching professions and teacher's personality. The practical part is based on in-depth interviews and model situations solution. The research group consist of five elementary school teachers (three women and two men) and five elementary practical school teachers (also three women and two men) aged from 33 to 61 years, while the lenght of their practice is between 7 to 36 years. The data were analyzed and classified into (After the data analysis were make) categories which are subsequently interpreted.

Key words: emotional intelligence, teacher, teaching profession, teacher's personality

Obsah:

ÚVOD....8

I. TEORETICKÁ ČÁST....9

1. Emoční inteligence....10

1.1. Definice emoční inteligence....10

1.2. Historie emoční inteligence....11

1.3. Modely emoční inteligence....11

1.3.1. Modely schopností....12

1.3.2. Smíšené modely....13

1.3.3. Rysový model Petridese a Furnhama....15

1.4. Vývoj emoční inteligence v rámci ontogeneze....16

2. Pomáhající profese, vymezení učitelské profese....20

2.1. Pomáhající profese....20

2.2. Vymezení učitelské profese....20

2.2.1. Pregraduální příprava učitelů....21

3. Osobnost učitele....22

3.1. Typologie osobnosti učitele....23

3.2. Učitel a emoční inteligence....25

II. PRAKTICKÁ ČÁST....28

4. Cíl výzkumu....29

4.1. Definování výzkumných otázek....29

5. Metody získávání dat výzkumu....30

5.1. Průběh rozhovorů....30

5.2. Popis dotazníku Bar-On Emotional Intelligence Inventory (EQ-i)....31

6. Popis zkoumaného vzorku....33

6.1. Strategie výběru vzorku....33

6.2. Charakteristika výzkumného souboru....33

7. Způsob analýzy získaných dat....35

7.1. Výsledky analýzy rozhovorů.....35
7.1.1. Kategorie 1 – vztahy s žáky.....36
7.1.2. Kategorie 2 – empatie.....37
7.1.3. Kategorie 3 – stres.....40
7.1.4. Kategorie 4 – sebeuvědomění.....43
7.2. Výsledky analýzy modelových situací.....46
7.2.1. Modelová situace č. 1.....46
7.2.2. Modelová situace č. 2.....47
7.2.3. Modelová situace č. 3.....49
7.2.4. Modelová situace č. 4.....51
7.2.5. Modelová situace č. 5.....52
7.2.6. Modelová situace č. 6 52
7.2.7. Modelová situace č. 7.....54
7.3. Výsledky dotazníků.....55
8. Diskuze 58
ZÁVĚR 59
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....61
PŘÍLOHY 64

ÚVOD

Povolání učitele je nesmírně náročné. Dříve se zdůrazňoval především význam didaktických dovedností učitele, avšak v dnešní době již víme, že důležité jsou i mnohé další dovednosti, a požadavky na učitele jsou tak stále vyšší. Tato práce se zaměřuje na emoční inteligenci, která v sobě zahrnuje různé intrapersonální a interpersonální dovednosti. Tyto dovednosti hrají klíčovou roli zejména ve vztahu učitel - žák, kdy učitel na žáka působí svou osobností a ovlivňuje tak jeho vývoj v oblasti emočních a sociálních dovedností

Téma emoční inteligence učitelů jsem zvolil z několika důvodů. Za hlavní důvod považuji to, že za dobu mého studia na základní a střední škole jsem měl z mnoha učitelů neutrální či negativní dojem a těch, kteří ve mně zanechali dojmy pozitivní, a třeba si i uvědomuji jejich pozitivní vliv na moji osobnost, je mnohem méně. Jejich odlišnost nyní zpětně vnímám právě v úrovni jejich sociálních a emočních dovedností.

Práce je rozdělena na teoretickou část a část praktickou. Teoretická část je rozčleněna do tří okruhů. Těmito okruhy jsou emoční inteligence, pomáhající a učitelská profese a osobnost učitele. V části věnované emoční inteligenci nejprve samotný pojem definuji, dále popisuji jednotlivé modely, její vývoj v rámci ontogeneze a také stručně popisuji historii pojmu. V další části vymezuji pojmy pomáhající profese a učitelská profese, a konec teoretické části je pak věnován osobnosti učitele a významu emoční inteligence v učitelské profesi. Pro praktickou část byla zvolena kvalitativní metoda pomocí hloubkových rozhovorů zaměřených na některé interpersonální a intrapersonální komponenty emoční inteligence. Součástí rozhovoru bylo sedm modelových situací, přičemž byl sledován způsob řešení, prožívání a schopnost učitele řešení reflektovat. Cílem bylo zjistit, jakým způsobem učitelé vnímají své kompetence v oblasti emoční inteligence, přičemž jsem se zaměřil na oblast vztahu s žáky, schopnost empatie, vnímání stresu a sebeuvědomění.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Emoční inteligence

1.1. Definice emoční inteligence

Emoční inteligence je hlavním tématem této práce, tudíž bychom si tento pojem měli nejprve definovat, což není vůbec jednoduché. Existuje totiž celá řada definic emoční inteligence. Některé definice se zdají být velice stručné a obecné a jiné pouze popisují jednotlivé složky, z nichž se dle autorů jednotlivých modelů emoční inteligence skládá. Příklady velice stručné a obecné definice mohou být například, že emoční inteligence je „Míra radostného prožívání života i míra, se kt. jedinec zvládá každodenní problémy.“ (Hartl & Hartlová, 2009, s. 234), či „Emoční inteligence je povědomí o emocích a schopnost ovládat je správným a prospěšným způsobem.“ (Wraham, 2014, s. 7). Lépe emoční inteligenci definuje v knize Emoční inteligence, jak jí rozvíjet a využívat Marc A. Pletzer „Emoční inteligence je schopnost vnímat vlastní pocity i pocity druhých lidí a přiměřeně na ně reagovat. Dále jde o schopnost hovořit o vlastních pocitech, tedy komunikovat o nich s ostatními.“ (Pletzer, 2012, s. 14). Podstatu emoční inteligence dle mého názoru velmi dobře vystihuje toto tvrzení: „Emoční inteligence bývá různými badateli definována různě. Všechny modely EI však tvoří jádro, jehož součástí jsou intrapersonální komponenty (např. regulace nálad, zvládání stresu) a interpersonální komponenty (např. vnímání emocí, sociální dovednosti).“ (Schulze & Roberts, 2007. s. 128).

Emoční inteligence má bezpochyby obrovský význam pro náš každodenní život. Podle Golemana (2001) obecná inteligence přispívá k životní úspěšnosti pouze z dvaceti procent, zatímco emoční inteligence se na životní úspěšnosti podílí celými osmdesáti procenty. Emoční inteligenci lze však také zneužít k osobnímu prospěchu. Její užívání závisí na úrovni morálního usuzování jednotlivce. Emoční inteligenci hojně využívají také manažeři k řízení sebe samotných, tak ostatních efektivním způsobem, což zvyšuje výkonnost celé organizace.

Co se týče srovnání emoční inteligence a rozumové inteligence, tak i přesto, že emoční inteligence je od té rozumové odlišná, tak se tyto druhy inteligence navzájem

doplňují. Z hlediska neurobiologie je rozumová inteligence založena na činnosti neokortexu, zatímco centra pro emoce jsou uložena hlouběji v podkorové oblasti. Emoční inteligence je součinností těchto center s centry pro intelekt. (Wedlichová, 2011).

1.2. Historie emoční inteligence

Již před dvěma tisíci lety Platón napsal: „Veškeré učení má citový základ“. Od té doby se různí vědci jako psychologové a filosofové snažili potvrdit nebo vyvrátit význam emocí v životě člověka. (Wraham, 2009).

Samotný pojem emoční inteligence zavedl v roce 1990 Peter Salovey a John Mayer. Tehdy emoční inteligence podle těchto autorů zahrnovala tři hlavní složky a to vyjadřování emocí, regulace emocí a využití emocí. (Schulze & Roberts, 2007). Nicméně tento termín začal být více znám především díky publikaci Daniela Golemana (2001) s názvem Emoční inteligence: Proč může být emoční inteligence důležitější než IQ, která se stala bestsellerem.

1.3. Modely emoční inteligence

Nejčastěji používanou klasifikací modelů emoční inteligence, se kterou se v literatuře setkáme, je rozdělení na modely schopností a modely smíšené. (Millet, 2007). Kromě tohoto rozdělení se však v literatuře můžeme setkat i s dalším typem modelu, který je nazýván rysový, jehož autory jsou Perides a Furnham.

Modely schopností jinak také nazývané modely zpracování informací (Petridens & Furnham, 2000, in: Millet, 2007) chápou emoční inteligenci jako soubor určitých schopností. Tyto modely považují za základní dovednost vnímání a interpretaci emocí. Na další úrovni si člověk osvojuje základní emoční zkušenosti a asimiluje je do svého vědomí. Třetí úroveň zahrnuje pochopení a uvažování o emocích a čtvrtá, nejvyšší úroveň emoční inteligence, zahrnuje schopnost zvládat a regulovat emoce jak vlastní, tak i emoce druhých lidí. Jde např. o schopnost umět se uklidnit poté, co jsme se

rozzlobili, či umět zmírnit úzkost druhého člověka. (Salovey & Brackett & Mayer, 2004). Jde například o původní model Mayera a Saloveye a jejich pozdější přepracovaný model.

Druhou skupinu tvoří smíšené modely, které chápou emoční inteligenci jako směs schopností a osobnostních rysů. Jde o např. o Bar-Onův model nebo model Daniela Golemana.

Poslední skupinu tvoří rysový model Petridese a Furnhamena, tento model chápe emoční inteligenci jako soubor určitých osobnostních rysů. (Schulze & Roberts, 2007).

1.3.1. Modely schopností – modely Mayera a Saloveye

Původní model Mayera a Saloveye z roku 1990 zahrnuje tři složky – vnímání a vyjadřování emocí, schopnost regulace emocí a schopnost využívat emoce adaptivním způsobem. (Schulze & Roberts, 2007).

- Vnímání a vyjadřování emocí:
    - U sebe – verbální, neverbální.
    - U ostatních – neverbální vnímání, empatie.
- Využití emocí adaptivním způsobem:
    - Flexibilita plánování.
    - Tvůrčí myšlení.
    - Přesměrování pozornosti.
- Regulace emocí:
    - Vlastních.
    - Ostatních lidí.

Přepracovaný model Mayera a Saloveye z roku 1997 již obsahuje čtyři složky. První složka zahrnuje schopnosti jako příjem, rozpoznání a vyjádření emocí jak u sebe, tak u ostatních lidí. Druhá složka popisuje schopnost využít emoce k lepšímu usuzování (např. různé nálady mohou znesnadňovat, či usnadňovat různé formy usuzování). Složka třetí se týká kognitivního hodnocení emoce, při němž člověk určí, jaký význam pro něj mají současné okolnosti. A poslední čtvrtá složka popisuje schopnost zvládat emoce konstruktivním způsobem, umět se vyrovnat s určitou situací apod. Dále detailněji popíši jednotlivé složky a podsložky přepracovaného modelu Mayera a Saloveye:

- Vnímání, posuzování a vyjadřování emocí:
    - Schopnost vnímat a vyjadřovat emoce ve vlastních fyzických stavech, mentálních stavech a myšlenkách.
    - Schopnost rozpoznání emocí druhých lidí např. v umění, v kresbě, v chování apod.
- Emoční podpora myšlení:
    - Produktivním způsobem využívat emoce během myšlení
    - Konstruktivně využívat emoce při řešení problémů, rozhodování a zapamatování.
- Porozumění emocím a jejich analýza:
    - Schopnost označovat emoce a rozpoznávat vztahy mezi slovy a emocemi, jako je vztah mezi tím mít někoho rád a milovat někoho.
    - Schopnost interpretovat významy emocí ve vztazích.
- Promyšlená regulace emocí podporující emoční a intelektový růst:
    - Schopnost zůstat otevřený pocitům, a to příjemným i nepříjemným.
    - Schopnost sledovat a regulovat k podpoření emocionálního a intelektuálního růstu. (Mayer & Brackett & Salovey, 2004).

Pro tento model byl vytvořen test emoční inteligence s názvem Mayer Salovey Caruso Emotional Inteligence Test (MSCEIT).

1.3.2. Smíšené modely – Bar-Onův model, Golemanův model

Příkladem smíšeného modelu je ten, který navrh Dr. Reuven Bar-On. Podle něj „Emoční inteligence je souborem nekognitivních schopností a dovedností, které ovlivňují jedincovu schopnost vypořádat se s problémy v každodenním životě.“ (Bar-On, 1997, s. 14, in: Mayer & Brackett & Salovey, 2004). Tento model obsahuje následující složky a podsložky:

- Intrapersonální dovednosti:
    - Vnímání vlastních emocí – zahrnuje schopnost rozpoznat a porozumět vlastním emocím.

    - Asertivita – umění vyjádřit své myšlenky, svá přesvědčení a bránit svá práva.
    - Sebeúcta – zahrnuje schopnosti sebeporozumění a akceptace sebe samého.
    - Sebeaktualizace – je v tomto modelu chápána jako uvědomění si svého potenciálu.
    - Nezávislost – schopnost sebekontroly, sebeřízení a emocionální nezávislost.
- Interpersonální dovednosti:
    - Interpersonální vztahy – schopnost navázat a udržovat uspokojivé vztahy.
    - Sociální zodpovědnost – být spolupracujícím a odpovědným členem určité sociální skupiny.
    - Empatie – schopnost brát na vědomí pocity druhých a akceptovat je.
- Přizpůsobivost:
    - Řešení problémů – schopnost definovat problém a vytvořit efektivní řešení problému.
    - Testování reality – schopnost věcným způsobem vyhodnotit vztah mezi subjektivní a objektivní realitou.
    - Flexibilita – schopnost přizpůsobit své emoce, myšlenky a chování měnícím se podmínkám.
- Zvládání stresu:
    - Tolerance stresu – schopnost odolat nežádoucím událostem.
    - Kontrola impulzů – schopnost odložit nebo odolat nutkání, pokušení nebo impulzu.
- Obecná nálada:
    - Štěstí – celková spokojenost se svým vlastním životem.
    - Optimismus – udržování si pozitivního přístupu ke každodenním událostem i přes nepřízeň osudu. (Zeidner & Mathews & Roberts, 2009).

K tomuto modelu byl vyvinut inventář – Emotional Quotient Inventory (EQ-i). Inventář obsahuje 133 otázek, na které se odpovídá na pěti stupňové škále. S tímto dotazníkem se blíže seznámíme v praktické části této práce.

Dalším smíšeným modelem je Golemanův model z roku 1995. Podle Golemana je emoční inteligence tvořena osobnostními rysy a schopnostmi jako např. sebeovládání, schopnost pro něco se nadchnout a vytrvat, a také umět sám sebe motivovat. Podle tohoto modelu emoční inteligence zahrnuje následující složky a podsložky:

- Uvědomování si vlastních emocí:
    - Rozpoznání emocí, které prožíváme.
    - Sledování vlastních emocí.
- Regulace emocí:
    - Zvládání emocí a jejich vhodné vyjadřování.
    - Schopnost uklidnit sám sebe.
    - Schopnost zbavit se úzkosti, pochmurné nálady nebo podrážděnosti.
- Schopnost sám sebe motivovat:
    - Schopnost využít emoce k dosažení vytyčeného cíle.
    - Schopnost oddálit uspokojení a regulovat impulzivní reakce.
    - Schopnost dostat se do stavu flow.
- Rozpoznávání emocí druhých:
    - Empatické porozumění.
    - Schopnost uvědomit si, co druzí potřebují nebo chtějí.
- Sociální dovednosti:
    - Schopnost řídit emoce druhých.
    - Hladce vycházet s ostatními lidmi. (Mayer & Brackett & Salovey, 2004)

1.3.3. Rysový model Petridese a Furnhama

Model Pertridese a Furnhamema z roku 2001 popisuje emoční inteligenci jako soubor rysů, které mají své kořeny v osobnosti a odráží se v chování jedince. (Wraith, 2007). Tento model obsahuje následujících patnáct složek – adaptabilita, asertivita,

emoční hodnocení sebe a druhých, vyjadřování emocí, řízení emocí druhých, emoční regulace, impulsivita, vztahové dovednosti, sebeúcta, sebemotivace, sociální kompetence, řízení stresu, charakterová empatie, charakterové štěstí, charakterový optimismus.

1.4. Vývoj emoční inteligence v rámci ontogeneze

V novorozeneckém období u dítěte nedochází k nijak významnému vývoji emoční inteligence. Dítě rozlišuje pouze základní pocity a to libost a nelibost. Emoce dítě vyvolává spíše u rodičů či pečujících osob. Má se za to, že vzhled dítěte a jeho úsměvy (které se objevují až po prvním měsíci života, tedy v kojeneckém období) jsou jedny z faktorů, které spouštějí rodičovské city a přispívají k navázání vztahu mezi pečující osobou a dítětem. (Plháková, 2008). Rodičovská péče je nezbytná pro biologické přežití a je také předpokladem zdravého psychického vývoje. Nejdůležitější je však potřeba specifického sociálního objektu, k němuž se dítě váže těsným, stabilním poutem. Jde o potřebu dostatečně stabilního a dlouho přítomného objektu, který k dítěti chová vřelý vztah. (Langmeier & Matějček, 2011).

V období kojeneckém dochází k rozvoji a diferenciaci základních pocitů libosti a nelibosti. U dětí se objevuje preference pro lidské tváře, což znamená, že dítě reaguje na lidskou tvář úsměvem a dívá se raději na normální tvář než na prázdnou tvář nebo na tvář se zpřeházenými rysy (viz obr. č. 1). (Nolen-Hoeksema & Fredrickson & Loftus & Wagenaar, 2012). První úsměvy se objevují kolem 2. měsíce života a kolem 4. měsíce jsou již děti schopny vyjádřit jak radost, tak nespokojenost. Úsměv symbolizuje pocit pohody a je vyjádřením citové vazby k rodičům či pečujícím osobám. O něco později jsou děti schopné vyjádřit zlost a strach. „Dítě mladší 6 měsíců prožívá různé emoce, ale ještě si plně neuvědomuje, že je to ono, kdo je prožívá (k takovému posunu dochází teprve tehdy, když začne chápat sebe sama jako subjekt i objekt).“ (Vágnerová, 2012, str. 101). Po 6. měsíci dochází k diferenciaci strachu a úzkosti a kolem 9. měsíce se u dětí objevuje separační úzkost, která se projevuje jako nelibá reakce dítěte při odloučení od pečující osoby. Absence nelibé reakce může znamenat problém, jelikož separační úzkost vyjadřuje, že si dítě k pečující osobě vybudovalo vřelý vztah.

V batolecím období se emoce dále diferencují a některé z nich mají větší význam, než ostatní proto, že jsou ve vztahu k určitým vývojovým procesům. Důležité je, aby se dítě v tomto období naučilo ovládat své emoce a aby udrželo svou vnitřní rovnováhu v situaci, která navozuje protichůdné emoce. (Vágnerová, 2012). Díky tomu, že se dítě stává čím dál samostatnější a zvyšuje se pocit sebeuvědomění, objevuje se dětský negativismus. Dětský negativismus může být pro rodiče, kteří s ním nejsou seznámeni, velice stresující (zejména pro rodiče, kteří nejsou příliš emocionálně stabilní), jelikož dítě na vše odpovídá „ne“, „nechci“ nebo „já sám/a“. V tomto období děti snadno reagují hněvem a vztekem, tyto reakce jsou vizitkou zatím velmi málo rozvinuté schopnosti ovládat vlastní emoce. Emoční inteligence se v tomto období mírně rozvíjí, nap. se začínají objevovat sebehodnotící emoce jako stud a hanba. Někdy se u batolat můžeme setkat i se žárlivostí (např. když si jeho rodiče hrají s jiným dítětem).

Obr. č. 1: Normální obličej a obličej se zpřeházenými rysy

Emocionální vývoj v předškolním věku se projevuje zejména v prožívání. Děti jsou emocionálně stabilnější a vyrovnanější, než v předešlých obdobích. Ubývá negativních emocí a převládají spíše pozitivní emoce. Rozvoj emoční inteligence se projevuje tím, že děti jsou empatičtější a lépe chápou a ovládají své emoce. „Emoční regulace umožňuje kontrolovat emoční prožitky i chování, které navozují. Obvykle jde o regulaci negativních emocí související s nepříjemnými podněty a situacemi, to znamená, že jde o jednu z copingových strategií.“ (Vágnerová, 2012, s. 221). Schopnost regulace emocí závisí také na temperamentu dítěte. Pro děti se stabilním typem temperamentu bude schopnost regulovat emoce jednodušší než pro děti s labilním typem temperamentu. Ze sociálních emocí se nově objevuje hrdost, kterou dítě pociťuje, když se mu něco povede nebo je pochváleno, a pocit viny, který vzniká při porušení etických nebo sociálních norem, což souvisí s vývojem morálního usuzování, dítě ho pociťuje jako výčitky svědomí. (Plháková,

2008). Vyvíjejí se i komplexní emoce, které vznikají ve vztahu k jiným osobám nebo ve vztahu k sobě samému, takový vztah je pak jádrem sebehodnocení a sebedůvěry. Z komplexních emocí se diferencuje zejména pocit sounáležitosti, láska, přátelství, důvěra, závist apod.

Ve školním věku je emocionální vývoj determinován zráním CNS, což se projevuje zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži. Dále se rozvíjí emoční inteligence, což se projevuje tím, že dítě se dokáže lépe vyznat v emocích vlastních i emocích druhých lidí. Děti dokáží o svých emocích i emocích druhých lidí mluvit a dovedou je lépe popsat. (Vágnerová, 2012). Dále se rozvíjí sebehodnotící emoce, které v tomto období mají velký význam, jelikož přispívají k rozvoji sebepojetí a k internalizaci sociálních norem. Děti v tomto věku jsou empatičtější, než tomu bylo v předchozích obdobích, a objevuje se u nich častěji prosociální chování. Vstup do školy je pro dítě mimořádnou změnou v životě a schopnost kontrolovat a ovládat emoce je zde velice důležitá. „Ve školním věku je dítě schopno podle potřeby vlastní vůli své city potlačit nebo naopak zřetelně vyjádřit. Do jeho autoregulace vstupuje mnohem silněji než dříve zřetel k sociálnímu okolí. Ke zdrženlivosti ho často vede nejistota spojená s očekáváním reakce spolužáků i učitele. Tato nejistota v emocionálních projevech často působí velké potíže ve školních interakcích, což se zase negativně promítá do sebepojetí.“ (Wedlichová, 2011, s. 44).

Adolescence je obdobím, při němž dochází k hormonálním změnám, což se projevuje i v oblasti emočního prožívání. U adolescentů se často objevují výkyvy nálad, negativní emoce, zvýšená zranitelnost a snížená odolnost vůči sociální úzkosti. (Stuchlíková, 2007). „Ke konci adolescence dochází ke stabilizaci emočního prožívání, starší adolescenti nebývají tak náladoví a citově labilní“. (Wágnerová, 2012, s. 393).

V dospělosti je emoční inteligence jedince na vrcholu, stejně tak emoční resilience. Emoční prožívání je v tomto období relativně stabilní a intenzita prožívaných emocí je spíše střední, extrémní citové prožitky se neobjevují příliš často. Lidé jsou schopni přesněji diferencovat emoce a jsou schopni je vyjádřit přesněji, než v předchozích vývojových obdobích.

Období raného stáří není z hlediska emoční prožívání nijak odlišné od období dospělosti. „Ke změně emocionality dochází ve vysokém stáří, kdy oslabování

smyslových a tělesných funkcí člověka konfrontuje s pocity bezmoci, závislosti, i ohrožení důstojnosti.“ (Stuchlíková, 2007).

2. Pomáhající profese, učitelská profese

2.1. Pomáhající profese

Termín pomáhající profese zahrnuje řadu povolání vyznačujících se prací s lidmi. Kopřiva (1997) mezi pomáhající profese řadí lékaře, zdravotní sestry, pedagogy, sociální pracovníky, pečovatelky a psychology. Psychologický slovník, jehož autory jsou Hartl, Hartlová (2009) pomáhající profesi definuje takto: „Pomáhající profese je souhrnný název pro veškeré profese, jejichž teorie, výzkum a praxe se zaměřují na pomoc druhým, identifikaci a řešení jejich problémů a na získávání nových poznatků o člověku a jeho podmínkách k životu, tak aby pomoc mohla být účinnější; patří sem lékaři, zvl. psychiatři, psychologové, sociální pracovníci, speciální pedagogové, šířeji i fyzioterapeuti, balneologičtí pracovníci apod.“ (Hartl, Hartlová, 2009, str. 185). U lidí, kteří takové povolání vykonávají, očekáváme spontánní prosociální jednání. Takové jednání se projevuje ochotou pomoci druhému, empatickým porozuměním, prosazováním pozitivních společenských cílů apod. (Jankovský, 2003). Z výše uvedených definic je tedy zřejmé, že mezi pomáhající profese patří i profese učitele.

2.2. Vymezení učitelské profese

„Pojmem učitelská profese se rozumí soubor činností, jejichž smyslem je působit na chování, přesvědčení a cítění žáků a předávat jim znalosti, dovednosti a návyky vytvořené kulturou předchozích generací.“ (Průcha & Walterová & Mareš, 1998, s. 243). Pracovním prostředím učitele je škola, v níž vyučuje studenty. Kromě vyučování, které je hlavní profesní činností učitele, se také podílí na výchově a vzdělávání svých studentů. Vyučování spočívá ve vzájemné interakci učitele a studentů, při níž učitel studentům zprostředkovává učivo srozumitelným způsobem, který zároveň podporuje jejich učení

a rozvíjí jejich osobnost v kognitivní, sociálně-afektivní a senzomotorické rovině. K interakci mezi učitelem a žáky dochází nejen prostřednictvím komunikace, ale i stylem vyučování, hodnocením apod. (Vašutová, 2002). Interakce mezi vyučujícím a jeho žáky je ovlivněna mnoha faktory ze strany učitele (např. strategie vyučování), žáků (např. jejich motivace), i prostředí školní třídy. Během této interakce učitel žáky směřuje ke splnění určitých cílů, kterými mohou být např. cíle stanovené rámcovým vzdělávacím programem, a k nalezení vlastní cesty. Cílem vyučování je, aby si žáci osvojili nové vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty. Ke zjištění, nakolik žáci plní stanovené cíle, slouží zpětná vazba od učitele ve formě hodnocení. Kromě vyučování vykonává učitel i jiné činnosti např. konzultační, administrativní a sebevzdělává se. Konzultační činnost může probíhat například ve formě třídních schůzek, během kterých učitel podává rodičům, či zákonným zástupcům žáků informace o jejich chování a prospěchu. Administrativní činnost spočívá zejména ve vedení třídní knihy a záznamech o hodnocení jednotlivých žáků. Sebevzdělávání pak slouží k osobnímu rozvoji učitele a získání nových znalostí a kompetencí, či k prohloubení těch stávajících.

2.2.1. Pregraduální příprava učitele

Pregraduální příprava učitelů probíhá v průběhu bakalářského či magisterského studia na vysoké škole. Programy vysokých škol umožňují studentům získávat nové znalosti, dovednosti, postoje atd., které tvoří učitelovu profesní kompetenci. (Průcha, 1997). Příprava na budoucí profesi je velmi důležitou etapou během stávání se učitelem.

Cílem pregraduální přípravy je získat určitou profesní úroveň a vytvořit předpoklady pro další profesní rozvoj učitelů. Během studia na vysoké škole se budoucí učitel rozhoduje, jaké didaktické postupy bude uplatňovat a jak bude přistupovat k žákům. Budoucí učitel během bakalářského či magisterského studia získává jak teoretické znalosti, které mu předávají vyučující na vysoké škole, tak praktické znalosti, které získává v průběhu praxe ve školských zařízeních.

3. Osobnost učitele

Osobnostní učitele se zabývá pedagogická disciplína zvaná pedeutologie. V pedagogickém slovníku najdeme definici, že: „Pedeutologie je termín označující nauku o učiteli. Původně to byl souhrn různých normativních požadavků na práci učitele. V posledních letech k tomu přistupují, v zahraničí i u nás, četné dílčí empirické výzkumy zaměřené na zjišťování a analýzu různých vlastností osobnosti učitele a jeho profesních činností.“ (Průcha & Walterová & Mareš, 2003, s. 163).

Osobnost učitele je v podstatě nástrojem, pomocí nějž s žáky komunikuje, směruje je k splnění stanovených učebních cílů a pomáhá jím k nalezení jejich vlastní cesty. Pojmem osobnost lidé občas popisují někoho, úspěšného nebo známého a má tedy hodnotící význam. V pedagogice a psychologii je však význam tohoto slova odlišný.

Pojem osobnost není v psychologii jednoznačně definován, ale popisujeme jím člověka jako psychologický celek. Tento celek je zčásti determinován biologicky a zčásti sociálně, je tvořen několika dimenzemi, má určitou strukturu a je dynamický. Díky tomu všemu je osobnost každého člověka naprosto jedinečná. Biologická determinace zahrnuje naše vrozené dispozice, kterými mohou být například vlastnosti nervové a endokrinní soustavy. Sociální determinace zahrnuje působení okolního prostředí na osobnost – například vliv rodiny, přátel nebo školy. Složitost osobnosti napovídá, že není tvořena pouze jednou dimenzí, ale několika – biologickou, psychosociální a duchovní nebo také spirituální. Biologickou dimenzí máme na mysli naše tělo, které je vnímáno spíše jako organismus. Psychosociální dimenze zahrnuje náš „vnitřní svět“ a sociální vztahy, ve kterých se pohybujeme, a na duchovní dimenzi člověk překračuje každodennost a otevírá se formování takových charakteristik jako láska, odpovědnost, moudrost apod. (Smékal, 2009).

„Pedagogika chápe osobnost jako východisko, podmínku a cíl výchovy. Pedagogika jako věda o cílevědomém formování osobnosti v každé době vyjadřuje přístavu dané doby o ideální osobnosti. Učitelé i vychovatelé jsou vedeni k tomu, aby takovou osobnost formovali. Osobností v pravém slova smyslu je vzdělaný člověk.“ (Smékal, 2009, s. 14).

3.1. Typologie osobnosti učitele

Jak bylo již řečeno, každá osobnost je naprosto jedinečná, avšak i přesto můžeme u lidí vypozorovat určité vlastnosti, podle kterých je můžeme určitým způsobem řadit do různých kategorií. „Typologie je rozčlenění soustavy osob, objektů či jevů do skupin dle určitého kritéria, znaku n. souboru znaků.“ (Hartl & Hartlová, 2009).

Caselmanova typologie je založena na učitelově míře a akceptace učiva nebo žáka a jeho rozvoje. Charles Caselmann v rámci této typologie rozděluje učitele podle převládajícího zaměření, na základě uplatňování jejich didaktických postupů, a podle stylu vedení. (Dytrová, 2009).

Rozdělení podle převládajícího zaměření:

- Paidotrop – je typ učitele, který je zaměřený především na žáka a rozvoj jeho osobnosti. Takový učitel se snaží o osobní přístup a porozumění. Může se však stát, že takový učitel postupně snižuje požadavky a stává se tak příliš benevolentním, čehož mohou žáci zneužívat.
- Logotrop – je naopak typ učitele zaměřený především na předmět, který vyučuje. Jeho zájmem je u žáků vyvolat zájem o vyučovaný předmět a předat jim co nejvíce poznatků. To, že učitelovou prioritou je samotný předmět, může vést ke kázeňským problémům a to především u žáků, kteří neprojevují o vyučovaný předmět zájem. (Čáp & Mareš, 2001).

Rozdělení učitelů na základě uplatňování didaktických postupů:

- Praktický typ učitele – má vynikající organizační schopnosti, avšak u žáků nepodporuje fantazii a originalitu. Zajímají ho především užitná hodnota a praktičnost probírané látky či předmětu.
- Vědecko-systematický typ učitele – svým žákům vysvětluje probíranou látku systematicky a srozumitelně a jeho cílem je především, aby žáci probíranou látku správně pochopili.
- Umělecký typ učitele – jeho cílem je především zaujmout žáky a motivovat je ke studiu daného předmětu/dané látky.

„Typologie G. D. Fenstermachera rozděluje učitele podle toho, jaké používané metody používá, jak žáka vnímá, podle toho, jak zná obsah vzdělávání, jak chápe

vzdělávací a výchovné cíle a jaké jsou vztahy mezi ním a žáky“. (Dytrová, 2009, s. 20). Podle těchto předpokladů rozděluje učitele do tří kategorií.

- Manažerský typ – je typický efektivitou, povzbuzováním žáků k učení, systematickou organizací a korektní zpětnou vazbou.
- Facilitační typ – je zaměřen na žáka, vnímá jeho potřeby a zájmy a klade důraz na individualizaci výuky a procesy učení.
- Pragmatický typ – je zaměřen na cíle a dosažení znalostí ve spojení s jejich aplikací. Zdůrazněny jsou, kromě procesů učení, i výsledky vzdělávání. (Dytrová, 2009).

Jedna z nejčastěji uváděných typologií osobnosti učitelů je ta, kterou vytvořil W. O. Döring. Při její tvorbě vycházel ze Sprangerovy typologie osobnosti založené na upřednostňovaných hodnotách v životě.

- Náboženský typ učitele – oceňuje především duchovní hodnoty a zkušenosti. Takový učitel bývá vážný, bez smyslu pro humor. Žákům se takový učitel jeví jako nudný perfekcionista. W. O. Döring dále náboženský typ učitele dělí na pietistického (který se řídí především city) a ortodoxního (který se řídí především rozumem).
- Estetický typ učitele – si dokáže vychutnat okamžik, ocenit krásu, nechce se obtěžovat praktickými starostmi. Má velice rozvinutou schopnost empatie a tendenci rozvíjet osobnost žáka a vést ho k nezávislosti.
- Sociální typ učitele – je velmi tolerantní a trpělivý. Pro takového učitele jsou nejdůležitější druzí lidé, tzn. i jeho žáci, u kterých bývá velice oblíbený.
- Teoretický typ učitele – zaměřuje se na hledání pravdy a touhu po poznání. Centrem zájmu nebývá žák, ani jeho osobnost, ale především vyučovaný předmět. Teoretický typ učitel bývá náročný na znalosti a dovednosti žáků.
- Ekonomický typ učitele – je praktický založený. Jeho cílem je naučit žáky co nejvíce z probírané látky s minimálním vynaložením energie.
- Mocenský typ učitele – jak již název napovídá k řízení žáků a prosazování svých názorů využívá především moci. Je si vědom své převahy nad žáky, které s oblibou kárá a trestá.

E. Vorwickel při tvorbě své typologie vycházel z předpokladu, že někteří učitelé věnují větší pozornost vzdělávání žáků a někteří jejich výchově a na základě toho rozdělil učitele na dva typy – věcný typ učitele a osobní typ učitele.

- Věcný typ učitele – je zaměřen na probíranou látku. U žáků nepodporuje tvořivost a aktivitu, ale spíše pamětní učení.
- Osobní typ učitele – zajímá se především o osobnost žáka a snaží se jí rozvíjet.

3.2. Učitel a emoční inteligence

Učitel během výkonu své profese působí svou osobností na žáky a tím ovlivňují jejich vývoj v oblasti emočních a sociálních dovedností. Proto rozvoj těchto kompetencí v pozitivním směru je důležité, aby učitel určitou úrovní emoční inteligence disponoval. „Povolání učitele je na variabilitu sociálních dovedností mimořádně náročné; na učitele jsou v tomto směru, v porovnání s jinými profesemi, kladeny až extrémní nároky.“ (Wedlichová, 2011, str. 41). A právě proto by pro učitele mělo být důležité svou emoční inteligenci rozvíjet. K jejímu rozvoji mohou pomoci např. absolvováním různých kurzů zaměřených na rozvoj sociálních kompetencí, nebo absolvováním sociálně psychologického výcviku. Většinou se jedná o zážitkové kurzy, při nichž jejich účastníci nacvičují schopnosti sociální percepce, komunikační dovednosti, poskytování a přijímání zpětné vazby, sebereflexe a zvyšují tak své sebepoznání i schopnost poznávání druhých. Pro mnohé učitele, kteří sami neprošli výcvikem sociálních dovedností, je velmi obtížné (někdy i nevhodné) rozvíjet sociálně psychologické dovednosti u svých žáků. (Gillernová, 1998, in: Wedlichová, 2011).

Emoční inteligence a její jednotlivé složky nenajdou však uplatnění pouze během výuky, ale i v průběhu dalších forem interakce mezi učitelem a žákem. Dále v této práci popíši uplatnění a význam jednotlivých složek emoční inteligence při výkonu učitelské profese, přičemž budu vycházet z modelu emoční inteligence Daniela Golemana, podle kterého emoční inteligence zahrnuje následující oblasti – znalost vlastních emocí, regulace emocí, schopnost sebemotivace, schopnost empatie a umění interpersonálních vztahů.

Schopnost rozeznávat vlastní emoce, uvědomit si je a být schopen je regulovat, je pro učitele naprosto nezbytná. Pedagog si musí být vědom, jaké emoce, ať už pozitivní, či negativní, v nich jednotliví žáci vyvolávají. „Pedagog by neměl pocity nelibosti projevovat např. tím, že bude se žákem jednat podrážděně, s nechutí, či snad přezíravě. Naopak by měl být schopen uvědomit si tyto své pocity, zamyslet se nad nimi a následně nad svým chováním, a hledat pozitivní řešení vzájemného vztahu.“ (Wedlichová, 2011, s. 26). Každý učitel vůči žákům, ať už vědomě či nevědomě, zaujímá určité postoje a očekávání. Zatímco emoce a citové zaujetí (sympatie, lhostejnost, antipatie) vychází z učitelových postojů, očekávání je založeno na rozumové úvaze. Očekávání ovlivňují učitelovy zkušenosti se samotným žákem, jehož se očekávání týká, zkušenosti se žáky, kteří se mu nějakým způsobem podobají, ale i kolegové či rodiče žáka. Z toho je patrné, že očekávání vůči některým žákům mohou být nepřesná a nepřiměřená. V takovém případě může očekávání nabýt podoby sebenaplňujícího se proroctví, jelikož učitel si snaží, ať už vědomě či nevědomě, svá očekávání potvrdit. V případě, že očekávání učitele vede žáka k pozitivním změnám v učení a chování, jedná se o Pygmalion nebo Galatea efekt, a v případě, že očekávání v žákovi vyvolávají negativní změny, jde o Golem efekt. (Mareš, 2013). Z těchto důvodů je důležité, aby učitelé svou schopnost rozpoznat a zvládat emoce rozvíjeli.

Další složkou je schopnost sám sebe motivovat. Motivy a emoce jsou vzájemně propojeny a společně tvoří tzv. motivačně-emocionální systém, to znamená, že emoce ovlivňují motivaci a naopak. Příkladem může být, jak nálada ovlivňuje náš způsob myšlení – při plánování či rozhodování mají pozitivně naladění lidé sklony myslet pozitivněji a v širších souvislostech, zatímco negativně ladění lidé mají sklony myslet negativněji a bez širších souvislostí. Nálada samozřejmě ovlivňuje i samotného učitele (tzn. i jeho způsob myšlení). Uvědomění si své nálady a jejího účinku na třídu může učitel využít. Dobrou náladu tak může do třídy rozšířit a v případě špatné nálady se jejímu rozšíření ve třídě snažit zabránit. (Wedlichová, 2011).

Empatie je zjednodušeně schopnost vcítit se do druhé osoby. Tím člověku ukážeme, že ho slyšíme, posloucháme a chápeme. Základní úrovně empatie můžeme dosáhnout např. prostým přeformulováním slov druhého, na nejvyšší úrovni je člověk schopen prožívat všechny s druhým člověkem všechny jeho pocity a to jak pozitivní, tak

negativní, a zároveň i je přesně vědom jejich intenzity. Empatii může učitel ve vztahu k žákům uplatnit v průběhu komunikace – např. při poskytování poradenských služeb žákům, při řešení výchovných problémů, apod. Empatický člověk vidí celý svět tak, jak ho vidí druhá osoba, a plně tento svět přijímá. To však neznamená, že by ve světě druhého člověka ztrácel své vlastní self. Když ho vnitřně zraňuje bolest, kterou cítí druhý člověk, uvědomuje si, že to není jeho vlastní zranění (Tolan, 2006), v praxi to znamená, že učitel na rozdíl od žáka, nemůže dopustit, aby emoce určovaly jeho chování, takže si v průběhu empatického porozumění zachovává určitý odstup. Tzn., že pokud žák prožívá napětí, učitel si je jeho emocí i jejich intenzity vědom, sám však napětí nepodléhá. (Mareš & Křivohlavý, 1995).

Poslední složkou je umění interpersonálních vztahů. Jedná se o schopnosti, při nichž emoce používáme k ovlivnění druhých, ke komunikaci, k vedení lidí, ke zvládání konfliktů, k vytváření nových vztahů, apod. Proto, abychom s city ostatních nakládali jemně a šetrně, je důležité mít rozvinutou schopnost sebeovládání a empatie. (Goleman, 1997 in: Wedlichová, 2011). Značná část vyučování probíhá prostřednictvím sociální interakce, při níž učitel vstupuje do kontaktu s žáky, a ti zároveň interagují mezi sebou. Během této interakce je pro žáky vlastně modelem chování v sociálních vztazích a žáci se od něj učí (tzn., pokud je učitel empatický, učí se tomu i žák). Dobrý učitel si je proto vědom svého chování a ke svým žákům vysílá pouze správné sociální signály. (Wedlichová, 2011).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4. Cíle výzkumu

Ve výzkumu zabývajícím se emoční inteligencí učitelů, jsem definoval tři druhy cílů podle Maxwellova (2005 in: Švaříček & Šeďová, 2014) rozlišení následovně:

- Intelektuální cíl – popsat jak učitelé vnímají některé své kompetence v oblasti emoční inteligence. Výzkum všech složek emoční inteligence by dalece přesahoval rozsah této práce, a proto jsem se rozhodl do výzkumu zahrnout pouze několik významných interpersonálních a intrapersonálních složek.
- Praktický cíl – získané informace by mohly být využity k rozvoji sociálních a emočních kompetencí učitelů, ke zvýšení povědomí o emoční inteligenci mezi učiteli a rozvoji jejich sebepoznání.
- Personální cíl – téma emoční inteligence je pro mě zajímavé a zároveň emoční inteligenci vnímám jako jeden z nejdůležitějších faktorů ovlivňující náš život. Pro výzkum učitelů jsem se rozhodl proto, že se mezi nimi pohybuji v podstatě celý život a zajímá mě jak na tom jejich emoční inteligence vlastně je.

4.1. Definování výzkumných otázek

V souladu se stanovenými cíli výzkumu jsem stanovil jednu hlavní výzkumnou otázku a čtyři specifické výzkumné otázky.

- HVO1: Jak učitelé vnímají své kompetence v oblasti emoční inteligence?
    - SVO1: Jaký význam má pro učitele vztah učitel-žák?
    - SVO2: Jakým způsobem učitelé vnímají vlastní schopnost empatie a jakým způsobem ji žákům projevují?
    - SVO3: Které situace učitelé vnímají jako stresové a jakým způsobem je prožívají?
    - SVO4: Jaká je míra sebeuvědomění učitelů?

5. Metody získávání dat výzkumu

Pro praktickou část této práce jsem použil kvalitativní metodu. V rámci výzkumu jsem ke sběru dat použil metodu hloubkového rozhovoru. Přesněji šlo o polostandardizované hloubkové rozhovory. Devět rozhovorů probíhalo na školách, na nichž jsou učitelé zaměstnáni, jeden rozhovor se uskutečnil přímo v bytě jednoho z učitelů. Součástí rozhovoru bylo sedm modelových situací. Součástí výzkumu byl také dotazník, který sloužil pouze jako doplňková metoda. Dotazník mi tak pomohl zjistit celkový emoční kvocient i emoční kvocient pro jednotlivé škály a subškály, které tento dotazník měří. Díky tomu jsem si mohl udělat hrubou představu o emočním kvocientu učitelů. Použitým dotazníkem je Bar-On EQ-i. Všichni respondenti mi samozřejmě poskytli dobrovolný souhlas s účastí na výzkumu, byli informováni o jeho průběhu a zaručil jsem jim anonymitu osobních údajů.

5.1. Průběh rozhovorů

Při setkání s respondenty jsem se samozřejmě vždy nejdříve představil, pokračoval jsem sdělením informací týkajících se výzkumu, zaručil jsem respondentům anonymitu osobních údajů, získal dobrovolný souhlas s účastí na výzkumu a zeptal jsem se, zda má sám respondent nějaké otázky. Poté jsem se snažil s respondentem navázat kontakt, takže jsem se ptal na to, jak dlouho tuto práci vykonává, jak ho práce baví, zda je na škole spokojen, apod. Na konci úvodní části jsem se zeptal, zda nebude vadit, když budu rozhovor nahrávat na diktafon. Poté jsem spustil nahrávání, zopakoval jsem otázky, zda respondent souhlasí s účastí na výzkumu a zda nebude vadit, že rozhovor budu nahrávat a přešel jsem k hlavní části rozhovoru.

V hlavní části rozhovoru jsem nejprve respondentům pokládal otázky a poté došlo na modelové situace. Rozhovor byl zaměřen především na intrapersonální dovednosti – jako např. sebeuvědomění a zvládání stresu a interpersonální dovednosti – jako např. empatie a interpersonální vztahy. Poté měli učitelé řešit celkem sedm modelových situací, přičemž dvě situace byly pozitivně laděné, a zbylých pět situací bylo spíše

negativně laděných (šlo o situace kritické, nestandartní, emočně vypjaté či jinak nepříjemné). U každé z nich měli učitelé zodpovědět několik otázek, které se týkaly způsobu řešení, prožívání a hodnocení vlastního řešení.

Na konci rozhovoru jsem se zeptal, zda by dotazovaný chtěl zdůraznit nějakou oblast, o které jsme se bavili, zda jsme na něco nezapomněli a zda má k výzkumu ještě nějaké otázky. Poté jsem diktafon vypnul a poděkoval za účast na výzkumu.

Všechny rozhovory byly zaznamenány na diktafon OLYMPUS VN-732PC. Převod z elektronické podoby do podoby písemné jsem provedl metodou doslovné transkripce.

5.2. Popis dotazníku Bar-On Emotional Intelligence Inventory (EQ-i)

Dotazník Bar-On EQ-i tvoří celkem 133 položek. Na jednotlivé položky respondenti odpovídají na pěti stupňové škále: 1 – neplatí o mně nikdy nebo jen velmi vzácně, 2 – platí o mně zřídka, 3 – platí o mně občas, 4 – platí o mně často, 5 – platí o mně velmi často či vždy. Dotazník měří 5 základních škál a 15 subškál. První škálou je intrapersonální EQ (Intrapersonal EQ), která obsahuje následujících pět subškál – sebeúcta (Self-Regard), vnímání vlastních emocí (Emotional Self-Awarness), asertivita (Assertiveness), nezávislost (Independence) a sebeaktualizace (Self-Actualization). Druhou škálou je interpersonální EQ (Intrapersonal EQ), která zahrnuje tyto tři subškály – empatii (Empathy), sociální zodpovědnost (Social Responsibility) a interpersonální vztahy (Interpersonal Relationship). Třetí škála nazvaná zvládání stresu (Stress Management) obsahuje dvě subškály – tolerance stresu (Stress Tolerance) a kontrola impulzů (Impulse control). Další měřená škála je přizpůsobivost (Adaptability), která obsahuje tři subškály – testování reality (Reality Testing), flexibilita (Flexibility) a řešení problémů (Problem Solving). A poslední měřená škálá je celková nálada (General Mood), která zahrnuje dvě subškály – optimismus (Optimism) a spokojenost/štěstí (Happiness). Hrubé skóry jsou poté převedeny na deviační skóry, přičemž u každé ze zmíněných škál a podškál platí, že průměrný deviační skór je 100 se směrodatnou odchylkou 15.

Kromě toho dotazník obsahuje několik kontrolních mechanismů. Prvním mechanismem jsou dvě kontrolní škály – pozitivní a negativní dojem. Tyto škály sledují, zda se respondent neprezentuje v příliš dobrém, či nepřiměřeně špatném světle. Pokud

standardní skóre na jedné z těchto škál je vyšší než 130, či nižší než 70, test není platný. Druhým mechanismem je poslední otázka: „Na výše uvedené otázky jsem odpověděl zcela upřímně a čestně.“. Pokud respondent v záznamovém archu zakroužkuje číslo 3 a nižší, test je považován za neplatný. Posledním mechanismem je index nekonzistence. Jde o deset párů otázek, které jsou si vždy velice podobné. Dosahuje-li index nekonzistence hodnoty 12 a více, test je opět považován za neplatný.

Tento dotazník nebyl standardizován pro českou populaci. Standardizace proběhla ve Spojených státech amerických na vzorku, který čítal více než 4000 lidí ve věku od 16 do 81 let. Co se týče reliability testu hodnoty Cronbachova alfy se pohybují od 0,69 (u škály sociální zodpovědnost) do 0,86 (u škály sebeúcta) s celkovým koeficientem vnitřní konzistence 0,76.

6. Popis zkoumaného vzorku

Jak název práce napovídá, tento výzkum je směrován na učitele. Zkoumaný vzorek tohoto výzkumu nakonec tedy tvoří celkem deset učitelů z Jihočeského kraje. Přesněji jde o pět učitelů ze základní školy (3 ženy, 2 muže), pět učitelů ze základní školy praktické (3 ženy a 2 muže). Věk respondentů se pohybuje od 33 let do 61 let, přičemž délka jejich praxe se se pohybuje od 7 do 36 let. Jednotlivá pohlaví jsou zastoupena v počtu šest žen a čtyři muži.

6.1. Strategie výběru vzorku

K výběru zkoumaného vzorku jsem použil metodu záměrného výběru a metodu sněhové koule. Nejprve jsem vyhledal tři učitele, souhlasící s účastí na výzkumu, kteří zároveň vyhovují stanoveným kritériím. Takto jsem získal 6 respondentů – tři ze základní školy (2 ženy a 1 muže) a tři ze základní školy praktické (opět 2 ženy a jednoho muže).

Zbylé čtyři respondenty jsem získal na základě metody sněhové koule, kdy jsem výše zmíněné respondenty oslovil s tím, zda by mi mohli doporučit některé své kolegy, kteří by byli ochotni se zúčastnit tohoto výzkumu.

6.2. Charakteristika výzkumného souboru

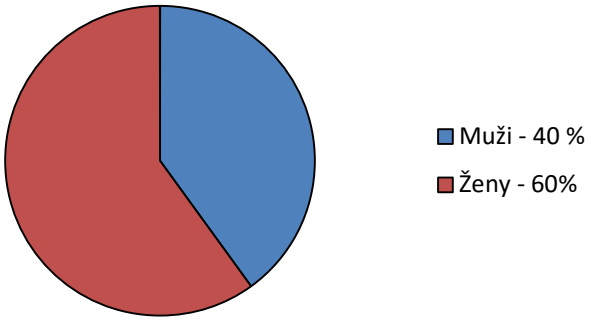
Pro lepší názornost jsem zkoumaný soubor blíže charakterizoval v tabulce uvedené níže.

Tabulka č. 1: Charakteristika výzkumného souboru

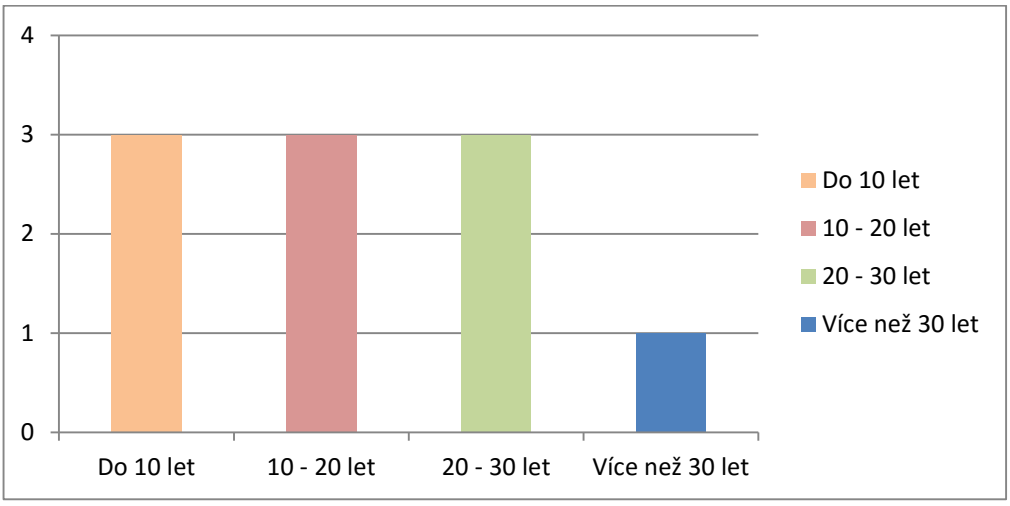
Respondent	Pohlaví	Věk	Délka praxe	Místo působení
Respondent 1 (*R1*)	Muž	33	7	základní škola (ZŠ)
Respondent 2 (*R2*)	Muž	36	10	základní škola (ZŠ)
Respondentka 3 (*R3*)	Žena	61	36	základní škola (ZŠ)
Respondentka 4 (*R4*)	Žena	46	21	základní škola (ZŠ)
Respondentka 5 (*R5*)	Žena	46	27	základní škola (ZŠ)

Respondentka 6 (*R6*)	Žena	36	13	základní škola praktická (ZŠP)
Respondentka 7 (*R7*)	Žena	37	10	základní škola praktická (ZŠP)
Respondentka 8 (*R8*)	Žena	45	22	základní škola praktická (ZŠP)
Respondent 9 (*R9*)	Muž	47	18	základní škola praktická (ZŠP)
Respondent 10 (*R10*)	Muž	46	16	základní škola praktická (ZŠP)

Graf č. 1: Procentuální zastoupení zkoumaného vzorku dle pohlaví



Graf č. 2: Rozložení zkoumaného vzorku dle délky praxe



7. Způsob analýzy získaných dat

K analýze rozhovorů jsem použil techniku kódování. „Kódováním se rozumí rozkrytí dat směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci.“ (Hendl, 2005, s. 246). Během otevřeného kódování je text rozložen na jednotky, takovou jednotkou může být např. slovo, věta nebo souvětí, a k těmto jednotkám poté výzkumník přidělí určitý kód, který nějakým způsobem vystihuje výpověď respondenta. Kódování jsem začal technikou papír a tužka, ale brzy jsem zjistil, že zpětné vyhledávání kódů je poměrně složité a zdlouhavé. Nakonec jsem kódování provedl v programu ATLAS.ti verze 6.2.28. Práci s tímto softwarem jsem vnímal jako poměrně jednoduchou a mnohem rychlejší než původní metoda papír a tužka.

Na základě vzniklých kódů poté tvoříme kategorie. Každou kategorii tvoří několik kódů, které sem jsou zařazeny na základě podobnosti a příslušnosti k určitému jevu.

Poté, co jsem vzniklé kódy kategorizoval, použil jsem techniku vyložených karet, při níž výzkumník vezme kategorizovaný seznam kódů a kategorie, které vznikly na základě otevřeného kódování, uspořádá např. do obrazce a na základě tohoto uspořádání sestaví text tak, že jde v podstatě o převyprávění obsahu jednotlivých kategorií. (Švaříček & Šeďová, 2014).

7.1. Výsledky analýzy rozhovorů

Na základě otevřeného kódování jsem dospěl k následujícím kategoriím – vztahy s žáky, empatie, stres a sebeuvědomění.

Tabulka č. 2: Seznam kategorií stanovených na základě otevřeného kódování

Seznam kategorií
Vztahy s žáky
Empatie
Stres
Sebeuvědomění

7.1.1. Kategorie 1 – vztahy s žáky

Definováním této kategorie bych chtěl objasnit specifickou výzkumnou otázku č. 1: Jaký význam má pro učitele vztah učitel-žák? Tato kategorie zahrnuje kódy, které souvisí se vztahem mezi učitelem a jeho žáky.

Tabulka č. 3: Kategorie 1 – vztahy s žáky

Kategorie 1 – vztahy s žáky	
Význam vztahu učitel-žák	Důležitost dobrého vztahu
	Prostředí dobrého vztahu
	Vliv na učení a chování
	Vliv na prospěch
	Vliv na průběh interakce učitel-žák

První kód jsem nazval **důležitost dobrého vztahu.** Učitelé následujícími výroky popisují, jak důležité je podle jejich názoru navázat s žákem dobrý vztah. Není nijak zvláštní, že všichni z dotazovaných učitelů přisuzují vztahu mezi učitelem a žákem obrovskou důležitost.

Např. R5: „Ten vztah ovlivňuje v podstatě úplně všechno, co se týká školy. Ovlivňuje výuku, učení, celkové klima ve třídě, možnost s tím žákem nějak pracovat a ovlivňuje to samozřejmě i moje emoce.“

Nebo R3: „No ohromně. Ten vztah je v profesi pedagoga, alespoň teda na základní možná i střední škole podle mě to nejdůležitější. Ty děti v tomhle věkovým rozmezí si ještě pořádně neuvědomujou, že se učí kvůli sobě, ale mají za to, že je tím někdo spíš trestá (smích)…“

Nebo R10: „No určitě důležitý. Já myslím, že vztah učitele s žákem je jednou z prioritních věcí ve škole.“

Na ZŠP však vztah nabývá ještě větší důležitosti, jelikož může „nahrazovat“ rozhovor s dětmi, které nejsou kvůli postižení schopné mluvit. Tuto funkci vztahu vyjádřila respondentka R6.

R6: „Některý z těhle dětí, skoro nemluví, to se teda týká hlavně teda dětí ve speciální třídě, kde s některýma z nich vlastně můžem komunikovat pouze skrze emoce... No jak jsem říkala některý z těch dětí v tý speciálce nemluví, což znamená, že komunikovat s nima pomocí rozhovoru nelze. Ale emoce, aspoň teda v dimenzi libost - nelibost umí

vyjádřit všechny děti, co sem chodí. Takže učitel je těm dětem schopen porozumět alespoň tímhle způsobem.“

Kód **prostředí dobrého vztahu** popisuje klima, které vládne ve třídě, kde převládají pozitivní vztahy učitelů se žáky.

R2: „Když máte s těma dětma dobrý vztahy, tak se tam pracuje úplně jinak, že jo? Ty děti to baví víc, vás to baví víc, je to opravdu něco jinýho, než ve třídách, kde cítíte, že ty vztahy nejsou nejlepší.“

R3: „Vyučovat s žáky se kterými máte dobrý vztah je radost, všechno de tak nějak lehce. I když je ten žák třeba slabší, tak pořád vidíte tu snahu a tak. V takovým prostředí učit je opravdu radost.“

Z výpovědí respondentů je také zřejmé, že dobré vztahy mají pozitivní **vliv na učení a chování** žáků.

Např. R1: „Když máte s žáky vztahy dobrý, tak vás poslechnou, když jim něco říkáte, nosí domácí úkoly, mívají lepší známky, chovají se slušně… Co dál no? Při hodinách nijak nevyrušujou, a to i když je ta probíraná látka třeba moc nebaví.“

Nebo R10: „Když ty vztahy jsou dobrý tak se to odráží i v přístupu žáků k učení i v chování žáků mezi sebou i k vyučujícím.“

Vlivu na prospěch si během své praxe všiml respondent R9.

R9: „Čeho jsem si v praxi všimnul je, že to má hrozně velkej vliv na známky. I když ty děti třeba k nějakýmu tomu předmětu nejsou, tak i přesto jsou snaživý a nejednou se mi stalo, že takový dítě v pololetí nebo na konci roku dostane stejnou známku jako třeba dítě, o kterým vím, že kdyby tomu učení dalo trochu víc, že by mohlo mít klidně jedničku.“

Vliv na průběh interakce učitel-žák v prostředí pozitivních vztahů s žáky popisují respondenti R3 a R4.

R3: „V prostředí toho vztahu s těmi dětmi pracujete, to znamená motivuje je k nějaký spolupráci, učíte je, vychováváte a podobně. A v dobrým vztahu je tohle všechno o 100% snažší.“

R4: „Je pak mnohem snadnější s nima jednat, učit je a samozřejmě je to i příjemnější.“

7.1.2. Kategorie 2 – empatie

Definováním této kategorie bych chtěl objasnit specifickou výzkumnou otázku č. 2: Jakým způsobem učitelé vnímají vlastní schopnost empatie a jakým způsobem ji žákům projevují? Tato kategorie zahrnuje kódy, které souvisí s vnímáním vlastní schopnosti empatie učitelem, s pocity žáků a také s tím, jakým způsobem svou empatii žákům projevují.

Tabulka č. 4: Kategorie 2 - empatie

Kategorie 2 - empatie	
Vnímání empatie	Učitelovo vnímání vlastní schopnosti empatie
	Nejistota vnímání učitelových projevů empatie žáky
Význam pocitů žáků pro učitele	Poznání žáka
	Porozumění a pochopení žáka
	Zjištění motivace
	Zpětná vazba
Projevy empatie	Usnadnění situace
	Pomoc při řešení problémů
	Bezpodmínečné přijetí
	Složitost projevení empatie v určitých situacích

První kód je nazván **učitelovo vnímání vlastní schopnosti empatie.** Všichni učitelé odpovídali, že si myslí, že empatičtí jsou, anebo že se alespoň empatičtí snaží být.

Např. R3: „Jistě. Snažím se to tak nějak prožívat s nimi, ať dobré věci, tak nepříznivé. I když prožívat dobré věci je mnohem snazší.“.

Nebo R2: „…myslím, že se o to alespoň snažím.“.

Důkazem jejich empatie jsou pro ně např. dobré vztahy s žáky, nebo svěřování se žáků se svými problémy.

Např. R3: „Na základě mých vztahů s žáky, které jsou podle mého názoru vynikající.“

Nebo R5: „No to beru tak, že se mi poměrně často některý ze žáků přijde svěřit, promluvit si o nějakých problémech se školou, v rodině, nebo se nějak jinak poradit.“

Nebo R10: „Usuzuji tak z toho, že se mi kolikrát svěří i s věcma, který neřeknout ani vlastním rodičům.“

Z tvrzení učitelů vyplývá, že většina z nich si není jista, zda jejich projevy empatie žáci vnímají. Tento kód jsem nazval **nejistota vnímání projevů empatie učitele žáky**.

Např. R1: „Nejsem si jistej, jestli to všichni žáci vnímají… Myslím, že jsou tu ti, kteří by vám řekli, že jsem… Ale na druhou stranu je tu mnoho takových, který by řekli, že nejsem… Myslím, že ty žáci to hodnotí třeba tak, že si řeknou: „Tahle mi minule dala

pětku a já kvůli ní doma dostal doma seřváno. Takže není empatická." a už nevnímají, že jsme třeba měli psát test, ale jelikož tu látku ještě nezvládali, tak jsem to ještě jednou vysvětlila a psali jsme to další den. Nevím no."
Nebo R4: „Tak to je těžký posoudit… Myslím, že někteří ano, někteří ne. Spíš možná jde o to, jestli to jako vnímají ty žáci.".

Význam pocitů žáka učitelé vnímají například v možnosti lépe **poznat žáka**.
Např. R9: „Takže vlastně ho tak nějak celkově líp poznat, jak se říká – dostat se mu pod kůži."
Nebo R5: „Co pro mě znamenají… Asi možnost toho žáka lépe poznat."

Další učitelé vnímají význam pocitů žáka v možnosti **porozumět** mu **a pochopit** ho.
Např. R4: „Jako že vím, že je mu to třeba líto, že dostal špatnou známku. Že má radost z toho, že jsem udělala tohle a tohle."
Nebo R6: „No díky nim máme možnost pochopit způsob, jakým pohlíží na některé věci."

Pocity mohou sloužit také ke **zjištění motivace** k určitému chování.
R9: „Když mluvím o týhle situaci, tak jako první mě napadá, že mi dávájí mi možnost zjistit pohnutky toho žáka."
R3: „…zjistit, co je k tomu vedlo a tak."

Kód **zpětná vazba** je kódem in vivo, který jsem použil na základě výpovědi respondentky R4.
Např. R4: „Jako pocity těch žáků jo? Jak to říct no… Jako že mi poskytujou zpětnou vazbu."
Nebo R2: „No asi to, že mi tím dávají najevo své názory na něco, čeho se ty pocity týkají. Teda spíš postoje, než názory. Na základě jejich pocitů zjistím, třeba jak mě vnímají nebo jak vnímají předmět, který učím a tak."

Co se týče projevů empatie ve vztahu k žákům, došel jsem k pěti kódům, které tyto způsoby vystihují. První kód jsem nazval **usnadnění situace**.
R1: „…a snažím se jim to nějakým způsobem zpříjemnit. Takže si můžou přinést k tabuli židli, sednout si na ní, aby u toho zkoušení nemuseli stát a podobně."
R4: „No třeba jak jsem říkala to s tím zkoušením… Já to dělám tak, že když žák dostane pětku z ústního zkoušení, tak si to zapíšu jenom tužkou a pokud se sám další hodinu přihlásí, tak jsem ochotná mu tu známku přepsat."

Kód **bezpodmínečné přijetí** vystihuje následující výrok.
R5: „Hlavně to dítě nehodnotit, jinak v člověka hned ztratí důvěru. Spíš opravdu jenom naslouchat…"

Pocity žáků dávají učitelům také možnost **pomoci** žákům **při řešení problémů**.
Např. R1: „No asi to, že díky nim můžu pochopit, jak se ten žák cítí a třeba mu můžu pomoc… Myslím teda v případě nějakýho problému no."

Nebo R5: „Vžít se do něj… Prostě pochopit tu jeho situaci a teprve potom spolu můžeme hledat nějaké řešení.“

Další kód jsem nazval **složitost projevení empatie v určitých situacích.**
Z výpovědi je zřejmé, že R2 si je vědom, že naše názory, postoje a předsudky negativně ovlivňují naši schopnost vcítit se do druhých.
R2: „Někdy je to teda opravdu těžký, zejména když se to týká řešení problémů na kterej máte jasnej názor. Nejsem si jistej, jestli to v takovým případě vůbec dokážu.“

7.1.3. Kategorie 3 – stres

Definováním této kategorie bych chtěl objasnit specifickou výzkumnou otázku č. 3: Které situace učitelé vnímají jako stresové a jakým způsobem je prožívají? Tato kategorie zahrnuje kódy, které souvisí se stresem obecně, situacemi, které stres v učitelích vyvolávají a jejich prožíváním.

Tabulka č. 5: Kategorie 3 - stres

Kategorie 3 - stres	
Stresové situace	Řešení problémů s rodiči
	Žádný stres
	Kázeňské problémy
	Nástup do práce
	Nečekané situace
	Rodinné vztahy na pracovišti
	Hodnocení
Prožívání stresových situací	Frustrace
	Stres jako vztek
	Přemítání o stresové situaci
	Fyziologické reakce na stres

Učitelé nejčastěji zmiňují **řešení problémů s rodiči** jako stresovou situaci.

Např. R2: „Jak jsem říkal, mě samotnýmu je nejnepříjemnější to řešení s rodiči, zejména teda s rodiči, kteří se za mnou jdou spíš pohádat než něco řešit.“

Nebo R10: „Na tom našem typu školy je to nejstresovější jednání s rodičema. Některý rodiče, který ani do školy nejdou, a když přijdou, tak to vypadá jako by z těch učitelů dělali poskoky. Ale existujou i rodiče, který to dokážou ocenit, ale těch v poslední době rapidně ubývá.“

Učitelé prožívají stres také při řešení **kázeňských problémů**.

R1: „Tak někdy je to to nevhodné chování žáků. Hlavně v dnešní době používání vulgárních výrazů, což děti berou jako samozřejmost, to mi přijde šílený.“

R8: „Asi, že neposlouchaj. Ale opravdu až moc. Myslím, že toho poměrně dost snesu, ale jak se říká, čeho je moc, toho je příliš.“

Další stresová situace, která se vyskytla u více učitelů současně je jejich **nástup do práce**.

R1: „No nejvíce pod tlakem jsem byla tehdy, když jsem nastoupil. To bylo opravdu hrozný, protože jsem fakt nevěděl, co mám dělat. Dát jim poznámku nebo tak by určitě nepomohlo.“

R6: „Při svém prvním nástupu, kdy mě překvapil stav těch dětí. Bylo to proto, že jsem nastupovala do stacionáře, kde byly ležící děti, různý záchvaty a tak. Ale jinak asi ne.“

Respondetka R4 uvedla, že jako stresové situace vnímá veškeré **nečekané situace**, které ji jakýmkoli způsobem naruší plány. Jde o učitelku matematiky a z jejího výroku je viditelné, že ve svém životě potřebuje řád.

R4: „No stresový, pro mě jsou stresový, hlavně takový jako co jsou mimořádný, že to vyjede. Já fakt mám ráda, že učím podle toho rozvrhu a nerada takový ty mimořádný a nečekaný události. Jde v podstatě o všechno, co nejde podle plánu no. Například se o přestávce něco přihodí, teď já mám naplánováno, že půjdu do hodiny, musím jít do třídy tohleto vyřešit, teď do toho musím honem řešit tu třídu, kde mám bejt, musím řešit tohle, teď se musím rychle rozhodnout, aby to bylo co nejrychleji vyřešení a taky co nejlíp. Jo? I fakt jako takovýhle běžný blbiny, který jsou prostě z běžnýho rámce vybočení.“

Dalším kódem jsou **rodinné vztahy na pracovišti**. Tento kód popisuje stres, který ve škole prožívá rovněž respondentka R4. Důvodem je, že na základní škole, na které vyučuje, zároveň působí jako učitel i její manžel.

R4: „Jo no… To taky se někdy stává, že je třeba nespravedlivě napadenej, nebo že se do něčeho pustí no. Prostě je mi to pak líto. Mám taky o něj strach trochu. Občas. Jako ne že bych se bála nějak fatálně jo? Ale jako no. Jako tím, že to řešíme doma. No prostě u nás je tohle téma jako hodně no... nejvíce stresující, asi jsou věci, který se týkají manžela. Třeba jak jsem říkala, když je z něčeho křivě obviněnej.“

Respondentka uvádí, že jako stresové vnímá vedle řešení problému s rodiči i **hodnocení** žáků.

R6: „Hodnocení je pro mě stresový, protože bych jim ráda dala lepší známky.“

Zajímavé je, že někteří respondenti dokonce uvádějí, že v souvislosti se svou profesí neprožívají **žádný stres**.

Např. R3: „Tak to už si ani nevzpomínám, opravdu teď, po těch letech už ty věci beru tak nějak s nadhledem, a když se něco stane, tak to ani jako stres neprožívám. V posledních letech se opravdu nestalo nic tak hroznýho, abych to prožívala jako stres.“

Nebo R5: „Možná to bude znít přehnaně, ale já osobně nepovažuju za stresové nic. Někdy se nakumulují problémy, jako výchovná poradkyně toho řeším hodně, ale rozhodně bych neřekla, že se to na mě odráží jako stres, neřekla bych.“

V průběhu stresové situace R4 popisuje prožitek **frustrace**.

R4: „No je mi to samozřejmě nepříjemný. Musím myslet na to, že jsem někde měla bejt, ale prostě to nemůžu stihnout a to mě stresuje no.“

Další kód je poměrně zajímavý. Jde kód s názvem **stres jako vztek**, který v průběhu stresové situace prožívá R10.

R10: „Je důležitý, kdo tu stresovou situaci zapříčinil. Často bych řekl, že vztek... no *pokud se člověk do tý stresový situace dostane kvůli někomu jinýmu, tak je naštvanej na někoho jinýho. A pokud se člověk dostane do stresový situace kvůli nějakýmu svýmu jednání, tak je naštvanej na sebe.“*

Další kód jsem pojmenoval **přemítání o stresové situaci**. Takovýto způsob prožívání stresu popisují respondenti R4 a R8.

R4: „No. Ono je to spíš v tý psychický rovině, není to jako že bych se nějak klepala, že by mi bušilo srdce jako o závod a podobně. Spíš o tom o tom až moc přemýšlím.“
R8: „Tady záleží na tom, jak velkej je to stres. Pokud jde o nějakou maličkost, tak o tom spíš jen hodně přemýšlím.“

Fyziologické reakce na stres v průběhu stresové situace u sebe vnímání a popisují respondenti R1 a R8.

R1: „No tak určitě tlukot srdce. První co zaznamenám je zrychlenej tep. Pak asi zrychlení dýchání. A zpotí se mi ruce.“
R8: „Pokud jde o něco velkýho, tak určitě zrychlení dechový a srdeční frekvence. A pokud je to něco opravdu jako hodně velkýho, tak třes. A jak se začnu klepat, tak vím, že je to opravdu moc.. Ale ve škole mě teda ještě nikdy nic takhle nerozhodilo. Jako natolik, že bych se klepala.“

7.1.4. Kategorie 4 – sebeuvědomění

Definováním této kategorie bych chtěl objasnit specifickou výzkumnou otázku č.. 4: Jaká je míra sebeuvědomění učitelů? Tato kategorie zahrnuje kódy, které souvisí se uvědoměním si svých emocí ve vztahu k žákům, uvědoměním si svých osobnostních vlastností a také svých silných a slabých stránek.

Kategorie 4 - sebeuvědomění	
Emoční sebeuvědomění	Vlastnosti žáků, které učitelům nejsou příjemné
	Silnější prožívání úspěchu žáků
	Silnější prožívání neúspěchu žáků
Přesné sebehodnocení	Silné stránky
	Slabé stránky
	Vlastnosti, které považují za důvod obliby
	Vlastnosti, které považují za důvod neobliby

Poměrně zajímavé je, že ne všichni učitelé byli schopni identifikovat **vlastnosti žáků,** které učitelům **nejsou příjemné**. Alespoň některé takové vlastnosti byli schopni identifikovat následující respondenti.

R1: „Asi, že zlobí. Většinou jsou to žáci, se kterýma jsou prostě nějaký kázeňský problémy.“

R4: „Já moc nemám ráda jako takovou tu aroganci, což se teď u mladých docela často objevuje. Takže takovýto jako já jsem mistr světa.“

R6: „Jsou to škodiči.“

R8: „Asi, že neposlouchaj. Ale opravdu až moc. Myslím, že toho poměrně dost snesu, ale jak se říká, čeho je moc, toho je příliš.“

R10: „Možná některý, který jsou zlobivý, ale ne všichni. Spíš jsou to takový flákači.“

Respondenti R2 a R3, si sice nejspíše uvědomují, že vztahy s žáky ovlivňují jejich antipatie, ale nejsou schopni je blíže identifikovat.

R2: „Asi jsme si nějak vzájemně nesympatický.“

R3: „Samozřejmě mi někteří žáci byli sympatičtí více, někteří méně, ale myslím, že ne natolik, aby to nějakým způsobem ovlivnilo můj vztah k nim.“

Co se týče **prožívání úspěchu a neúspěchu** učiteli, tak převážná většina z nich uvedla, že více se jich dotýká neúspěch žáků.

Např. R2: „Asi možná ten neúspěch, protože mi to je líto, přemýšlím, jestli na tom třeba taky nemám nějakej podíl, že jo?“

Nebo R10: „Určitě neúspěch. U nás na tom prvním stupni ty neúspěchy nejsou tolik vidět. Je to spíš na to druhým stupni v období puberty, třeba sklouznou jinam - např. alkohol, kouření, drogy. Teď mě napadá, že je to možná proto, že na tý praktický škole, tolik těch úspěchů nezažijem.“

Pouze respondentka R8 uvádí, že více se jí dotkne úspěch žáků.

R8: „Asi úspěch. No tak třeba tady Peťa, kterej když sem začal chodit, tak moc nemluvil, no a najednou se to začalo zlepšovat. Nebo když jsem viděla jinýho kluka ze třídy, jak se naučil po několika letech číst. Tady na tý praktický je to jiný no, ale z těhle věcí mám opravdu radost.“

Jediná R4 říká, že prožívá oboje přibližně stejně.

R4: „To bych řekla, že je půl na půl teda. No třeba teď jsem opravila čtvrtletku a vidím, že v některých třídách byla moje práce naprosto k ničemu, že jsem vynaložila energii v podstatě na nic, tak mě to jako mrzí. Na druhou stranu zase některý ty čtvrtletky dopadaj nádherně, nebo teď když dělali SCIA, tak jsem měla radost, že se jim to povedlo.“

Popsat některou svou **slabou a silnou stránku** byli schopni všichni učitelé.

Např. R1: „Možná, že schopnost přenášet látku? Snažím se to třeba ilustrovat na příkladech, říct k tomu tématu třeba nějaký příběh z praxe, nebo zajímavost. Snažím se, aby to ty děti pochopily a udělat to třeba nějakým způsobem pro ně i zajímavý.“

A jako slabou stránku: *„Možná zvýšit svoji autoritu u žáků. Já vůči nim nechci být příliš autoritativní a myslím, že takovej přístup vyhovuje, jak žákům, tak mě.“*

Nebo R4: „Já teda jsem spíš na takovýto plánování. Všechno aby bylo tak, jak to má bejt. No prostě matikář.“

A slabá stránka: *„Možná být odolnější vůči stresu? I když teda odolnost vůči stresu je něco, čím by měl disponovat každej učitel. Ale tak aspoň si to uvědomuju, to se taky cení ne?“*

Popsat některé **své vlastnosti, které považují za důvod obliby,** byli schopni také všichni učitelé.

Např. R5: „Určitě otevřenost, určitý nadhled, upřímnost, přímost. Musím přemýšlet. Otevřenost jsem už asi říkala, teď už můžu říct, že asi i zkušenost. Myslím taky, že se umím vcítit do žáků, takže určitá empatičnost.“

Nebo R10: „Vstřícnost, ochota pomoc ostatním, profesionalita.“

Učitelé jako **vlastnosti, které považují za důvod neobliby**, často zmiňovali důslednost a přísnost.

Např. R10: „Přísnost, vyžadování věcí, přesně tak jak byly zadaný, aby se nesnažili vymlouvat.“

Nebo R4: „Možná, že v něčem mám takový staromódnější názory. Dost jako lpím na těch pravidlech no. Musím mít všechno nalajnovaný a musí to všechno takhle bejt.“

Nebo R1: „No, tak to asi to, že jsem důslednej. Když něco zadám, tak to vyžaduju.“

A právě popsat vlastnosti, které považují za důvod neobliby u žáků, dělalo některým učitelům problémy a poměrně dlouho nad otázkou přemýšleli.

Např. R2: Tak to nevím. Zkusím chvíli přemýšlet. Ne opravdu mě nic nenapadá, nezlobte se.“

7.2. Výsledky analýzy modelových situací

Účelem modelových situací bylo zjistit, jakým způsobem by níže uvedené situace řešili, jakým způsobem by je prožívali a jakým způsobem hodnotí vlastní řešení.

7.2.1. Modelová situace č. 1

Znění situace – představte si, že v den svých narozenin měl učitel v jedné třídě naplánovaný poměrně důležitý písemný test, o němž žáci předem věděli. Žáci učitele ve třídě překvapí, popřejí mu, předají mu nějaký drobný dárek a požádají ho, zda by nebylo možné test odložit.

Ve způsobu řešení první modelové situace není mezi učiteli jednoznačná shoda. Učitelé, kteří by **test odložili,** tímto způsobem řešení vlastně oceňují úsilí, které žáci vynaložili.

R4: „Jo, je to z části manipulace od nich, ale zase na druhou stranu člověk musí ocenit, že vyvinuli to úsilí, že si to zjistili, že prostě něco připraví…“.

Některým učitelům přijde dokonce nevhodné žákům dát test, když takové úsilí vynaložili.

R9: „…ale myslím, že taková vzájemná lidskost a slušnost je prostě to odložit.“

Respondentka R6 své rozhodnutí test odložit vysvětluje, takto:

R6: Byla bych spokojená, šťastná a chtěla bych, aby to děti prožívali se mnou.

Respondent R2 své rozhodnutí nechat **napsat** žáky **test** vysvětluje tak, že **odděluje osobní život od profesního** života.

R2: „Odděluju prostě to osobní od toho pracovního. Prostě to byla naplánovaný, a přes to vlak nejede.“

Respondent R10 uvádí, že odložení testu by mohlo mít **vliv na autoritu učitele**.

R10: „…učitel by neměl ustupovat, určitě to souvisí s autoritou. Myslím, že děti by pak toho učitele mohli přestat jako autoritu vnímat, nevím no.“

Respondenti R4 a R10 uvádí, že je možné, že jde zčásti o **manipulaci ze strany** žáků.

R4: „Jo, je to z části manipulace od nich, ale zase na druhou stranu člověk musí ocenit, že vyvinuli to úsilí.“

R10: „Určitě radost, že si na mě vzpomněli, na druhou stranu možná i zklamání, protože bych přemýšlel nad tím, jestli to neudělali jenom kvůli tomu, že nechtěli psát test.“

Respondentka R6 je však přesvědčena, že **v případě žáků ze ZŠP nejde o manipulaci**.

R6: „A zároveň nevěřím, že pokud se bavíme o těhle dětech, myslím o konkrétně dětech tady, tak nevěřím, že by to u nich bylo nějaký vypočítavý chování jako třeba u jiných dětí.“

V prožívání této situace nejsou mezi učiteli zásadní rozdíly. Všichni z nich popisují pozitivní emoce jako **radost**, **štěstí** apod.

Např. R5: „Pokavaď by to bylo úplně nečekaný, měla bych určitě obrovskou radost.“

Nebo R1: „Tak jako měl bych velkou radost.“

Co se týče způsobu hodnocení vlastního řešení, tak naprostá většina učitelů svůj způsob **řešení hodnotí jako správné**.

Např. R1: „No já věřím, že když to děti věděly dopředu, tak já jsem takovej, co dodržuje všechno, takže myslím, že je to správný.“

Nebo R6: „Myslím si, že je správný, když já prožívám věci s dětma a děti prožívaj věci se mnou.“

7.2.2. Modelová situace č. 2

Znění situace – představte si, že žák, se kterým učitel nikdy předtím neměl žádné problémy, dostal pětku z posledního testu. Tento žák se kvůli známce naštval a před celou třídou učitele urazí nějakou nadávkou. Učitel měl u této situace opět popsat způsob řešení, způsob prožívání situace a nakonec svůj způsob řešení hodnotit.

Řešení druhé modelové situace je opět velmi individuální. Někteří by takovou situaci řešili **domluvou**.

Např. R8: „Já bych si ho asi vzala stranou, zeptala bych se ho, proč to udělal? Co se děje? A takhle.“

Jiní učitelé by situaci řešili nějakým **kázeňským postihem**.

Např. R4: „Asi bych mu to teda zapsala, aby to teda věděli rodiče…“

Jeden z respondentů by tuto situaci **přešel v případě omluvy ze strany žáka**.

R9: „Určitě by mi to teda bylo nepříjemný, zejména před kolektivem třídy, ale stát se to asi může. Ale pokud to dítě přijde s nějakou omluvou, že přestřelilo, tak bych to nechal.“

Hezké je, že více respondentů zdůraznilo informovat žáka o **možnosti opravy známky** a **zjištění důvodů**, proč se žák ocitl v takové situaci.

Např. R1: „Řekl bych mu, že si to může kdykoli opravit a zeptal bych se ho, zda není v nějaký špatný situaci nebo proč se nestačil připravit. A že počítám, že se příští hodinu přihlásí na opravu.“

Nebo R6: „No asi bysme si prošli tu písemku a vysvětlila bych mu, proč si tu pětku zasloužil a že prostě takhle to je. A že s tím může určitě kdykoli přijít na nápravu, můžeme si to napsat znova, nebo ho můžu vyzkoušet, akorát se musí připravit, ale ta možnost tu je. Každej má někdy špatnej den.“

Nebo R4: „…ale zase mělo by se jít s tím dotyčným zase po tý příčině, co ho k tomu vedlo a nějak si zjistit, ty další okolnosti.“

V prožívání této situace se výroky učitelů podobají. Popisují negativní emoce jako **lítost** či **zklamání**.

Např. R1: „No tak mě to příde od toho žáka jako docela líto, když vím, že je to třeba jedničkář, že má chování bez problémů.“

Nebo R6: „Pokud by to byl vzdor, bylo by mi to líto, jakože bych byla prostě zklamaná, když by to byl vzdor.“

Svůj způsob řešení učitelé opět **reflektují jako správný** i přesto, že se způsoby řešení situace liší.

Např. R1: „No já si myslím, že je to takhle správně. Jako řešit to nějakou poznámkou nebo takhle, to myslím, že ne. Každýmu se může v životě stát, že mu to někdy, že prostě vybuchne kvůli něčemu a pokud se to neopakuje pravidelně…“

Nebo R10: „Myslím, že je opravdu třeba to nechat trochu vychladnout. Některý situace vyžadujou okamžitý řešení, ale tahleta mezi ně podle mě nepatří. Myslím, že to moje odložení je lepší než to řešit okamžitě.“

7.2.3. Modelová situace č. 3

Znění situace – představte si, že ve své třídě máte žáka ze sociálně znevýhodněného prostředí, kterému se kvůli tomu část kolektivu posmívá.

Tuto situaci by většina učitelů řešila **v kolektivu** například **pomocí rozhovoru** s oběma stranami, to znamená jak s „poškozeným žákem“, tak s žáky, kteří se mu nějak posmívají.

Např. R10: „To je zase situace, která by se podle mě měla řešit v tom kolektivu a ne stranou. Já bych teda udělal to, že bych je vzal všechny dohromady, zeptal bych se na věci jako proč si ten žák, který se mu posmívá, je lepší, než ten druhej.“

Nebo R1: „No snažil bych se s nima promluvit, že ne každej má takovou možnost jako maj oni. Já bych se to snažil řešit jako nějak celkově s třídou, já bych to neřešila jako zvlášť, ale řešila bych to v tý třídě…“

Zajímavá je výpověď respondentky R4, která uvádí:

R4: „No prostě jim to nějak vysvětlit, ale jsem pro se v tom nějak moc nebabrat.“

Za důležité dále považuji, že si je vědoma svých schopností.

R4: „Nevím, já si myslím, že v tomhle nejsem až tak úplně obratná v těhletěch situacích.“

Prožívání této situace učitelé popisují negativními emocemi jako **lítost**.

Např. R1: „A je mi opravdu líto vůči těm dětem, co jim ty rodiče nemůžou koupit nějaký ty věci, nemůžou jezdit na ty dovolený a tak. Nezáleží, co maj, ale co maj vevnitř.“

Nebo R6: „Vždycky je mi to líto zase, je mi vždycky líto, když se těm dětem něco děje špatnýho.“

Ve výpovědi respondentky č. 7 se podle mého názoru **projevují předsudky**, které ovlivňují její vnímání sociálně znevýhodněných žáků.

R7: „Abych řekla pravdu, tak občas mi jich ani není líto. Tím nechci říct, že bych je nenáviděla, to v žádném případě, ale lítost tam většinou opravdu není.“

Žáci, kteří jsou terčem posměchu v podobných situacích podle učitelů prožívají **lítost**, **smutek** nebo **vztek**.

Např. R8: „No mohl by se urazit, mohl by být smutný, ale taky by mohl mít vztek a to jak na ty, co se mu smějou, tak třeba i na tu rodinu. Asi by záleželo na tom, jaký bude ten žák.“

Nebo R9: No to víš, že ti to asi není příjemný, když se ti někdo takhle posmívá, a navíc on chudák to vlastně ani nemůže nějak řešit.

Jedinou výjimku tvoří respondentka R5, podle které žáci tyto situace nějak negativně neprožívají. Podlé mého názoru však spíše pocity žáků v podobných situacích příliš nevnímá, protože posmívání se kvůli sociálnímu znevýhodnění by dle mého názoru prožíval negativně každý žák.

R5: „Nemyslím si, že to dneska ti žáci nějak prožívaj, ty děti jsou dneska s tou realitou tak ztotožněný, že se považují, že jsou nějací odlišní.“

Někteří učitelé uvádějí, že jde o **poměrně častý problém v praxi**.

Např. R1: „Ale tohle je v dnešní době opravdu hodně velkej a častej problém. Já jsem to měl osobně ve svý třídě a řešili sme to taky, že se děti posmívaly.“

Nebo R8: „Já osobně takovou zkušenost teda nemám, ale slyším to často od kolegů

Z výpovědí učitelů je zřejmé, že **řešení** těchto situací **je velice složité**.

Např. R10: „Špatně se teda v těhle situacích mluví s těma poškozenejma, protože se bojí, že když něco řeknou, že je ten kolektiv odhodí ještě jakoby dál. Tohle je podle mě hodně složitá situace.“

Nebo R7: „Tyhle situace se opravdu vysvětlujou těžko a to oběma těm stranám.“

Složitost podobných situací dokazuje také to, že asi polovina z dotazovaných učitelů svůj **způsob řešení** považují za **správný** a druhá polovina si svým **způsobem řešení není jistá**.

R1: „No považuju ho za správný. Já bych s těma dětma pořád mluvil o tom problému. Asi bych to nikdy neřešil zvlášť jako s tou jednou skupinkou a pak s tím dotyčným. Podle mě by se to mělo řešit jako kolektivní, protože je to v tom kolektvu.“

Např. R4: „Je to jako nejlepší, podle toho, co jsem schopná já jako podle svého cítění zvládnout no. Jestli je to úplně ideální řešení nevím, ale odpovídá to nejlíp mojí povaze no. Zase se cpát do něčeho, co mi není vlastní a přirozený, nevím no.“

Zajímavé je také zmínit, že učitelé vnímají **příčinu** podobného chování **v rodině**.
Např. R6: „…musím říct, že teda vím, že ty děti, který se posmívaj, že to málokdy mívaj ze sebe, že většinou jsou to rodiče. Takže to, aby se člověk zlobil na ty děti, který se posmívaj taky není úplně dobře.“
Nebo R1: „Ono je to taky hodně z rodin, takovýto s tím se nebav.“

7.2.4. Modelová situace č. 4

Znění situace – představte si, že o přestávce vidíte, jak se dva žáci ve třídě perou. Žáky několikrát vyzvete k tomu, aby přestali, na což však nereagují. Poté, co se je od sebe pokusíte odtrhnout, Vás jeden z nich omylem v zápalu boje udeří do obličeje.

V řešení 4. modelové situace se většina učitelů shoduje. Nejčastějším způsobem řešení této situace je **situaci přejít** a být si vědom toho, že žák takto nejednal úmyslně.
Např. R4: „I kdybych tu ránu dostala, asi bych se nejdřív snažila zklidnit je, spíš to pak zahrát jako do takovýho outu, no stalo se v zápalu boje. Nedokážu si teda tady představit, že kdyby se to teda opravdu stalo omylem, že by se neomluvil hned.“
Nebo R7: „Tohle bych teda nějak neřešila. To byl omyl.“

Způsob prožívání se ve výpovědích učitelů různí. Zajímavá je výpověď respondentky R6, která uvádí, že by prožívala **strach** z toho, **zda zvládne situaci správně vyřešit**.
R6: „Asi bych se bála. Ne o sebe, ale o to, jak to vyřešit úplně správně, aby i to dítě bylo v klidu. Protože když to dítě mi dá facku, tak zažije pak najednou šok a když se z něj potom probere, tak musí prožívat hroznej strach z toho, co bude. Takže bych se asi bála, abych to vyřešila správně.“

Jiným způsobem by situaci prožívala respondentka R3.
R3: „Určitě by mně to vyrazilo dech, překvapilo by mě to, zkazilo náladu, představu o studentech a mrzelo by mě to.“

Vlastní **způsob řešení** většina učitelů **hodnotí jako správný**.
Např. R10: „Myslím, že tahle situace je dost vyhrocená, ale pokud by to bylo opravdu neúmyslně a ten žák by se omluvil, tak přejít to je podle mě správný způsob řešení.“

Nebo R9: „Myslím, že je správnej. Adekvátní době a situaci.“

7.2.5. Modelová situace č. 5

Znění situace – představte si situaci, při níž Vás navštíví student, kterého jste před deseti lety učil. Tento žák Vám přišel poděkovat za Váš přístup k němu a za to, jak jste se mu v průběhu školní docházky věnoval.

Situaci č. 5 vnímají všichni učitelé pozitivně, což není nijak překvapující. Učitelé nejčastěji popisovali **radost** a **dojetí**.

Např. R1: „No tak určitě radost, určitě by to bylo nadšení, že si někdo vzpomene.“

Nebo R3: „To jsem nejšťastnější člověk na světě. Jsem opravdu ráda, že ten pocit mají. Chce se mi plakat, dojímá mě to.“

Podobné situace mají i jiné důsledky např. **zvýšení sebevědomí** učitele.

Např. R1: „Určitě by mi to zvedlo sebevědomí. Je to určitě potěšující, když takhle žák vzpomene na svýho kantora.“

Někteří učitelé během podobných situací prožívají pocit **zadostiučinění**. Nebo tyto situace vnímají jako **dosažení cíle**.

Např. R10: „Určitě by to byla radost, možná i jako takový zadostiučinění, že jsem dokázal vlastně to, proč se tý práci věnuju. Člověk tak vidí, že ta práce, kterou dělá vlastně má nějakej smysl, že někam vede a pomáhá tím druhým.“

Nebo R1: „No tak asi takovýto zadostiučinění, že člověk má jako pocit, že ta jeho práce má nějakej smysl.“

7.2.6. Modelová situace č. 6

Znění situace – představte si, že Váš nadřízený Vás před kolegy neoprávněně kritizuje kvůli Vašemu způsobu výuky, o kterém jste přesvědčen, že je správný.

Způsob řešení této situace se u učitelů liší. Často se však objevuje **zjištění důvodů kritiky** a **snaha se** nějakým způsobem **bránit**.

Např. R10: „Rozhodně bych se ho teda zeptal na to, proč mě kritizuje a jestli si myslí, zda je ta jeho kritika oprávněná a aby mi to zkrátka vysvětlil. Pokud bych věděl, že ta kritika je neoprávněná, tak bych se určitě bránil.“

Nebo R5: „Určitě by vylezlo moje druhý já a nějakým způsobem bych se ozvala a bránila. Snažila bych se vysvětlit, že jsem tu danou látku učila dle osnov a že podle mě je to zkrátka správně. Rozhodně bych se bránila.“

Učitelé dále často uvádějí, že nadřízený by kritiku neměl vyjadřovat před ostatními kolegy, ale **mezi čtyřma očima**.

Např. R10: „Navíc, by mě ten nadřízený měl kritizovat mezi čtyřma očima a ne před všema lidma.“

Nebo R1: „Myslím si, že tohle by vedení ani nemělo udělat. Nejdřív by mělo jednat s tím dotyčným a neshazovat ho před ostatníma.“

Emoce se u učitelů objevují negativní. Jde např. o **zklamání**, **křivdu**, **bezmoc**.

Např. R9: „No tak určitě by se mohlo stát, že tě člověk kritizuje i oprávněně, nikdo nejsme bez chyb. Ale určitě teda bych prožíval zklamání, možná by mě to trochu i naštvalo.“

Nebo R4: „Bezmoc a asi možná vztek. Spíš bych tu kritiku přijala od kolegy, kterej je jako stejně aprobovanej, jo? Kterej má třeba s tou třídou jako nějakou zkušenost, ale kdyby mě kritizoval někdo, kdo jako nikdy matiku neučil, v životě v tej danej třídě nestál, tak bych se fakt teda asi bránila, protože se to snažím dělat co nejlíp, tak bych asi ty argumenty našla.“

Nebo R10: „Určitě by mě to naštvalo, bylo by tam asi taky zklamání, protože si myslím, že to dělám dobře a pokavaď je ta kritika neoprávněná, tak bych to asi cítil jako nedůvěru od toho nadřízenýho.“

I přes to, že způsoby řešení této situace jsou různé, tak téměř všichni učitelé svůj **způsob řešení vnímají jako správný**.

Např. R10: „Já jsem zastáncem toho, že pokud si člověk myslí, že se mu děje nějaká nepravost, tak by se měl ozvat, takže ho považuji za správný.“

Nebo R6: „No myslím, že je to takhle správný.“

7.2.7. Modelová situace č. 7

Znění situace – představte si situaci, že jste přijeli z dovolené v pondělí v ranních hodinách, nestihli jste se pořádně vyspat a první vyučovací hodinu jste během vyučování usnul. Po několika desítkách vteřin se vzbudíte a uvědomujete si, že si toho žáci všimli.

Většina učitelů by podobnou situaci řešila tak, že by žákům **řekli pravdu**.

Např. R2: „Já bych jim řekl pravdu. Určitě. Určitě bych se nevymlouval.“

Nebo R4: „Asi bych jim to řekla na rovinu no. Omluvila bych se, a řekla bych jim to narovinu.“

Objevují se zde však i takové způsoby jako prostě **situaci přejít** nebo ještě zajímavější **vymluvit se na zdravotní problémy**.

R10: „Já bych jí asi přešel s tím, že bych asi dělal, že se nic nestalo.“

R9: „To víš, že je to nepříjemný, asi by to člověk chtěl navodit na to, že je nějakým způsobem indisponován zdravotně.“

Při prožívání této situace učitelé nejčastěji popisují **stud**.

Např. R10: „Asi hrozně trapně.“

Nebo R9: „No trapně, opravdu trapně.“

Nebo R1: „No cítil jsem takovej ten stud, že oni se na to musí dívat a nesmí usnout.“

Na druhou stranu respondentka R3 uvádí, že by se tak **přiblížila žákům**.

R3: „Možná bych cítila zase takovou pokoru, že jsem jim dokázala, že jsem jedna z nich. Nevím, jestli oni by to interpretovali stejně, ale já bych měla pocit, no vidíte, taky jsem usnula, vůbec nejsem v ničem jiná.“

Žáci by podobnou situaci podle učitelů vnímali především jako **srandu**.

Např. R2: „Já myslím, že by z toho měli docela srandu, byli by asi dost pobavený. Myslím, že by se o tom ještě dlouho povídalo.“

Nebo R6: „Podle mě jak u kterýho učitele. U mě by se určitě smáli.“

Podle respondenta 10 by to však někteří žáci mohli vnímat jako **neprofesionalitu**.

R10: „Myslím si, že by to mohli vnímat jako neprofesionalitu, slabost možná.“

Navzodry různým způsobům řešení situace většina učitelů vnímá svůj **způsob řešení jako správný**.

Např. R4: „No podle mě, je to nejlepší narovinu prostě přiznat, na co si budu hrát?“
Nebo R2: „Já myslím, že je to správný, jako, že si myslím, že to nemá cenu nějak hrotit.“

Respondent č. 10 si v průběhu rozhovoru **uvědomil**, **že jeho řešení** (situaci přejít) **není ideální**.

R10: „V tomhle případě nevím, jestli je teda správnej, asi ne. Možná by bylo lepší se k tomu postavit čelem a říct podívejte se já sem včera přijel z dovolený a opravdu jsem se nevyspal, omlouvám se, ale opravdu jsem byl unavenej. Určitě by se to nemělo stávat, ale co, prostě se mi to přihodilo. Teď když o tom tak mluvím, tak mi dochází, že to řešení s tím přejitím není úplně správný. Spíš je to takový vycouvání z tý situace, než jako řešení.“

7.3. Výsledky dotazníků

Pro zajímavost připojuji i výsledky dotazníků. Dotazník byl zvolen pouze jako doplňková metoda, díky které jsem měl možnost udělat si hrubou představu o celkovém emočním kvocientu respondentů i emočním kvocientu u jednotlivých škál, které dotazník měří.

Pro lepší orientaci ve výsledcích zde uvádím tabulku se zkratkami, které se používají pro jednotlivé subškály. Během interpretace výsledků dotazníku vycházíme z toho, že průměrný skór každé z patnácti hlavních škál je 100 se směrodatnou odchylkou 15. Jak bylo již dříve řečeno, test obsahuje několik kontrolních mechanismů. Prvním takovým mechanismem jsou škály pozitivní dojem a negativní dojem, které mají průměrný skór také 100, ale směrodatná odchylka je rovna 30. To znamená, že pokud by jedna z těchto škál nabývala hodnot větších než 130, či menších než 70, test by byl považován za neplatný. Poslední škálou je index nekonzistence, který pokud přesáhne hodnotu 12, test je opět považován za neplatný. Z toho tedy vyplývá, že všechny testy jsou platné, jelikož žádná z kontrolních škál nepřesáhla kritickou mez.

Tabulka č. 8: Výsledky dotazníků učitelů základních škol

Respondent	*R1*	*R2*	*R3*	*R4*	*R5*
INTRAPERSONÁLNÍ	**98**	**98**	**116**	**90**	**113**
Sebeúcta	95	87	99	94	100
Vnímání vlastních emocí	102	107	121	104	105
Asertivita	91	92	122	96	118
Nezávislost	94	91	95	83	121
Sebeaktualizace	97	104	113	102	112
INTERPERSONÁLNÍ	**91**	**105**	**114**	**108**	**110**
Empatie	92	98	117	111	112
Sociální zodpovědnost	90	93	111	113	113
Interpersonální vztahy	95	100	108	91	98
ZVLÁDÁNÍ STRESU	**98**	**97**	**115**	**83**	**112**
Tolerance stresu	104	95	115	83	113
Kontrola impulzů	90	89	115	89	98
PŘIZPŮSOBIVOST	**99**	**100**	**108**	**92**	**110**
Testování reality	103	99	109	101	115
Flexibilita	102	100	110	92	95
Řešení problémů	96	98	100	97	116
OBECNÁ NÁLADA	**103**	**99**	**106**	**93**	**111**
Optimismus	100	94	111	90	110
Štestí/spokojenost	110	102	102	102	111
CELKOVÉ EQ	**94**	**94**	**115**	**92**	**114**
Pozitivní dojem	105	119	111	102	116
Negativní dojem	100	83	92	107	87
Index nekonzistence	5	9	4	2	8

Tabulka č. 9: Výsledky dotazníků učitelů základních škol praktických

Respondent	*R6*	*R7*	*R8*	*R9*	*R10*
INTRAPERSONÁLNÍ	**93**	**100**	**85**	**103**	**102**
Sebeúcta	87	101	85	103	102
Vnímání vlastních emocí	101	107	81	104	102
Asertivita	100	90	100	119	116
Nezávislost	93	92	87	95	95
Sebeaktualizace	104	101	89	101	101
INTERPERSONÁLNÍ	**110**	**105**	**106**	**108**	**108**
Empatie	113	98	99	112	112
Sociální zodpovědnost	112	92	113	112	95
Interpersonální vztahy	101	101	90	100	106
ZVLÁDÁNÍ STRESU	**97**	**100**	**89**	**99**	**105**
Tolerance stresu	103	105	87	91	111
Kontrola impulzů	91	94	88	105	92
PŘIZPŮSOBIVOST	**86**	**104**	**86**	**104**	**101**
Testování reality	82	105	89	108	117
Flexibilita	94	92	92	94	92
Řešení problémů	96	105	91	106	97
OBECNÁ NÁLADA	**103**	**106**	**94**	**103**	**106**
Optimismus	94	107	94	103	103
Štěstí/spokojenost	111	111	95	111	111
CELKOVÉ EQ	**93**	**102**	**87**	**109**	**108**
Pozitivní dojem	105	112	121	113	106
Negativní dojem	100	108	82	105	99
Index nekonzistence	6	8	7	5	3

8. Diskuze

Cílem této práce bylo odpovědět na hlavní výzkumnou otázku: Jakým způsobem učitelé vnímají své kompetence v oblasti emoční inteligence? V kapitole věnované analýze výsledkům jsem se snažil odpovědět na specifické výzkumné otázky, které se týkají vztahu mezi učitelem a žákem, učitelovy schopnosti empatie, stresu a sebeuvědomění.

Dále bych chtěl poukázat na některé nedostatky této práce. Prvním nedostatkem, kterého jsem si vědom je, že emoční inteligence zahrnuje podle různých autorů různé složky a výzkum všech těchto složek by dalece přesahoval rozsah této práce. A z tohoto důvodu jsem se zaměřil pouze na několik, podle mého názoru podstatných složek, které jsem se snažil popsat do větší hloubky, to znamená, že jsem zdaleka nepopsal celou danou problematiku, ale pouze malou část. Dále jsem si vědom, že výsledky této práce nemohou být zobecněny na všechny učitele základních škol a základních škol praktických. Pokud bych zpočátku zvolil jiné respondenty, jsem si jist, že jejich výpovědi by byly odlišné, to proto, že různí lidé vnímají různé věci odlišně. Co se týče rozhovorů s respondenty, jsem si vědom, že jsem se v prvních rozhovorech dopustil několika chyb, které podle mého názoru mohli ovlivnit výsledky výzkumu. Šlo především o špatné formulování některých otázek. S přibývajícím počtem rozhovorů jsem však cítil, že se mé schopnosti vést rozhovor s respondenty zlepšují a že pomocí vhodně kladených otázek jsou respondenti ochotni mluvit o problému ve větší hloubce. Co se týče spolupráce s respondenty, s naprostou většinou z nich probíhala spolupráce na výbornou, přesto s několika málo z nich bylo obtížnější vést rozhovor do hloubky, jelikož jejich odpovědi byly velice stručné a i přes mou snahu se mi z několika málo učitelů nepodařilo dostat více informací.

ZÁVĚR

V teoretické části jsem se věnoval emoční inteligenci, definici tohoto pojmu, popisu jednotlivých modelů emoční inteligence, dále její vývoj v rámci ontogeneze a pouze stručně nastiňuji její historii. Dále vymezuji pojem pomáhající profese a učitelská profese a poslední část teoretické části je věnována osobnosti učitele, popisu různých typologií osobnosti učitele a významu emoční inteligence v profesi učitele.

Praktická část bakalářské práce je věnována kvalitativnímu výzkumu. Výzkum byl založen na polostandardizovaných hloubkových rozhovorech a řešení modelových situací. Při výzkumu bylo použito také dotazníku, který sloužil pouze jako doplňková metoda. Výzkumu se zúčastnilo celkem deset učitelů. Pět z nich působí na základní škole (tři ženy a dva muži) a pět z nich působí na základní škole praktické (také tři ženy a dva muži). Cílem výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem učitelé vnímají své kompetence v oblasti emoční inteligence. Hlavní výzkumnou otázku jsem pak vyjádřil pomocí čtyř specifických výzkumných otázek. První z nich se týkala toho, jaký význam mají pro učitele vztahy s žáky. Výsledky ukazují na to, že učitelé vztahům s žáky přikládají obrovskou důležitost, někteří dokonce vztah s žákem vnímají jako to nejdůležitější. Učitelé vnímají, že vztah učitel - žák má vliv na prospěch žáků, na učení a chování a na vzájemnou interakci učitel - žák. Druhá specifická otázka se týkala způsobu, jakým učitelé vnímají svou schopnost empatie. Výsledky ukazují, že většina učitelů vnímá sebe sama jako empatické, někteří popisují, že se o pochopení žáků přinejmenším snaží, nejistotu učitelé vyjádřili z toho, zda jejich projevy empatie také vnímají žáci. Co se týká pocitů žáků, učitelé popisují, že jim slouží k lepšímu poznání žáka, k jeho porozumění a pochopení, ke zjištění jeho motivů a také je vnímají jako zpětnou vazbu. Z výsledků dále vyplývá, že učitelé svou empatii žákům projevují třeba tak, že se jim snaží ulehčit tíživou situaci, pomoci žákům při řešení jejich problémů a někteří učitelé si uvědomují, jak je v některých situacích empatické porozumění žákům složité. Třetí specifická otázka se týkala toho, které situace učitelé vnímají jako stresové a co během nich prožívají. Z výsledků potom plyne, že většina učitelů jako stresové vnímá řešení problémů s rodiči žáků. Další zmiňované stresové události jsou pro učitele například řešení kázeňských problémů, nástup do práce nebo třeba hodnocení žáků. Co se týká prožívání stresových

situací, tak učitelé uvádějí, že jejich stres vnímají spíše v psychické rovině, šlo třeba o přemítání o stresové situaci, frustraci či vztek. Pouze několik málo respondentů uvedlo, že během stresové situace na sobě vnímají i některé fyziologické příznaky stresu. Poslední výzkumná otázka se týkala míry sebeuvědomění učitelů. Z výsledků je zřejmé, že většina učitelů si je vědoma alespoň některých vlastností žáků, které jsou jim nepříjemné, zbytek z nich si je vědom, že jejich antipatie ve vztahu k žákům mohou jejich vztah ovlivňovat, ale definovat je nedokáží. Z výsledků dále vyplývá, že naprostá většina učitelů silněji prožívá neúspěch žáků. Jejich sebeuvědomění dokazuje to, že jim nedělalo problémy popsat některé své silné a slabé stránky, stejně tak vlastnosti, které považují za důvod obliby u žáků. Problémy některým učitelům však dělalo popsat některé své vlastnosti, které považují za důvod neobliby.

Výsledky výzkumu lze chápat jako rozvinutí dosavadních poznatků týkajících důležitosti emoční inteligence v profesi učitele.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:

Čáp, J., & Mařeš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál

Dytrtová, R. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada

Goleman, D. (2001). *Emoční inteligence: Proč může být emoční inteligence důležitější než IQ.* Praha: Metafora

Hartl, P., & Hartlová, H. (2009). *Psychologický slovník.* Praha: Portál

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál

Jankovský, J. (2003). *Etika pro pomáhající profese.* Praha: TRITON

Kohoutek, R. (2009). *Psychologie v teorii a praxi*. Načteno z: http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/typy-osobnosti-ucitelu

Kopřiva, K. (1997). *Lidský vztah jako součást profese.* Praha: Portál

Langmeier, J. & Matějček, Z. (2011). *Psychická deprivace v dětství.* Praha: Karolinum

Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál

Mareš, J. & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita

Mayer, J. D. & Bracket, M. A. & Salovey, P. (2004). *Emotional Intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey Model.* Dostupné z: http://books.google.cz/books?id=YVKmxr_D7yQC&printsec=frontcover&hl=cs#v=onepage&q&f=false

Millet, T. (2007). *An examination of trait emotional intelligence factors: Their relationship to job satisfaction among police officers.* Dostupné z: http://books.google.cz/books/about/An_Examination_of_Trait_Emotional_Intell.html?id=yeXMAw1bNoUC&redir_esc=y

Nolen-Hoeksema, S. & Frederickson, B., L. & Loftus, G., R. & Wagenaar, W., A. (2012). *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Praha: Portál

Pletzer, M. A. (2012). *Emoční inteligence – jak ji rozvíjet a využívat*. Praha: Portál

Plháková, A. (2008). *Učebnice obecné psychologie.* Praha: Academia

Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál

Průcha, J., & Walterová, E., & Mareš, J. (1998). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál

Schulze, R., & Roberts, R. D (Eds.). (2007). *Emoční inteligence – přehled základních přístupů a aplikací*. Praha: Portál

Smékal, V. (2009). *Pozvání do psychologie osobnosti – člověk v zrcadle vědomí a jednání.* Brno: Barrister-Principal

Stuchlíková, I. (2007). *Základy psychologie emocí.* Praha: Portál

Švaříček, R., & Šeďová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál

Tolan, J. (2006). *Na osobu zaměřený přístup v poradenství a psychoterapii.* Praha: Portál.

Vašutová, J. (2002). *Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi.* Praha: Univerzita Karlova

Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.* Brno: Paido

Wágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání.* Praha: Karolinum

Wedlichová, I. (2011). *Emoční inteligence*. Dostupné z: http://www.pf.ujep.cz/files/kps/vyuka_KPS/Skripta_Emocni_intelig_Wedlichova.pdf

Wharam, J. (2014). *Emoční inteligence: Cesta do středu sebe sama.* Praha: Práh

Wraith, M. E. (2007). *The impact of trait emotional intelligence and cognitive style on the academic achievement and life satisfaction of college students.* Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=L5aOr8PAT0QC&printsec=frontcover&dq=the+impa

ct+of+trait+emotional+intelligence&hl=cs&sa=X&ei=_WFCVcuIO4SuU-D0gTA&ved=0CCIQ6AEwAA#v=onepage&q=the%20impact%20of%20trait%20emotional%20intelligence&f=false

Zeidner, M., & Matthews, G., & Roberts, R., D. (2009). *What we know about emotional intelligence: How it Affects Learning, Work, Relationships, and Our Mental Health* Dosupné z: https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/content/9780262012607_sch_0001.pdf

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Seznam obrázků:

- Obr. č. 1: Normální obličej a obličej se zpřeházenými rysy

Příloha č. 2. Seznam tabulek:

- Tabulka č. 1: Charakteristika výzkumného souboru
- Tabulka č. 2: Seznam kategorií stanovených na základě otevřeného kódování
- Tabulka č. 3: Kategorie 1 – vztahy s žáky
- Tabulka č. 4: Kategorie 2 – empatie
- Tabulka č. 5: Kategorie 3 – stres
- Tabulka č. 6: Kategorie 4 – sebeuvědomění
- Tabulka č. 7: Zkratky používané v dotazníku vyjadřující jednotlivé subškály
- Tabulka č. 8: Výsledky dotazníků učitelů základních škol
- Tabulka č. 9: Výsledky dotazníků učitelů základních škol praktických

Příloha č. 3. Seznam grafů:

- Graf č. 1: Procentuální zastoupení zkoumaného vzorku dle pohlaví
- Graf č. 2: Rozložení zkoumaného vzorku dle délky praxe

Příloha č. 4: Přepis ukázkových rozhovorů:

- Rozhovor s učitelkou ZŠ:

Souhlasíte tedy s účastí na výzkumu?

Jo, souhlasím

A nebude Vám vadit, když rozhovor budu nahrávat na diktafon?

Ne, nebude.

Takže, jak dlouho vykonáváte tuto profesi?

No teď už to bude 21 let.

Jak vycházíte s žáky ve škole?

Jak s kterými. No, ale myslím si, že z mého pohledu dobře, nemám žádný dramatický problémy nebo já je aspoň nevnímám teda no.

A jaký je podle Vás důvod toho, že spolu nevycházíte příliš dobře?

Asi že mají určitý vlastnosti, který nemám ráda.

A jaké vlastnosti to jsou, mohla byste je popsat?

Já moc nemám ráda jako takovou tu aroganci, což se teď u mladých docela často objevuje. Takže takovýto jako já jsem mistr světa.

Aha. A jak důležité jsou pro Vás vztahy s žáky?

No samozřejmě, že velice. V profesi pedagoga je to opravdu hodně důležitý.

A v čem podle Vás spočívá jejich důležitost?

Je pak mnohem snadnější s nima jednat, učit je a samozřejmě je to i příjemnější. To je jako když vy chodíte do školy - když se spolužáky vycházíte, jste přátelé, tak do tý školy jdete rád, ale kdybyste se spolužáky měl nějaký problémy, tak byste tam chodit nechtěl. Tak nějak to vidím no.

Aha. To je hezký přirovnání.

No. Je pak opravdu složitý i třeba nějak motivovat sebe, že jo? Člověk se snaží o nějakej přátelskej přístup, dává do toho poměrně hodně energie, ale pokud ho ten žák dlouhou dobu nepřijímá. Neopětuje to, tak je to celkem vyčerpávající. Nechci teda, aby to vyznělo nějak špatně, jako že to hnedka vzdávám (smích), ale prostě dá to hodně práce.

Vnímáte během řešení nějakých nepříjemných situací s žáky také jejich pocity?

No tak snažím se. Určitě se snažím. To jo.

Mohla byste nějakou takovou situaci popsat?

Chvilku mě nechte přemýšlet.

Určitě.

Tak. Tak třeba když zkouším žáka a on dostane pětku. Na některých těch dětech vidíte, jak jsou z toho opravdu špatný, je jim to líto a tak.

Které emoce jste v průběhu té situace zaznamenala?

Lítost no. Strach. A možná, že i trochu zlost.

Zlost?

No jako, že je ten žák na mě trochu naštvanej, že jsem vyvolala zrovna jeho.

Aha, chápu. A co pro Vás znamenají pocity žáků?

Jako pocity těch žáků jo? Jak to říct no. Jako že mi poskytujou zpětnou vazbu.

V jakém smyslu zpětnou vazbu?

Jako že vím, že je mu to třeba líto, že dostal špatnou známku. Že má radost z toho, že jsem udělala tohle a tohle. A na základě toho pak člověku dojde, že třeba tamto nevyřešil ideálně, nebo naopak tamto udělal dobře a tak.

Jo takhle. A jakým způsobem dáváte žákům najevo své porozumění?

No třeba jak jsem říkala to s tím zkoušením. Já to dělám tak, že když žák dostane pětku z ústního zkoušení, tak si to zapíšu jenom tužkou a pokud se sám další hodinu přihlásí, tak jsem ochotná mu tu známku přepsat.

Hm. A jak sama sebe v tomhle směru vidíte? Myslíte si, že jste empatická?

Myslím, že ano. V rámci svých možností.

Myslíte, že Vás žáci považují za empatického člověka?

Tak to je těžký posoudit. Myslím, že někteří ano, někteří ne. Spíš možná jde o to, jestli to jako vnímají ty žáci.

A na základě čeho takto usuzujete?

No co se týče mě, tak na základě toho, že se snažím a něco pro to dělám. A co se týče

těch žáků, tak jsem to myslela jako tak, že nevím jestli. Jako jestli maj nebo spíš nakolik maj rozvinutej ten cit. Třeba jak jsem říkala ten příklad. Když vyzkouším žáka a on dostane pětku. Tu pětku jsem si k sobě zapsala tužkou, a jsem ochotná ho příští hodinu znova vyzkoušet, pokud se přihlásí a tu známku mu přepsat. Určitě je mnoho žáků, který to ocení a jsou rádi, ale kolikrát mám pocit, že když řeknu, že příští hodinu se může přihlásit na opravu, na ten žák to snad bere jako trest (smích).

(smích) A v jakých dovednostech souvisejících s Vaší prací si myslíte, že vynikáte?
Já teda jsem spíš na takovýto plánování. Všechno aby bylo, tak jak to má bejt. No prostě matikář (smích).

Chápu. A jaké dovednosti, si myslíte, že, byste si měla osvojit lépe?
Zlepšit se?

Ano.
Ani nevím. Možná být odolnější vůči stresu? I když teda odolnost vůči stresu je něco, čím by měl disponovat každej učitel. Ale tak aspoň si to uvědomuju, to se taky cení ne? (smích).

To určitě. Být si toho vědom je důležitý.
Takže asi tak no.

A jaké své vlastnosti považujete za důvod obliby u žáků?
No já si myslím, že jsem spíš taková mírnější, no to je, to je těžký no. Já se vnímám jako přátelská, jestli to ale vnímaj takhle i ty děti?

A jaké své vlastnosti považujete naopak za důvod neobliby u některých žáků?
Za důvod neobliby? Možná, že v něčem mám takový staromódnější názory. Dost jako lpím na těch pravidlech no. Musím mít všechno nalajnovaný a musí to všechno takhle bejt.

Co se Vás víc dotkne? Úspěch nebo neúspěch žáků?

To bych řekla, že je půl na půl teda.

Mohla byste nějakou takovou situaci popsat?

No třeba teď jsem opravila čtvrtletku a vidím, že v některých třídách byla moje práce naprosto k ničemu, že jsem vynaložila energii v podstatě na nic, tak mě to jako mrzí. Na druhou stranu zase některý ty čtvrtletky dopadaj nádherně, nebo teď když dělali SCIA, tak jsem měla radost, že se jim to povedlo. To jo no. Taky si pak docela hlídám, nebo spíš od nich tahám, jak jim to jde potom na tý střední škole. Protože tam je to těžší vydržet na těch známkách, co jsem jim dávala tady. Takže asi tak.

Tak další otázka. V jaké situaci ve vztahu k žákům či kolegům, se Vám naposledy stalo, že jste neovládla své chování a jednala jste impulzivně?

Tak třeba dneska v 8. B. Já jsem vykládala novou látku a ta třída je méně nadaná, přesto teda nevěnujou pozornost, baví se. No tak já jsem si to teda i taky trochu promyslela, protože jsem je napomínala už několikrát, takže to nebylo úplně impulzivní. Takže jsem jim teda vysvětlila, že v tomhle učit nebudu a že teda změnim plány, že dneska píšeme tu prověrku, kterou jsme měli psát zítra a zítra budu přednášet tu novou látku znova. No a ve vztahu ke kolegům to se mi stalo asi jenom jednou. To jsem se poměrně hodně neovládla a šlo zase teda o mého syna, který byl křivě obviněn, že tady znečistil toalety a aniž by to paní učitelka vyšetřovala, tak šla rovnou za mým synem. Takže to jsem teda jako… Do dnes si to pamatuju, protože to byl tenkrát v 6. třídě, takže je to nějakých 6 let zpátky. A to jsem teda jako vystartovala, protože si myslím, že sme ho vychovali dobře, protože tohle by byla věc jako hodně velký nekázně, jo? A on i sám z toho byl tenkrát špatnej. Říkal, že za nic nemůže no…

A jak zpětně hodnotíte Vaši reakci?

No. Tak je mi to blbý vůči tý kolegyni, ale na druhou stranu si myslím, že jsem udělala dobře, protože se to pak jako pohnulo a vyšetřilo a ukázalo se, že ten kluk je v tom fakt nevinně.

A kdy se Vám naposledy chtělo ve škole brečet? V souvislosti s žáky či kolegy.
Tak na to si nevzpomínám nikdy. Fakt ne.

Nevadí, tak dál. Které situace ve škole vnímáte jako stresové? Co se týká např. hodnocení, kázně, řešení sporů mezi žáky, řešení sporů s rodiči?
No stresový, pro mě jsou stresový, hlavně takový jako co jsou mimořádný, že to vyjede. Já fakt mám ráda, že učím podle toho rozvrhu a nerada takový ty mimořádný a nečekaný události. Jde v podstatě o všechno, co nejde podle plánu no. Nebo tenhleten příklad s těma dětma. Navíc můj muž tady učí taky (smích).

Váš muž tady na škole taky pracuje?
Jo no. To taky se někdy stává, že je třeba nespravedlivě napadenej, nebo že se do něčeho pustí no. Prostě je mi to pak líto. Mám taky o něj strach trochu. Občas. Jako ne že bych se bála nějak fatálně jo? Ale jako no. Jako tím, že to řešíme doma, no prostě u nás je tohle téma jako hodně no.

Školy máte doma asi až kam.
No občas jo (smích).

Mohla byste mi nějakou tu stresovou situaci popsat trochu podrobněji?
Myslíte něco s manželem, nebo nějakou tu nečekanou situaci?

Tak třeba tu nečekanou situaci.
Tak například se o přestávce něco přihodí, teď já mám naplánováno, že půjdu do hodiny, musím jít do třídy tohleto vyřešit, teď do toho musím honem řešit tu třídu, kde mám bejt, musím řešit tohle, teď se musím rychle rozhodnout, aby to bylo co nejrychleji vyřešení a taky co nejlíp. Jo? I fakt jako takovýhle běžný blbiny, který jsou prostě z běžnýho rámce vybočení.

A jakým způsobem na ty situace reagujete?
No je mi to samozřejmě nepříjemný. Musím myslet na to, že jsem někde měla bejt, ale

prostě do nemůžu stihnout a to mě stresuje no.

Aha.

No. Ono je to spíš v tý psychický rovině, není to jako že bych se nějak klepala, že by mi bušilo srdce jako o závod a podobně. Jak říkám no, taková frustrace a asi taky o tom až moc přemýšlím. O tom jak to stihnout, jako že hledám způsob, jak to stihnout oboje, i když si tak nějak uvědomuju, že to nejde, tak to zkouším no. Leda teda že bych se nějak rozpůlila (smích).

A kdy naposledy jste se v souvislosti s Vaší prací ocitla ve stresové situaci?

Jak říkám, je to poměrně často, ale to proto, že jsou to celkem běžný věci. Ve škole se stane každou chvíli, že se něco musí řešit. Ale rozhodně to není nic, co by člověk nějak nezvládal. Jde spíš o takový maličkosti, který mě prostě dokážou trochu rozhodit.

V jakých situacích v souvislosti s Vaším povoláním se cítíte být úplně nejvíce pod tlakem?

Úplně nejvíc? Tak to mě musíte asi nechat chvilku přemýšlet.

Určitě. Přemýšlejte.

Nejvíc stresující, asi jsou věci, který se týkají manžela. Třeba jak jsem říkala, když je z něčeho křivě obviněnej. To, že to člověk nemůže ovlivnit, to je stresující.

Tak, teď Vám přečtu nějaké modelové situace a zeptám se vždycky na pár otázek k tomu. Takže první situace. Představte si, že v den svých narozenin máte v jedné třídě naplánovaný poměrně důležitý písemný test, o němž žáci předem věděli. Žáci ve třídě Vás překvapí, popřejí Vám, předají Vám drobný dárek, a požádají Vás, zda by nebylo možné test odložit. Jak byste tuto situaci řešila?

Tak to samozřejmě ustoupím. Hm, ustoupím.

Jaké emoce byste během této situace prožívala?

No to by mě hodně potěšilo, nebo myslím, že už se mi to párkrát stalo, jako že to vyšachovali a použili, jako udělaj mi radost a bylo by mi trapný jim ten test prostě dát. I

když je naplánovanej, ono se dá všechno odložit, že jo?

Když říkáte vyšachovali a použili máte pocit, že jde z části o manipulaci?
Jo, je to z části manipulace od nich, ale zase na druhou stranu člověk musí ocenit, že vyvinuli to úsilí, že si to zjistili, že prostě oni něco připraví, namalujou mi tabuly. Jako no, něco pro to udělali a v podstatě u mě je to vždycky odklad o jeden den, takže si myslím, že to není zas až takový drama.

Jak hodnotíte svůj způsob řešení?
Já nevím no, jestli je to dobře, je to můj způsob řešení, takže ho hodnotím tak, že by se to asi dalo takhle řešit. Ono i jde o třídu no... Když jako vidím, že tam třeba mám přátelský vztahy, tak je to jako úplně něco jinýho, než když v některých třídách vím, že jsou tam i někteří takový zákeřní žáci, a v tomhle případě bych možná ani neustoupila, já nevím no. V takové třídě se mi to teda ještě nikdy nestalo.

A podobnou zkušenost máte jste říkala, že?
Jo, jo. To tenkrát jsem ještě učila fyziku a oni si od tý učebny sehnali klíče, protože tam sami nemůžou, teď mi tam připravili nějaký překvapení, tu třídu vyzdobili, namalovali mi tabuli, napsali tam fakt velkou gratulaci, obrovskej dort tam teda namalovali, pak se schovali někde a vybafli na mě, jako že do toho jako museli něco investovat, museli se domluvit a myslím, že i to stojí za ocenění, to, že se ty děti domluvěj.

To určitě. Tak další situace. Představte si situaci, že jeden ze žáků zjistí, že dostal pětku z posledního testu. S tímto žákem jste nikdy předtím neměla žádný problém. Žák se však kvůli známce naštve a před celou třídou Vás urazí například nějakou nadávkou. Jak byste tuto situaci řešila?
No napřed se musí vyřešit ta nadávka jako okamžitě, to jako, asi bych no. Asi bych mu to teda zapsala, aby to teda věděli rodiče, nějak bych si to s ním vyřídila a pak bych se snažila mu to v klidu vysvětlit, že jako ta jedna známka se dá zlepšit. Před třídou bych mu dala najevo, že tohle si líbit prostě nenechám a vyříkala bych si to sním, aby si uvědomil, že přestřelil, že by si měl promyslet, jak se tyhle věci po chlapsku řeší. A

vysvětlit mu, že ta jedna pětka, že jako kvůli ní se svět nezboří.

Jaké emoce byste během této situace prožívala?

Těžko říct, no v první chvíli by mě to určitě teda naštvalo, no ale jako myslím si, že z těhle věcí umím jako přepnout poměrně rychle teda, a snažila bych se ho teda jako pochopit, že prostě není zvyklej na to mít pětku no. Když to měl být teda bezproblémový žák… No a možná bych se snažila zjistit, jestli by za tím nemohlo být něco jinýho, že jo? Že takhle reaguje.

Jak hodnotíte svůj způsob řešení?

No těžko říct, podle mě je to jako takový trošku modelový, je prostě třeba před tou třídou nějak vystoupit, že tohle si nemůžou dovolit, ale zase mělo by se jít s tím dotyčným zase po tý příčině, co ho k tomu vedlo a nějak si zjistit, ty další okolnosti.

A máte podobnou zkušenost?

Myslím, že s tímhle ne no.

Nevadí, tak dál. Představte si, že ve třídě máte žáka ze sociálně znevýhodněného prostředí, kterému se kvůli tomu část kolektivu posmívá. Jak byste oběma stranám danou situaci vysvětlila?

Tohleto, jako bych řekla, že to bylo podobný. Mám ve třídě takovýho kluka, kterej má ADHD a prostě mi ze záchodu přitančil. Jasný potřeboval si nějak jako… No děti z něj měli samozřejmě srandu, protože je to v 8. Tak jsem se to snažila nějak uhrát do outu, no tak ježiši, tak se potřeboval trochu vyvětrat nebo todleto, no to je to samý jako posmívání, ty máš tohleto, ty nemáš támhleto. No prostě jim to nějak vysvětlit, ale jsem pro se v tom nějak moc nebabrat.

A tomu žákovi jak byste to vysvětlila?

No a s tím žákem si promluvit a zjistit teda jak to vnímá on, jaký je jeho stanovisko a v závislosti na tom no. Ujistit ho, že nikdo se mu kvůli tomu posmívat nesmí, že od toho jsme tady my, aby sme to zastavili, kdyby ho to mrzelo a tak nějak mu nastavit ten

žebříček hodnot, že si člověk musí vážit toho, co má. Že ty mobily a takový, co tyhle děti nemaj, že to prostě není nijak důležitý. Oni jsou to stejně jenom slova, člověk se nima snaží, ale oni to stejně vnímaj jinak ty děti…

Jaké emoce zase byste během této situace prožívala?
Já tohleto nemám ráda, určitě by mi toho dítěte bylo líto, já docela špatně vnímám i špatný zprávy z Novy a tak. Tady by to byla určitě velká lítost nad tím dítětem. Bylo mi i líto, když ten můj žák přitančil do třídy a všichni se tomu začali smát, jo? Protože on si to neuvědomuje, to je vlastně chování, který neovládá no. Lítost no.

A jak myslíte, že by tuto situaci prožíval žák?
Buď negativně jako vztek, možná by se zatvrdil proti těm ostatním, zase asi záleží na povaze, nebo taky bolestínsky, že by mu to bylo líto no.

Jak hodnotíte svůj způsob řešení?
Nevím, já si myslím, že v tomhle nejsem až tak úplně obratná v těhletěch situacích, protože tam si nechám jako tu lítost do toho jako dost zasáhnout, no. Je to jako nejlepší, podle toho, co jsem schopná já jako podle svého cítění zvládnout no. Jestli je to úplně ideální řešení nevím, ale odpovídá to nejlíp mojí povaze no. Zase se cpát do něčeho, co mi není vlastní a přirozený. Nevím no.

Tak další situace. Představte si, že o přestávce vidíte, jak se dva žáci ve třídě perou. Žáky několikrát vyzvete k tomu, aby přestali, na což však nereagují. Poté, co se je od sebe pokusíte odtrhnout, Vás jeden z nich omylem v zápalu boje udeří do obličeje. Jak byste tuto situaci řešila?
No, já bych je asi nenapomínala víckrát, pokud by se rvali, tak bych je jako hned. Asi bych to tak nenechala. I kdybych tu ránu dostala, asi bych se nejdřív snažila zklidnit je, spíš to pak zahrát jako do takovýho outu, no stalo se v zápalu boje. Nedokážu si teda tady představit, že kdyby se to teda opravdu stalo omylem, že by se neomluvil hned. No i když, teď mě napadá jeden támhle, teď se nám objevuje takovej agresivnější, nebo ne agresivnější, ale hůř zvládá svý chování. Nevím, jestli by ho to napadlo hned teda. Asi

bych opravdu netrestala za to, že jsem dostala ránu, ale spíš za to, že mě neposlechli.

Jaké emoce byste během této situace prožívala?
No tam je to. Asi bych měla o ně strach, já se jako těch rvaček bojím, asi by mě i naštvali, protože si myslím, že je to zbytečný se rvát. A pak by záleželo na tom, jak rychle by se oni dokázali zklidnit. Jo? Protože kdyby to nedokázali a nechtěli během nějaký chvilky se omluvit, tak by mě teda opravdu hodně štvaly.

A jak zase myslíte, že by se v této situaci cítil žák?
No já si myslím, že by mohli být vzteklý, že jim do toho lezu.

Aha. A jak hodnotíte svůj způsob řešení?
Říkám, zase protože to vychází ze mě, je to podle mě nejvíc v souladu s mojí náturou. I když těch 20 let už je na mě taky znát, že jsem nějak zdeformovaná (smích).

Tak další situace. Představte si situaci, při níž Vás navštíví student, kterého jste před 10-ti lety učila. Tento žák Vám přišel poděkovat za Váš přístup k němu a za to, jak jste se mu v průběhu školní docházky věnovala. Jak byste tuto situaci vnímala?
No tohleto je vždycky milý jako. Fakt to jako hodně potěší a oni většinou přijdou ty děti, ne teda třeba po těch 10-ti letech, ale spíše ty čerství absolventi. I jsem doučovala žáka, kterého jsem učila před třemi lety, který přišel, že potřebuje něco dovysvětlit. Přijde mi, že maj až takovej radar, že vždycky přijdou, když se tu zrovna nějak nedaří a pak mě tím vždycky jako nakopnou jo? Je to teda věc náhody, ale přijde mi, že se fakt trefujou vždycky, když to člověk potřebuje. Člověk cítí i jako takovýto zadostiučinění. Jako strašně si toho vážím, když přijdou třeba v tom prváku a paní učitelko pomohla byste mi ještě s tímhle? V tom prváku, druháku pravidelně jeden, dva ještě přijdou, že se přijdou ještě na něco zeptat. To je jako radost no.

Dokázala byste popsat všechny emoce, které byste v onu chvíli cítila?
No tohleto je čistá radost, asi ta největší, co může kantor mít. Jako.. No co víc si můžeme přát…

A podobnou zkušenosti z praxe tedy máte?

No zrovna před 14 dny tady byla loňská absolventka z devítky, potkala jsem jí ve městě, hned se ke mně jako přihlásila, protože ona tady měla jako takový, no bylo to sní prostě dost špatný a pracný, taková negativně ke škole, k rodině, ona byla prostředním dítětem v tý rodině, takže i s tím se tak nějak těžko vyrovnávala, i ten život jo? I ta škola, jako tak nějak špatně. A teď že se chytla, že má jedničky, dvojky, že by potřebovala něco z matiky opravit, jestli by mohla přijít, tak tu před těmi 14 dny byla na konzultačkách, prostě něco se mnou probrala, strašně poděkovala a zdála se mi jako úplně jinej člověk, dodneška z toho žiju, dodneška z toho mám radost.

Tak další situace. Představte si, že Váš nadřízený Vás před kolegy neoprávněně kritizuje kvůli Vašemu způsobu výuky, o kterém jste přesvědčen, že je správný. Jak byste tuto situaci řešila?

Tohle si teda fakt musím představit, tohle nám tady pan ředitel nedělá. Asi bych se snažila vznést svoje argumenty, a co můžu dělat víc no?

Jaké emoce byste během této situace prožívala?

Bezmoc a asi možná vztek. Spíš bych tu kritiku přijala od kolegy, kterej je jako stejně aprobovanej, jo? Kterej má třeba s tou třídou jako nějakou zkušenost, ale kdyby mě kritizoval někdo, kdo jako nikdy matiku neučil, v životě v tej danej třídě nestál, tak bych se fakt teda asi bránila, protože se to snažím, dělat co nejlíp, tak bych asi ty argumenty našla.

Jak hodnotíte svůj způsob řešení?

No co jinýho zbývá no? To je názor proti názoru no. Každej máme nějakej no.

Máte podobnou zkušenost tedy nemáte, pokud jsem to správně pochopil?

Nemám.

Tak a poslední situace. Představte si situaci, že jste přijeli z dovolené v pondělí v ranních

hodinách, nestihla jste se pořádně vyspat a první vyučovací hodinu jste během vyučování usnul. Po několika desítkách vteřin se vzbudíte a uvědomujete si, že si toho žáci všimli. Jak byste se v této situaci cítila?
To si neumím představit, když jsem celou hodinu na nohou (smích). Ale brala bych to asi jako srandu, nijak bych to nehrotila.

A jak byste tuto situaci řešila?
Asi bych jim to řekla na rovinu no. Omluvila bych se, a řekla bych jim to narovinu.

Jakým způsobem by podle Vás tuto situaci vnímali žáci?
Asi by ze mě měli legraci, než cokoliv jinýho. Musela bych počítat, že se to do dvou hodin roznese po škole (smích) a o přestávce, že o tom budu vyprávět všem žákům, co se mě na to budou ptát (smích), ale řekla bych jim to narovinu no.

Jak hodnotíte svůj způsob řešení?
No podle mě, je to nejlepší narovinu prostě přiznat, na co si budu hrát?

Tak to je z mojí strany všechno. Chtěla byste se Vy na něco zeptat? Nebo nějakou oblast, o které jsme se bavili zdůraznit?
Asi ne.

Tak Vám mockrát děkuji.

- Rozhovor s učitelem základní školy praktické:

Souhlasíte tedy s účastí na výzkumu?
Ano souhlasím.

A nebude Vám vadit, když rozhovor budu nahrávat na diktafon?
Nebude.

Tak začínáme. Jak dlouho vykonáváte tuto profesi?

16 let.

Jak vycházíte s žáky ve škole?

Já si myslím, že s většinou vycházím dobře, samozřejmě se najdou i někteří, se kterými úplně 100% nevycházím. A myslím, že je to tak na každý škole.

A mají ti žáci, se kterými dobře nevycházíte nějakou společnou vlastnost?

Možná některý, který jsou zlobivý, ale ne všichni. Spíš jsou to takový flákači.

A jaký je podle Vás důvod toho, že spolu nevycházíte příliš dobře?

Možná to, že po nich přespříliš chci a to jak z hlediska učení tak chování.

Aha. A jak důležité jsou pro Vás vztahy s žáky?

No určitě důležitý. Já myslím, že vztah učitele s žákem je jednou z prioritních věcí ve škole.

V čem podle Vás spočívá jejich důležitost?

Když ty vztahy jsou dobrý tak se to odráží i v přístupu žáků k učení i v chování žáků mezi sebou i k vyučujícím.

Hm. Tak dál. Vnímáte během řešení nějakým nepříjemných situací s žáky také jejich pocity?

Určitě ano.

Mohl byste nějakou takovou situaci popsat?

Třeba při zkoušení, když je vidět, že žák vyloženě není schopen odpovídat na kladené otázky a tuší, že zkoušení dopadne špatně, tak se dovedu vžít do jeho situace.

A které emoce jste v průběhu té situace zaznamenal?

Asi nejblíže je soucit. Soucítím s ním v tom, že si sám z dob svých studií pamatuju, jak

jsem se v podobných situacích cítil.

Promiňte asi jsem tu otázku špatně položil. Měl jsem na mysli žákovo emoce, které jste zazamenal u sebe. Jako díky tomu, že jste se do něj vcítil.
Jo aha. No skoro vždycky je tam teda strach, pokud se nejedná o někoho, komu je celkem jedno, jakou známku dostane. Ale to se na tom prvním stupni nestává, tady jsou ještě ty žáci poměrně snaživý.

A co pro Vás znamenají pocity žáků?
To je teda dost těžká otázka. Nechte mě chvíli přemýšlet.

Samozřejmě.
Asi to, že mi dávají možnost jim lépe porozumět.

Hm. A jakým způsobem dáváte žákům najevo své porozumění?
Tak třeba rozhovorem s ním.

Jak to myslíte rozhovorem?
Při tom rozhovoru jsem schopen mu říct, že vím, co prožívá. A nabídnout mu i řešení problému ve kterém se nachází.

Jo tak. A myslíte si o sobě, že jste empatický?
Myslím si, že na 90% (smích).

(smích) To je hezká odpověď. A myslíte, že Vás žáci považují za empatického člověka?
Tak to si myslím, že 100%.

Z čeho tak usuzujete?
Usuzuju tak z toho, že se mi kolikrát svěří i s věcma, který neřeknout ani vlastním rodičům.

Aha a mohl byste nějaký takový problém popsat?

Abych řekl pravdu, tak se mi moc nechce. Kdyby se o tom někdo z těch žáků dozvěděl, tak by za mnou už asi s ničím nepřišli (smích).

To samozřejmě chápu. Tak dám. V jakých dovednostech souvisejících s Vaší prací si myslíte, že vynikáte?

Myslím, že tak nějak celkově v pedagogických dovednostech a myslím, že i ve výchově.

A pokud by to měla být jedna nebo několik konkrétních vlastností, které by to byly?

Tak to asi zvládání krizových situací, které se ve škole vyskytnou.

A jaké dovednosti, si myslíte, že byste si měl osvojit lépe, než je tomu tak nyní?

Možná naučit se líp komunikovat s nadřízenýma.

Hm. A jaké své vlastnosti považujete za důvod obliby u žáků?

Vstřícnost, ochota pomoc ostatním, profesionalita.

Jaké své vlastnosti považujete za důvod neobliby u některých žáků?

Přísnost, vyžadování věcí, přesně tak jak byly zadaný, aby se nesnažili vymlouvat.

A co se Vás víc dotkne? Úspěch nebo neúspěch žáků?

Určitě neúspěch. U nás na tom prvním stupni ty neúspěchy nejsou tolik vidět. Je to spíš na to druhým stupni v období puberty, třeba sklouznou jinam – např. alkohol, kouření, drogy.

Chápu.

Teď mě napadá, že je to možná proto, že na tý praktický škole, tolik těch úspěchů nezažijem. Tady jsou ty úspěchy třeba i takový, že si někdo zaváže tkaničku. Je hezký, když se ty děti zkrátka zapojí do života, najdou si práci.

Mohl byste nějakou takovou situaci popsat?

Když vemu prvně teda ty úpěchy. U nás to většinou to spočívá v těch sociálních vztazích, ale například mě taky potěšilo, když se jeden z našich žáků naučil jezdit na kole, nebo plavat. A pokud jde o ty neúspěchy, tak to jsem jednou učil kluka do 5. třídy. Byl to hodnej, šikovnej kluk, ale kolem těch 15 let se dostal k alkoholu, drogám a dneska se ho pomalu zříkají rodiče, takže ten jeho život je někdě, kde si to nikdo z nás nepřál.

To mě mrzí.

No jo no. To dítě se chytí nějaký špatný party nebo něco a je to hned. Ale jako nestává se to nějak často.

Aspoň, že tak. Tak dál. Stalo se Vám někdy, že jste neovládl své chování a jednal jste impulzivně, myslím ve vztahu k žákům či kolegům?

Takovou situaci si asi nepamatuju.

Opravdu nikdy? Zkuste zapřemýšlet.

No možná jednou. Ale jo asi jo. Jednou jsem řešil nějakej spor a potom, co jsem si myslel, že jsem ho vyřešil správně mi k tomu ještě nějací žáci něco řekli a já zjistil, že to řešení nebylo optimální, že jsem se zkrátka spletl. Člověk by to pak měl napravit a přiznat tu svou chybu, omluvit se.

Jak zpětně hodnotíte Vaši reakci?

No zpětně jsem toho litoval, ale nakonec jsem se žákovi omluvil a přiznal jsem svoji chybu, to je podle mě důležtý.

To určitě. A stalo se Vám někdy, že se Vám ve škole chtělo brečet? Zase v souvislosti s žáky či kolegy.

Tohle se mi stalo jenom jednou v životě, a to když mi umřel žák, kterého jsem měl ve třídě. Člověk pak přijde na to, že je to opravdu beznaděj. Myslím, že to tenkrát takhle cítili i děti, byl jsem s nimi i na pohřbu a do dneška i když je to 3 roky zpátky, tak děti na to opravdu vzpomínaj.

Tak to muselo být opravdu těžký.

To jo. Určitě to byl nejhorší zážitek, se kterým jsem se v práci setkal.

To Vám věřím, které další situace ve škole vnímáte jako stresové? Co se týká například hodnocení, kázně, řešení sporů mezi žáky, řešení sporů s rodiči?

Na tom našem typu školy je to nejsterovější jednání s rodičema. Některý rodiče, který ani do školy nejdou, a když přijdou tak to vypadá jako by z těch učitelů dělali poskoky. Ale existujou i rodiče, který to dokážou ocenit, ale těch v poslední době rapidně ubývá.

A jakým způsobem reagujete na stresové situace?

Myslím si, že na většinu stresových situací reaguju velmi klidně a rozvážně (smích).

A co to znamená klidně a rozvážně?

No, že jsem schopen stresovou situaci vyřešit s chladnou hlavou.

Popište mi, co v průběhu stresové situace prožíváte.

Je důležitý, kdo tu stresovou situaci zapříčinil. Často bych řekl, že vztek.

Mohl byste mi to trochu přiblížit?

No pokud se člověk do tý stresový situace dostane kvůli někomu jinýmu, tak je naštvanej na někoho jinýho. A pokud se člověk dostane do stresový situace kvůli nějakýmu svýmu jednání, tak je naštvanej na sebe.

Jo takhle. A v jakých situacích v souvislosti s Vaším povoláním se cítíte být úplně nejvíce pod tlakem?

Asi při tom jednání s rodičema. Zdá se mi kolikrát, že mají úplně nereálný představy o svých dětech a vysvětlovat jim, že to dítě není, tak jak si ho malujou je hrozně těžký. Nebo tak jak si ho představujou.

Tak teď tu mám sedm modelových situací. Vždycky Vám jednu přečtu a zeptám se k ní na několik otázek. První situace. Představte si, že v den svých narozenin máte v jedné

třídě naplánovaný poměrně důležitý písemný test, o němž žáci předem věděli. Žáci ve třídě Vás překvapí, popřejí Vám, předají Vám drobný dárek, a požádají Vás, zda by nebylo možné test odložit. Jak byste tuto situaci řešil?

Určitě by mě potěšilo, že si ty žáci vzpomněli, ale asi by mi vrtalo hlavou, že si vzpomněli, zrovna když měli psát písemku. Určitě bych poděkoval, byl bych rád, ale řekl bych jim, ať při naplánovaným testu ode mě nečekají, že jim dám úlevu.

Jaké emoce byste během této situace prožíval?

Určitě radost, že si na mě vzpomněli, na druhou stranu možná i zklamání, protože bych přemýšlel nad tím, jestli to neudělali jenom kvůli tomu, že nechtěli psát test.

Jak hodnotíte svůj způsob řešení?

Myslím, že když je něco daný a žáci jsou s tím dopředu sezámený, tak ten učitel by neměl ustupovat určitě to souvisí s autoritou. Neříkám, že to musí být správný řešení, možná že se najdou i ty, kteří by jim ten test nedali, a ta třída by je za to ocenila, ale myslím, že se najdou i takový žáci, kteří by ocenili i to, že jsem neustoupil a držím se svého.

A máte podobnou zkušenost? Mohl byste ji popsat?

Ne musím říct, že tohle se mi v životě nestalo.

Nevadí, tak další situace. Představte si situaci, že jeden ze žáků zjistí, že dostal pětku z posledního testu. S tímto žákem jste nikdy předtím neměl žádný problém. Žák se však kvůli známce naštve a před celou třídou Vás urazí například nějakou nadávkou. Jak byste tuto situaci řešil?

Prvně bych se ho snažil uklidnit, protože to řešení těch situací v napjatech situacích, je málokdy správný. Potom bych se s ním snažil si popovídat a možná, že by bylo dobrý, to řešení nechat a vyřešit to až po skončení hodiny. Okamžitě bych vyřešil akorát tu nadávku, ale až po skončení hodiny bych si ho vzal třeba do kabinetu a samostatně se ho zeptal, jakej důvod k tomu měl, je problém v rodině? A podobně.

Jaké emoce byste zase během této situace prožíval?

Určitě bych se naštval, určitě by tam byla i lítost.

Jak hodnotíte svůj způsob řešení?

Myslím, že je opravdu třeba to nechat trochu vychladnout. Některý situace vyžadujou okamžitý řešení, ale tahleta mezi ně podle mě nepatří. Myslím, že to moje odložení je lepší než to řešit okamžitě.

A máte podobnou zkušenost? Mohl byste ji popsat?

Že by se mi to stalo ve třídě před celým kolektivem, tak takovou zkušenost nemám. Mám teda zkušenost s tím povídaním polohlasem za zády, ale to se musím přiznat, že jako přecházím, tyhle nadávky tedy nejsou přímo k mojí osobě.

Aha. Tak další situace. Představte si, že ve třídě máte žáka ze sociálně znevýhodněného prostředí, kterému se kvůli tomu část kolektivu posmívá. Jak byste oběma stranám danou situaci vysvětlil?

To je zase situace, která by se podle mě měla řešit v tom kolektivu a ne stranou. Já bych teda udělal to, že bych je vzal všechny dohromady, zeptal bych se na věci jako proč si ten žák, který se mu posmívá, je lepší, než ten druhej. Špatně se teda v těhle situacích mluví s tima poškozenejma, protože se bojí, že když něco řeknou, že je ten kolektiv odhodí ještě jakoby dál. Tohle je podle mě hodně složitá situace.

Jaké emoce byste během této situace prožíval?

Rozhodně by mi bylo líto těch poškozených. A byl bych naštvanej za to jak, se ty co se posmívaj, staví k těm druhým lidem, jak jim to dávají sežrat, jak si myslí, že jsou něčím nadřazený.

Jak myslíte, že by tuto situaci prožíval žák?

Tam si myslím, že to musí bejt hrozná lítost a taky asi vztek, kterej s tím žákem cloumá. Asi to ten žák cítí jako obrovskou křivdu, za kterou on samozřejmě nemůže a může to vést až k agresivnímu chování toho poškozenýho žáka.

A jak hodnotíte svůj způsob řešení?

Já nevím, tyhle situace bývají opravdu hrozně problémový, myslím si, že ani neexistuje mustr, podle kterýho to dělat. Záleží asi na tom, jak ta situace začala. Je taky možný, že to nezačnou ti žáci, co se mu posmívaj, může to taky začít třeba tím, že ten sociálně znevýhodněnej žák řekne někomu jinýmu: „Ty jsi rozmazlenej fracek." a je to tu.

Podobnou zkušenost asi máte že?

Takovou zkušenost mám. Týkalo se to teda oblečení, jeden žák se druhýmu chlubil, že on má značkový boty za tolik a tolik peněz a on, že má támhle někde od vietnamců nějaký sráče. Tak jsem mu to vysvětlil tak, že oni jsou prostě z rodiny, kde mají méně peněz a že si prostě nemůžou dovolit takovýhle věci, co máš ty. Na druhou stranu nevím, zda se to co jsem tomu žákovi řekl, minulo nebo neminulo účinkem. Taky si myslím, že většina těhle věcí je z rodiny, že to nevychází z toho samotnýho žáka. Ty rodiče by pak měli přijít a vysvětlit to tomu svýmu synovy a říct podívej, takhle to prostě je, oni nemaj na to, na co máme my a ty by ses jim za to neměl posmívat.

Hm. Tak další situace. Představte si, že o přestávce vidíte, jak se dva žáci ve třídě perou. Žáky několikrát vyzvete k tomu, aby přestali, na což však nereagují. Poté, co se je od sebe pokusíte odtrhnout, Vás jeden z nich omylem v zápalu boje udeří do obličeje. Jak byste tuto situaci řešil?

Především si myslím, že žáky by mělo být třeba napomenout pouze jednou, ne několikrát. Pokud nepřestanou tak mezi ně ihned vletět a odtrhnout je. U nás na tom prvním stupni má člověk přece jenom sílu na to, aby je od sebe odtrhnul, pak jim samozřejmě vynadal a zeptal se jich, kdo to začal apod. No pak, že by to bylo omylem, tak bych to asi přešel, pakliže by to bylo úmyslně, tak bych to řešil s ředitelem školy a určitě s rodičema.

A jaké emoce byste během této situace prožíval?

Asi naštvanost možná i zlost, ale na druhou stranu člověk by se určitě měl ovládat.

Jak myslíte, že by se v této situaci cítil žák?

Určitě záleží na typu toho žáka. Pokud by to byli ty raubíři, tak věřím, že u takového člověka by to mohlo vést až ke spokojenosti. Ale pokud by to teda bylo omylem a šlo by o nějakýho standardního žáka, tak si myslím, že by mu to bylo asi líto, byl by asi vyděšenej, co to vlastně vůbec udělal.

A jak hodnotíte svůj způsob řešení?

Myslím, že tahle situace je dost vyhrocená, ale pokud by to bylo opravdu neúmyslně a ten žák by se omluvil, tak přejít to je podle mě správný způsob řešení.

Dobře. Tak dál. Představte si situaci, při níž Vás navštíví student, kterého jste před 10-ti lety učil. Tento žák Vám přišel poděkovat za Váš přístup k němu a za to, jak jste se mu v průběhu školní docházky věnoval. Jak byste tuto situaci vnímal?

Pokud by mi přišel poděkovat, tak bych byl určitě rád, já si myslím, že každej a to nemusí bejt jenom učitel, ale v kterýkoli práci, když mu přijde člověk za něco poděkovat, že pro něj něco udělal, tak tam je ten pocit jako z dobře vykonaný práce. Každýho člověka tohle podle mě musí hřát u srdce.

Dokázal byste popsat všechny emoce, které byste v onu chvíli cítila?

Určitě by to byla radost, možná i jako takový zadostiučinění, že jsem dokázal vlastně to, proč se tý práci věnuju. Člověk tak vidí, že ta práce, kterou dělá vlastně má nějakej smysl, že někam vede a pomáhá tím druhým.

A máte podobnou zkušenost? Mohl byste jí popsat?

Mám, poměrně často se nám na tý praktický stává, že žáci, který sme někdy dřív učili se nám přijdou pochlubit s tím jakej žijou teď život, jakou mají práci, jakou mají rodinu, děti a poděkovat nám za náš přístup a podobně. Opravdu je to krásnej pocit.

To věřím. Jako předposlední situaci tu mám tuhle. Představte si, že Váš nadřízený Vás před kolegy neoprávněně kritizuje kvůli Vašemu způsobu výuky, o kterém jste přesvědčen, že je správný. Jak byste tuto situaci řešil?

Rozhodně bych se ho teda zeptal na to, proč mě kritizuje a jestli si myslí, zda je ta jeho kritika oprávněná a aby mi to zkrátka vysvětlil. Pokud bych věděl, že ta kritika je neoprávněná, tak bych se určitě bránil. Navíc, by mě ten nadřízený měl kritizovat mezi čtyřma očima a ne před všema lidma.

Jaké emoce byste zase během této situace prožíval?

Určitě by mě to naštvalo, bylo by tam asi taky zklamání, protože si myslím, že to dělám dobře a pokavaď je ta kritika neoprávněná, tak bych to asi cítil jako nedůvěru od toho nadřízenýho.

A jak hodnotíte svůj způsob řešení?

Já jsem zastáncem toho, že pokud si člověk myslí, že se mu děje nějaká nepravost, tak by se měl ozvat, takže ho považuji za správný.

A máte podobnou zkušenost?

Stalo se mi něco podobnýho. Minulej rok, kdy tady byla česká školní inspekce, mě neoprávněně zkritizovali za učební plán vlastivědy ve 4. třídě a řekli to ředitelovi, kterej mi o tom bohužel až tehdy, když už inspekce byla pryč. To mě opravdu naštvalo, protože sem si jistej, že ta kritika byla neoprávněná.

Tak a poslední otázka. Představte si situaci, že jste přijeli z dovolené v pondělí v ranních hodinách, nestihli jste se pořádně vyspat a první vyučovací hodinu jste během vyučování usnul. Po několika desítkách vteřin se vzbudíte a uvědomujete si, že si toho žáci všimli. Jak byste se v této situaci cítil?

Asi hrozně trapně.

A jak byste tuto situaci řešil?

Já bych jí asi přešel s tím, že bych asi dělal, že se nic nestalo.

Aha. A jakým způsobem by podle Vás tuto situaci vnímali žáci?

Myslím si, že by to mohli vnímat jako neprofesionalitu, slabost možná.

Hm. A jak zase hodnotíte svůj způsob řešení?

V tomhle případě nevím, jestli je teda správnej, asi ne. Možná by bylo lepší se k tomu postavit čelem a říct podívejte se já sem včera přijel z dovolený opravdu jsem se nevyspal, omlouvám se, ale opravdu jsem byl unavenej, určitě by se to nemělo stávat, ale co, prostě se mi to přihodilo. Teď když o tom tak mluvím, tak mi dochází, že to řešení s tím přejitím není úplně správný. Spíš je to takový vycouvání z tý situace, než jako řešení.

Tak to je všechno. Chcete vy se na něco zeptat nebo něco zdůraznit?

Asi ne.

Příloha č. 5: Dotazník Bar-On EQ-i

BarOn EQ-i

Následující věty budou charakterizovat Vaše cítění, myšlení, jednání. Ke každé větě se vztahuje tato stupnice:

1 – neplatí o mně nikdy nebo jen velmi vzácně

2 – platí o mně zřídka

3 – platí o mně občas

4 – platí o mně často

5 – platí o mně velmi často či vždy

K záznamu své odpovědi použijte prosím záznamový arch, který nezapomeňte podepsat. U čísla každé věty prosím zatrhněte číslo na uvedené stupnici, které Vás co nejvýstižněji charakterizuje. Vaše odpovědi nejsou ani správné či dobré, ani nesprávné či nedobré. Někdy si nebudete jisti a budete váhat – v tom případě napište prosím to první, co Vás napadne. Časově nejste omezeni, nicméně odpověď si dlouho

nerozmýšlejte. Vaše sdělení podléhá zpovědnímu tajemství či zákonu č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů.

Číslo otázky	Otázka
1	Obtíže zvládám pěkně jednu po druhé, systematicky, krok za krokem.
2	Připadá mi těžké se radovat ze života.
3	Preferuji práci, při které jsem tzv. vykonavatelem, tj. řeknou mi přesně, co mám udělat, a já si nemusím lámat hlavu s vymýšlením, jaký postup je nejlepší.
4	Umím se vypořádat se situacemi, při kterých jiným tečou nervy.
5	Rád/a se setkávám s lidmi.
6	Snažím se, aby můj život byl smysluplný, plnohodnotný.
7	Je pro mě snadné vyjádřit své pocity, nálady či jiné emoce.
8	Snažím se vidět věci, tak jak jsou a nelakovat si je na růžovo.
9	Jsem si dobře vědom/a svých pocitů, nálad a jiných emocí.
10	Nejsem schopen/schopna vyjádřit někomu svou náklonnost.
11	Ve většině situací se cítím sebejistý/á.
12	Mám pocit, že můj duševní stav není zcela v pořádku.
13	Těžko ovládám svůj vztek.
14	Je pro mě těžké něco nového začínat.
15	Setkám-li se s nějakou nesnází, tak první co udělám je, že si o tom opatřím dostatek informací.
16	Rád/a pomáhám druhým.
17	Nemám moc důvodů se usmívat.
18	Nedokážu pochopit, co druzí cítí; nerozumím jejich emocím.
19	Při řešení problémů se spoléhám více na nápady svých spolupracovníků než na své vlastní.
20	Věřím, že se umím vypořádat i s těžkými situacemi.

21	Nemám ponětí, v čem jsem skutečně dobrý/á
22	Nejsem schopen/a vyjádřit své myšlenky a sdělit je druhým.
23	Je pro mě obtížné podělit se o své pocity s druhými.
24	Postrádám sebedůvěru.
25	Připadám si jako smyslů zbavený/á či jako blázen.
26	Jsem optimistický/á.
27	Když dostanu slovo, nenechám si ho vzít.
28	S novými situacemi a podmínkami se obtížně vyrovnávám.
29	Když mám řešit nějaký problém, vytvořím si o něm nejprve jakýsi nadhled – např. zda je pro mě v tuto chvíli důležitý, zda na něj stačím a neměl/a bych se s někým poradit, jestli jsem se už v minulosti s obdobným problémem nesetkal/a a nemohl/a bych použít již osvědčené řešení atp.
30	Neobtěžuje mě pomáhat druhým, zejména když si to zaslouží.
31	Jsem veselý člověk.
32	Rozhodování přenechám raději druhým.
33	S těžkými situacemi se umím vypořádat, aniž mi tečou nervy, aniž mě to rozhodí.
34	O lidech si myslím jen to dobré.
35	Nevyznám se ve svých pocitech, náladách a jiných emocích.
36	V posledních letech jsem nedokázal/a moc věcí, které by mě mohly uspokojit.
37	Jsem schopen/schopna říci druhému do očí i to, co si nedá za rámeček, co je nepříjemné, nelichotivé.
38	Měl/a jsem divné zážitky, které si neumím vysvětlit.
39	Snadno se spřátelím.
40	Mám dostatečnou sebeúctu.
41	Dělám podivné věci.
42	Mám potíže, do kterých se dostávám díky své impulzivitě.
43	Na svých názorech ulpívám a těžko je měním, i když by to bylo potřebné.

44	Dobré chápu pocity, nálady a jiné emoce druhých lidí.
45	Nejprve přemýšlím a teprve pak konám, nikoliv naopak.
46	Lidé mě považují za nespolehlivého.
47	Se svým životem jsem spokojen/a.
48	Těžce se rozhoduji.
49	Ve stressu (zátěžové situaci) dlouho nevydržím a brzy odpadnu.
50	Ve svém životě nedělám nic špatného.
51	Nedokážu se radovat z toho, co dělám.
52	Těžko vyjadřuji své intimní pocity.
53	Lidé mi nerozumí.
54	Věřím v dobro. Věřím, že nakonec vše se v dobré obrátí.
55	Moji známí se na mě mohou spolehnout a svěřovat se i s intimními problémy.
56	Nemám ze sebe dobrý pocit.
57	Vnímám podivnosti života, které druzí nevidí.
58	Lidé mi připomínají, abych tlumil svůj hlas.
59	Snadno se přizpůsobuji novým podmínkám.
60	Když jsem postaven před nějaký problém, tak nejprve zvážím všechna možná řešení a pak zvolím to nejlepší.
61	Když bych viděl/a plačící dítě, které hledá své rodiče, pomohl/a bych mu, i když bych měl/a zmeškat nějakou schůzku.
62	Jsem zábavný společník, zábavná společnice.
63	Jsem si dobře vědom/a svých pocitů, nálad a jiných emocí.
64	Obtížně zvládám svůj strach a úzkost.
65	Mne jen tak něco nerozhodí.
66	V životě je jen málo věcí, pro které může člověk zahořet.
67	Když s někým nesouhlasím, jsem schopen/schopna mu to říci.
68	Mám sklon ztrácet kontakt s tím, co se děje kolem mne.

69	Nevycházím dobře s druhými lidmi.
70	Obtížně se smiřuji s tím, jaký/a jsem.
71	Cítím se podivně, jako by má mysl a mé tělo nepatřily k sobě.
72	Záleží mi na lidech v mém okolí – co prožívají, jak se k sobě chovají, zda jsou spokojeni atp.
73	Jsem netrpělivý/á.
74	Umím měnit své staré zvyky.
75	Obtížně určuji, které řešení ze všech možných je to nejlepší.
76	Kdybych mohl/a v určitých situacích beztrestně porušit zákon, udělal/a bych to.
77	Mám deprese.
78	Umím si zachovat chladnou hlavu i v těžkých situacích.
79	V životě jsem nezalhal/a.
80	Věci dotahuji až do konce, i když musím překonávat mnohé překážky.
81	V životě mám plno činností, které mi přinášejí radost a uspokojení a které činí můj život smysluplným a šťastným.
82	Je pro mě těžké říci někomu ne.
83	Nechávám se unášet někam daleko, mimo tento svět na křídlech své fantazie.
84	Mít dobré přátele, na které se mohu kdykoli a s čímkoli obrátit, pro mě znamená velmi mnoho.
85	Jsem spokojen sám se sebou. / Jsem spokojena sama se sebou.
86	Mám silná nutkání, kterým je obtížné odolat.
87	Nerad/a ve svém životě něco měním.
88	I když jsem rozrušen/a, neztrácím nad sebou kontrolu.
89	Když se setkám s problémem, snažím se navrhnout co nejvíce možných řešení.
90	Respektuji druhé.
91	Nejsem spokojen/a se svým životem.
92	Patřím k lidem, kteří se nechávají vést, než aby sami vedli.

93	Nerad/a čelím nepříjemnostem života, protože se s nimi neumím účinně vypořádat.
94	Nikdy jsem neporušil/a žádný zákon.
95	Život vnímám jako zajímavý a radostný.
96	Je pro mne snadné říci lidem, co si o nich myslím.
97	Mám sklon přehánět a vzdalovat se od reality.
98	Snadno se vciťuji do citového rozpoložení druhých.
99	Mám dobré vztahy s lidmi.
100	Se svým tělem si nedělám starosti. Jsem s ním spokojen/a.
101	Připadám si jako podivín.
102	Jsem impulzivní – dříve jednám, než myslím.
103	Těžko měním své způsoby a zvyky.
104	Myslím, že je důležité respektovat zákony.
105	Těším se na víkendy či dovolenou a užívám si je.
106	Jsem přesvědčen/a , že nakonec se všechno v dobré obrátí.
107	Dokážu k svým přátelům přilnout a být jim věrný/á.
108	Věřím, že jsem schopen/schopna vyrovnat se s většinou závažných problémů.
109	Nikdy jsem se nestyděl/a za nic, co jsem udělal/a.
110	Ze života se snažím vytěžit co nejvíce radosti.
111	Lidé si myslí, že nejsem průbojný/á a že se neumím prosadit.
112	Snadno se vytrhnu ze světa snění a fantazie a rychle vklouznu do reality.
113	Považují mě za společenského člověka.
114	Jsem spokojen/a se svým vzhledem.
115	Mám divné myšlenky, kterým nikdo nerozumí.
116	Je to těžké popsat své pocity, nálady či jiné emoce.
117	Mívám špatnou náladu.

118	Nedokáži vymyslet více různých způsobů, jak vyřešit daný problém, a musím se spokojit s jediným.
119	Nesnáším pohled na utrpení druhých.
120	Rád/a se směji.
121	Zda se mi, že druhé lidi potřebuji více, než oni potřebují mě.
122	Jsem bojácný/á a úzkostný/á.
123	Nemám tzv. špatné dny.
124	Snažím se, abych nezraňoval/a city druhých.
125	Není mi jasné, co bych chtěl/a v životě dělat, čeho dosáhnout.
126	Těžko bráním a prosazuji svá práva.
127	Obtížně dosahuji vzdálené cíle, které jsem si vytyčil/a.
128	Neumím si přátele udržet.
129	Když porovnávám své dobré a špatné stránky, mám ze sebe dobrý pocit.
130	Snadno vybuchnu a rozhněvám se.
131	Kdybych musel/a opustit domov, těžko bych se přizpůsoboval/a.
132	Když začínám něco nového, mívám obvykle pocit, že selžu.
133	Na všechny výše uvedené otázky jsem odpověděl/a pravdivě, podle svého nejlepšího vědomí.